



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Año III | Número 12 | Diciembre 2022

# La evaluación de los aprendizajes en el nivel superior desde un modelo didáctico

Gisela Alejandra Tellechea <sup>1</sup>

tellecheagisela@gmail.com

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Letras. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Especialista en Alfabetización inicial. Ministerio de Educación, Argentina. El artículo es una reformulación de un trabajo presentado para la Maestría en la Gestión de la Educación Superior, UCES, 2020.

*Es tarea principal del que enseña,  
no pensar aquello que va a decir en sus clases,  
sino diseñar aquello que va a proponer hacer*  
Phillipe Merieu

## Introducción - Formación de profesionales competentes y sociedad del conocimiento

En la actualidad, las bases de la economía mundial se sustentan en la producción de conocimiento, crece la capacidad tecnológica para almacenar más información, la misma circula con velocidad y resulta inminente poder apropiarse crítica y selectivamente, para lograr su utilización y aprovechamiento.

Frente a un saber más extenso, con tendencias a la fragmentación y especialización, y cuyo ritmo de producción oscila entre la innovación permanente, el relativismo, la incertidumbre y la caducidad, la educación en el nivel superior no puede más que orientarse hacia la formación de profesionales expertos, hacedores de *conocimiento pertinente*, es decir, “de un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales” (Morín, 2001). A lo anterior podemos agregar que formar profesionales **competentes** requiere atender a:

“...Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2007, p. 17).”

Aquí vale preguntarse por la competencia didáctica-pedagógica<sup>2</sup> de los docentes del nivel superior, ¿estamos los formadores universitarios a la altura de las

---

<sup>2</sup> MC,T y E, 2003

circunstancias arriba expuestas?, ¿cómo nos inscribimos –o no- en un modelo didáctico<sup>3</sup> de formación académica que centre su mirada en los sujetos que aprenden, en el desarrollo de competencias que, conceptualmente, son un saber hacer complejo?, ¿enmarcamos nuestras propuestas de enseñanza en términos de *justicia pedagógica*<sup>4</sup>?

En esta ocasión nos centraremos en las prácticas evaluativas, en la relación que se establece entre ellas, las prácticas de enseñanza y la concreción -o no- de oportunidades para el aprendizaje.

### Evaluar y enseñar desde un modelo didáctico en las comunidades universitarias

Organizar un sistema formativo que pueda cumplimentar con el propósito arriba enunciado supone operar cambios culturales significativos en los distintos niveles del mismo. Situados en el nivel de la gestión de la enseñanza, las prácticas evaluativas instituidas, los discursos dominantes en torno a la evaluación, los fundamentos que se explicitan y los que operan de manera implícita son un campo de estudio privilegiado para examinar los marcos pedagógicos y didácticos de las prácticas docentes actuales, reconsiderarlos y desmontar los subyacentes para dar lugar amplio y así poder hospedar con justa firmeza a los instituyentes.

En la misma línea demostrativa, Cano García (2008) puntualiza acerca de la educación superior:

“La evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. “

La evaluación adquiere sentido pleno en una práctica instituida. No es neutral y acrítica, conlleva la toma de decisiones por parte del evaluador y, también, los

---

<sup>3</sup> Botte, E. Clase 1, TEA, 2016.

<sup>4</sup> Lamas (2006) (pp. 53-54)

efectos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es inherente a la enseñanza, por lo cual, no es posible prescindir de ella. (Davini, 2008)

La toma de decisiones desde este posicionamiento teórico requiere que la programación didáctica ( los propósitos educativos, los objetivos de aprendizaje, la organización y secuencia de los contenidos, las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje y las tareas que se proponen a los alumnos, atendiendo a su secuencia y distribución en el tiempo, la selección de los materiales y recursos) se construya pensando en una totalidad *recursiva* en la cual cada componente hace al todo y viceversa. En efecto, si se ancla estratégicamente en el criterio de *recursividad* su andamiaje, la trama de actividades propuestas -tareas para aprender y tareas para evaluar- estará al servicio de la construcción de un cuerpo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes flexibles, autoestructurantes, configurándose, en consecuencia, significativas oportunidades de aprendizaje, reales, situadas y justas<sup>5</sup>

### Marcos referenciales para diseñar la práctica

En concordancia con lo anterior, para que la evaluación se instituya como proceso de comprensión del camino realizado y de los resultados obtenidos y, también, cumpla con las funciones de medición, acreditación y de ajuste pedagógico es menester considerar:

-al sujeto *que aprende* como activo y en constante interacción con el medio (Vigotsky, 1988) susceptible de desarrollar instancias de metacognición a partir de las interacciones aúlicas con el fin de poseer autoconciencia de sus procesos de aprendizaje.

-al *sujeto que enseña* como productor de intervenciones pedagógicas que favorezcan un proceso espiralado (Bruner, 1997) en permanente construcción, de manera que el sujeto que aprende se interrelaciona activamente con el objeto a

---

<sup>5</sup> Lamas, 2006, pág. 55

aprender apropiándose de él y produciendo mutuas modificaciones una función de retroalimentación y permanente autoevaluación de la tarea compartida.

-al *objeto de la enseñanza* (conocimiento) como producción socio-histórica, estructurado en redes, en permanente construcción con las implicancias ético-políticas que de ello se desprenden. (Vid párrafos introductorios en este artículo)

-El *espacio formativo* debiera resignificarse en función de las ideas que venimos desarrollando arriba. El concepto de *comunidad de aprendizajes* desarrollado en el siguiente gráfico puede erigirse como marco organizativo para generar cambios culturales en el modo de articular la enseñanza y, por ende, de diseñar la evaluación:



-Analizar las *metodologías* utilizadas en los procesos evaluativos es un punto nodal y estas deben estar ancladas en coherencia con las propuestas de enseñanza de las disciplinas o áreas con intención formativa en relación con el proceso de aprendizaje de los alumnos. La recolección de información rigurosa es necesaria para la toma de decisiones en dichos procesos.

En este punto, y a la luz de los conceptos arriba expuestos, los **instrumentos** empleados ameritan ser contruidos con énfasis en el análisis, proceso y aplicabilidad de las informaciones con el fin de “garantizar el valor didáctico de la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.” (Camilloni, 1998)

## Conclusiones

La evaluación supone la reformulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado que se recorta para tal fin, supone una lectura orientada, un posicionamiento ideológico y genera efectos en los sujetos pedagógicos involucrados en el proceso. En consecuencia, podemos generar una serie de interrogantes que nos permitirán sopesar el sentido de las actividades que diseñamos.

- ¿Parten del nivel de conocimientos previos de los estudiantes? ¿Cómo se recolecta esa información? ¿Con qué instrumentos? Los instrumentos utilizados, ¿son variados y contemplan, en cada caso, la puesta en marca de prácticas metacognitivas?
- ¿Se organizan a partir de un ciclo que contemple el hacer, la proyección del hacer (imaginar), la observación del hacer y la contextualización a partir de la práctica con significado (Foster, 1986)?
- ¿Se ofrecen variedad de tareas para lograr la fijación de saberes?
- ¿Se piensan los andamiajes necesarios? ¿Se los articula como transferencia de responsabilidad de aprender?
- ¿Contemplan al conocimiento en red (declarativos, procedimentales, condicionales)?
- ¿Son sociales? ¿Fomentan la cooperación e interacción entre pares y en equipos de trabajo?
- ¿En qué espacios se realizan? ¿trascienden el aula?

Las propuestas de evaluación (Zabalza, 2001),

- ¿promueven el desarrollo de distintas capacidades de los alumnos?,
- ¿se delimitan cuáles y de qué forma se brinda información previa y posterior al respecto?,
- ¿tienen en cuenta los objetivos formativos, es decir, son integradoras?,
- ¿se asemejan con mayor nivel de complejidad a las propuestas de aprendizaje?,
- ¿son coherentes con el estilo de trabajo habitual e incluyen demandas cognitivas variadas y progresivas?,
- ¿los criterios son explícitos de antemano, transparentes y públicos?,
- ¿los resultados permiten la revisión crítica de todos los componentes de la programación didáctica?,

Articular de manera recursiva y coherente los verbos enseñar y evaluar nos insta a ubicarnos en un cambio de paradigma que deje de lado la cultura del examen y accione desde la *Epimelía* (Lamas, 2006):

“una actitud de conocimiento y cuidado de sí mismo, del otro y del mundo. (...) cada sujeto social individual o colectivo se hace cargo de sí mismo, se modifica y se transforma, al propio tiempo que se hace cargo del otro como diverso y del mundo como totalidad inclusiva.”

Es posible afirmar que evaluamos la proyección pedagógica de nuestras propias prácticas y que dicho proceso de producción de conocimientos debe propender a mejorar los aprendizajes y a profundizar los vínculos democráticos en el interior de las prácticas pedagógicas. Descontamos en todo este recorrido que los formadores del nivel superior son expertos en su disciplina, conocen los contenidos y las habilidades propias de la misma, su área de conocimiento y los modos de producción en ella. No obstante, la comunidad universitaria, requiere

de docentes que trasciendan la función de transmisores de saber(eres) y se posicionen desde una competencia didáctica-pedagógica coherente, científica y explícita.

## Bibliografía

Botte, E. (2016). *Un espacio de reflexión didáctica. Módulo Taller de escritura académica. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bruner, J. (1990). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata.

Cano Garcia, E. (2008) “Evaluación por competencias en la educación superior”. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 12 Núm.3. 2008.pp.1-1  
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15189/1/rev123COL1.pdf6>.

Camilloni, A. (2004). “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes” en *Revista Quehacer Educativo* N° Diciembre 2004. República del Uruguay

Coll, C. (2003) “Las comunidades de aprendizaje”, Universidad de Barcelona en:  
<http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/C>

Davini, M.C. (2008) *Métodos de Enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Ed. Santillana: Buenos Aires

Elola, N. y Toranzos, L. (2000) “Evaluación Educativa: una aproximación conceptual”. Disponible en [www.oei.es/calidad2/luis2.pdf](http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf)

Fernández, A. (s/d). *Nuevas metodologías docentes*. Disponible en: [www.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/nuevas\\_metodologias\\_docentes.doc](http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc)

Homs, O. (2001). *La formación en la sociedad del conocimiento*. Guipúzcoa 2020 (Reto 2: Educación). Consultado el 23 de febrero de 2004 en: [http://www.g2020.net/docum/G2020-Educacion-Homs\\_2\\_es.pdf](http://www.g2020.net/docum/G2020-Educacion-Homs_2_es.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, *Competencias Profesionales en la Formación de Docentes*, Buenos Aires, 2003. Disponible en

[www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003907.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003907.pdf)

[Lamas, A. M. \(2006\) "Justicia pedagógica y atención a la diversidad" En Universidad del Museo Social Argentino. Buenos Aires, Argentina. Rev. Complut. Educ. Vol. 17 Núm. 2 51-66](#)

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenidotejada.html>

Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. *Acción pedagógica* (16), 14-28.

UNESCO, CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre de 1998. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa)

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo.

Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria. Documento de trabajo*. Disponible en: [www.usc.es/~ffarma/EEES/guia\\_prof\\_miguel\\_zabalza.doc](http://www.usc.es/~ffarma/EEES/guia_prof_miguel_zabalza.doc) o [www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF](http://www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF) Zabalza, M.A. (2007).