

Evaluación en el nivel superior a partir de la pandemia. Aproximaciones desde la perspectiva de los estudiantes.

Autores Rogovsky Corina, Landau Mariana, Pose María Monserrat y Piatti Gabriela.

Categorías

Ciencia sociales, Filosofía y Humanidades

Resumen ampliado

Abstract

La interrupción de la presencialidad universitaria durante la pandemia de COVID-19 exigió la adopción de estrategias pedagógicas mediadas por tecnología. Las instituciones implementaron regulaciones para sostener la continuidad académica y reconfigurar las propuestas de enseñanza, lo que implicó no solo resolver cuestiones técnicas, sino también revisar el sentido de las prácticas educativas en nuevos entornos virtuales.

La evaluación, concebida como un elemento más dentro del proceso de enseñanza, no quedó exenta de sufrir reconfiguraciones. La pandemia impulsó nuevas formas de evaluar, muchas de las cuales perduraron más allá del contexto de emergencia, e invitaron al plantel docente universitario a experimentar con diferentes posibilidades en este campo.

En torno a las concepciones sobre la evaluación, se ha generado en los últimos años una línea de investigación (Coll y Remesal, 2009; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Harris y Brown, 2009; Pope, Green, Johnson y Mitchell, 2009; Remesal, 2011; Hidalgo y Murillo, 2017) que ha mostrado diferencias en los resultados según las vivencias personales de los actores involucrados (Di Loreto, 2013) así como de sus contextos sociales, culturales, económicos y políticos (Davis y Neitzel, 2010; James y Pedder, 2006; Prieto, 2008; Vandeyar y Killen, 2007). Estas diferencias muestran la necesidad de estudios regionales, por nivel y tipo de institución educativa, que den cuenta de las concepciones de docentes y estudiantes en contexto.

En trabajos anteriores, (Landau *et al.* 2025) se han abordado las percepciones de docentes de 12 universidades públicas argentinas con el objetivo de analizar sus prácticas declaradas en torno a la evaluación, a partir de la pandemia. En esta oportunidad, se propone indagar cómo perciben este proceso los estudiantes de esas mismas instituciones para comprender sus concepciones de evaluación. Registrar y entender la experiencia desde la perspectiva del estudiantado posibilita identificar sus

valoraciones, necesidades y expectativas para diseñar estrategias de evaluación que las consideren y dialoguen con ellas.

El trabajo presentado aquí se enmarca en una investigación más amplia: PICTO 00036 “Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías. Estudio multidimensional en siete regiones de Argentina”, evaluada y financiada por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT). La investigación fue desarrollada por 15 unidades académicas de distintas regiones de Argentina.

Para el trabajo de campo, se realizó una muestra intencional y estratificada orientada a seleccionar casos de prácticas pedagógicas que se diferenciaron del formato expositivo de clase magistral en 7 regiones del país¹. Para seleccionar la muestra, se tomaron en cuenta las recomendaciones de las autoridades de las universidades, entrevistadas previamente. Una vez seleccionados los casos, se realizaron 29 entrevistas en profundidad a los docentes y estudiantes de esas cátedras. La información relevada fue procesada mediante el software Atlas.ti en forma conjunta por todo el equipo de trabajo.

Resultados

Entre los principales hallazgos de las entrevistas analizadas aparecen dos situaciones de evaluación contrapuestas: una en la cual los estudiantes no encuentran sentido al proceso de evaluación; y otra en la que el estudiantado atribuye significatividad a esa práctica.

En el primer caso, los estudiantes manifiestan no comprender los criterios de evaluación propuestos; y por ende, no encuentran sentido a la propuesta evaluativa. Esto emerge en propuestas formativas que utilizan diferentes instrumentos de evaluación: en un caso, se trató de rúbricas y listas de cotejo, y en otro en las pruebas de opción múltiple, cuyas preguntas ofrecen una serie de respuestas que son interpretadas como confusas. Las situaciones expresadas despiertan una gran carga de ansiedad y sentimientos negativos, que lleva al estudiantado a asociar la evaluación con una lógica azarosa y/o arbitraria; lejana a su comprensión. Estas experiencias muestran que no hay una relación lineal entre la administración de un instrumento evaluativo y su apropiación por parte del estudiantado.

En contraste, en el otro caso, se observa que el estudiantado vincula la evaluación a una oportunidad para el aprendizaje, cuando tiene lugar alguna de estas cuatro circunstancias:

- la creación de un ambiente propicio para aprender del error

¹ Amba, Litoral, Pampeana, Cuyo, Centro, Patagonia y Noroeste

- la retroalimentación formativa,
- la evaluación en proceso,
- la vinculación con el campo de práctica profesional

El estudiantado valora positivamente la creación de un ambiente en donde es posible equivocarse, y construir aprendizajes a partir de los errores. Esto no implica ausencia de exigencia, sino un enfoque que tenga en cuenta el proceso de manera más integral. En este sentido, los estudiantes entrevistados señalan que muchas veces ese ambiente se ve obturado por la preocupación por la calificación; por lo tanto, valoran las experiencias en donde se califica recién al final de todo el proceso:

Entonces, siento que, si hubiésemos tenido notas numéricas, ya hubiésemos estado como mal predispuestos o bajoneados..., pero no nos pasó al menos de ver gente con un diez (10), o un nueve (9) en las materias de publicidad, entonces eso estaba bueno. Era como que seguíamos trabajando.... Era seguir trabajando y tratar y tratar y tratar. (Estudiante 9. 2.C)

Los estudiantes entrevistados también aprecian la retroalimentación formativa y la evaluación en proceso:

(...) algo que también valoramos mucho fue la devolución del equipo docente, super detallado, las cosas que teníamos que mejorar. O sea, todo ese trabajo, el tiempo que dedicamos a eso cuando vos recibís una devolución escrita, bien detallada, diciendo qué cosas había que modificar o qué cosas resaltaban como positivas, bien detallado, yo creo que eso también ... es algo que destacamos bastante. (Estudiante 1.3.A)

En esta perspectiva, se contempla toda la trayectoria del estudiante en la materia y se le permite modificar y pulir sus producciones a partir de las orientaciones recibidas. El estudiantado percibe que este tipo de evaluación favorece sus aprendizajes:

La verdad que fue una modalidad diferente. Diferente porque éramos pocos, diferente porque fueron todos trabajos en grupo, diferente porque los parciales fueron entregas que tuvimos la posibilidad de realizar en clase y de volver a entregar, y de que la cursada sea como un proceso de aprendizaje y no tanto “bueno, este parcial significa si promociono o no promociono”, que quizás en otras materias es como más estructurado. (Estudiante 9.2.A)

(:::) me “cayó la ficha tarde tarde” de que nos estaban evaluando todo el tiempo a través de cómo fuimos trabajando, no solo necesariamente con una hoja en blanco y “pone todo lo que sabes”. Creo que esa fue la diferencia con otras cátedras. (Estudiante 11.2)

Por último, los estudiantes valoran las actividades que involucran la puesta en práctica del conocimiento disciplinar. Se trata de propuestas que les invitan a ser protagonistas y a crear un producto relacionado con el futuro campo laboral. Este tipo de evaluaciones puede adoptar diferentes formatos según la materia y la carrera y, muchas veces involucra el diseño de piezas comunicacionales que combinan distintos modos y canales expresivos.

Lo bueno era que te involucrabas en hacer algo concreto. No es lo mismo que te expliquen que vos puedas pensar y hacer el proyecto de 0 y llevarlo hasta el final. Creo que eso es lo más interesante, ser parte del desarrollo y eso me encantó de esta materia(...). (Estudiante 5.1)

(...) el método de evaluación es muy lindo porque te hacen trabajar mucho con la práctica, lo que es poder utilizar aplicaciones, poder hacer videos, tomar fotografías(...), reforzar tus conocimientos y aprendes cosas nuevas que te sirven para hacer un futuro licenciado también, ¿no? (Estudiante 10.3.C)

En conclusión, este estudio pretende aportar elementos prácticos, simbólicos y contextuales, que los estudiantes construyen en su apropiación de la experiencia de evaluación. Esto permite comprender y repensar aquellas prácticas evaluativas que resultan significativas para el estudiantado. En este sentido, de esta investigación se desprende que las formas de evaluación dialógicas, centradas en la escucha, la retroalimentación situada y el reconocimiento del esfuerzo son ponderadas como una instancia formativa. Asimismo, la evaluación orientada al desarrollo de habilidades del campo profesional podría servir como un punto de partida para diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje más dinámicas y relevantes para los sujetos en formación en la universidad actual.

Conclusiones

Incorporar la voz de los estudiantes en el análisis de las prácticas educativas no fue un gesto accesorio, sino una condición para redefinir el sentido mismo de enseñar y aprender en un contexto de cambio y redefinición. Escucharlos permite acceder a sus modos de habitar el aula, y de apropiarse (o resistirse) a las iniciativas emergentes que proponen los docentes. Sobre todo, permite visibilizar que la evaluación, lejos de ser neutra, es también una forma de relación pedagógica, cargada de sentidos, expectativas y afectos.

Los antecedentes analizados en este artículo señalan la relevancia de las diferencias contextuales (económicas, culturales e institucionales) de los estudiantes para comprender las prácticas de evaluación en el nivel superior.

En el análisis desarrollado en este estudio se muestran por un lado los elementos más significativos para los estudiantes para favorecer su aprendizaje: vinculación con el campo de la práctica profesional, evaluación en proceso, retroalimentación formativa y creación de un ambiente propicio para aprender del error. Por otro lado, se destaca que no hay una linealidad entre la intencionalidad de una propuesta evaluativa y su recepción por parte del estudiantado. En el trabajo de campo se identifica que los estudiantes no necesariamente encuentran sentido a las prácticas evaluativas, incluso cuando se distancian de los modelos canónicos de evaluación en formatos de examen escrito u oral.

En ese contexto, la participación estudiantil adquiere una nueva centralidad como puerta de entrada para reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas e invita a redefinir al estudiante como agente activo en el proceso.

Referencias

Coll, C. y Remesal, A. (2009). Mathematics teachers' conceptions about the functions of assessment in compulsory education. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 391-404.

Davis, D. S. y Neitzel, C. (2010). The relationship between students' reading orientations and their strategic activity during a collaborative reading task. *Reading Psychology*, 31(6), 546-579.

DiLoreto, M. A. (2013). Multi-group invariance of the conceptions of assessment scale among university faculty and students. Tesis doctoral. Universidad de Southern Mississippi, Mississippi.

Griffiths, T., Gore, J., y Ladwig, J. (2006). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy. Comunicación presentada en la Conferencia anual *Proceedings Australian Association for Research in Education*. Universidad de Adelaide, Australia.

Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381.

Hidalgo, N. & Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.

James, M. y Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.

Landau, M., Rogovsky, C.; Pose, M.; Manzur, G. y Piatti, G. Estrategias de evaluación emergentes en el nivel superior en Argentina a partir de la pandemia. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22(44), 51-74. Recuperado a partir de <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/683>

Marín, Victoria I., Tur, Gemma, Castañeda, Linda, Peguera-Carré, Maria Carmen, Orellana, Marta Lucía, Villagrà, Sara & Carrera, Xavier (2025). Agencia y aprendizaje en la Educación Superior: una revisión sistemática. UTE Teaching& Technology(UniversitasTarraconensis), (1), e4035. <https://doi.org/10.17345/ute.2025.4035>

Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L. y Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.

Vandeyar, S. y Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115.