

La concepción de evaluación de los docentes universitarios, su relación con la inclusión educativa

Fecha de recepción:

12/02/2025

Fecha de aceptación:

29/04/2025

Palabras clave:

evaluación,
evaluación
formativa,
inclusión,
inclusión
educativa,
docencia
universitaria

Keywords:

*Evaluation,
formative evaluation,
inclusion,
educational inclusion,
university teachers*

**The conception of evaluation of university teachers, its
relationship with educational inclusion**

Leticia Grosso

Universidad del Salvador, Argentina
leticia.grosso@usal.edu.ar

Sandra Lancestremére

Universidad del Salvador, Argentina
sandra.lancestremere@usal.edu.ar

María Laura Sánchez

Universidad Nacional de Moreno, Argentina
mlau.snchz@gmail.com

Raquel Soto

Universidad del Salvador, Argentina
raquel.soto@usal.edu.ar

Resumen

El proyecto indaga y reflexiona sobre la evaluación de los aprendizajes desde las conceptualizaciones que los docentes universitarios tienen sobre este proceso pedagógico-didáctico, puesto que se parte desde qué entienden por evaluar y también el impacto de esas prácticas evaluadoras.

La concepción sobre los procesos evaluativos adoptada por las investigadoras los sitúa como actividades fuertemente mediadoras, como *praxis pedagógica integral*, que busca



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

acompañar los procesos de aprendizaje de manera continua a través de la observación-reflexión-acción; y que se imbrica con las trayectorias de inclusión socio-educativa del alumnado.

Con este abordaje, y a partir de la pregunta problema - ¿cómo impacta la concepción que tienen los docentes de nivel universitario sobre el sentido, objetivos y modos de evaluar en los procesos de inclusión o exclusión educativa, en instituciones de gestión estatal y privada, en Buenos Aires en la actualidad? -, se exploran, entonces, las diversas conceptualizaciones y modelos mentales que el profesorado manifiesta sobre la evaluación educativa, se analizan las dimensiones culturales, sociales y morales implícitas en esas construcciones y su correlato en el armado de los criterios e instrumentos que los docentes establecen para operativizar esos procesos evaluativos. A partir de ello, se establecen asociaciones entre el constructo de evaluación y la práctica evaluadora por una parte, y los procesos que pueden facilitar o dificultar la inclusión socioeducativa. Por las características del proyecto, el diseño metodológico es eminentemente cualitativo y exploratorio.

This research explores and reflects on the conceptualizations that university teachers have about the pedagogical-didactical process of evaluation and its impact on their practice. The conception of evaluation processes adopted by the researchers regards evaluation as strongly mediating activities -an integral pedagogical praxis- that seeks to accompany learning processes, through a constant observation-reflection-action scheme, which is intertwined

with the trajectories of the socio-educational inclusion of students.

With this approach, and from the research question: how do the conceptualizations of university teachers impact on the meanings, objectives and ways of evaluating the processes of educational inclusion or exclusion, at both state and private institutions today in Buenos Aires? It is that this research, on the one hand, explores the different concepts and mental models that teachers manifest over educational evaluation, and on the other hand, analyses the cultural, social and moral dimensions implicit in these constructions and their correlation in the assembly of the criteria and instruments that teachers establish to operationalize these evaluation processes. From this point on, establishes associations between the assessment construct and assessment practices on the one hand, and the processes that can facilitate or hinder socio-educational inclusion. Due to the characteristics of the project, the methodological design is eminently qualitative and exploratory.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes inscripta en las instituciones educativas se encuentra condicionada por disposiciones legales que la regulan, a la vez que por la supervisión de otros agentes que custodian el cumplimiento de la norma. Asimismo, desde la formación docente, las herramientas que se brindan a los futuros encargados de la tarea de evaluar en las aulas, construyen supuestos y posicionamientos específicos en el sujeto docente. Más allá de ello, cada educador evalúa a los estudiantes desde una perspectiva, que también es particular y con una postura determinada.

La calificación que recibe el evaluado por su desempeño académico se convierte en un pasaporte cultural. En este sentido, la sociedad no está al margen del impacto de ese puntaje, que jerarquiza a los sujetos en un expediente educativo que lo acompaña en su trayectoria profesional. Por el contrario, la calificación evaluativa conlleva un proceso de selección social que, a su vez, suele responsabilizar al estudiante por su rendimiento, por los aprendizajes no alcanzados y, en última instancia, por su supuesto, el “fracaso” y las consecuencias socio-educativas que esto genera en las dinámicas de inclusión - exclusión. De hecho, todo proceso de selectivo contiene consciente o inconscientemente criterios de inclusión - exclusión, que, en un momento u otro, se verifican en la trayectoria concreta del estudiante/egresado.

La evaluación de los aprendizajes: un proceso complejo

Para definir la evaluación en el presente trabajo, se hace pie en el pensamiento de la pedagoga argentina Rebeca Anijovich (2011), quien establece que el acto de evaluar comprende: a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos; b) es de carácter multidimensional y subjetivo; c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; y d) involucra a todos los

sujetos del acto educativo de manera interactiva.

Este proceso complejo suele ser simplificado y reducido a la calificación: un reduccionismo de la práctica evaluadora que da cuenta de unos modelos mentales muy generalizados acerca de la evaluación que asumen o poseen los propios docentes y el sistema en su conjunto. De esta manera, la praxis evaluativa queda asociada a la acreditación respecto de haber adquirido ciertos contenidos conceptuales, sin considerar otros aspectos evaluables como destrezas, actitudes, competencias y valores enmarcados en dimensiones más abarcativas, entre ellas, la diversidad de subjetividades y estilos de aprendizaje, la emotividad, la equidad y la justicia, los procesos y modos de participación y, por ende y lógica consecuencia, el impacto en la inclusión o exclusión del alumnado.

Del mismo modo, la compleja variedad de dimensiones culturales, sociales y morales que intervienen en la construcción de modelos mentales sobre la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes, y su correlato en la elaboración de criterios e instrumentos evaluadores, incluyen desde componentes cognitivos y disciplinares - la más de las veces, visibles e identificables -, hasta otras categorías que podrían dar cuenta de sus efectos clasificatorios y que contribuyen a obstaculizar la inclusión educativa en términos de participación y logro.

De esta manera, se trabaja en torno a la opción ideológica de la Inclusión Educativa apoyada, por supuesto, en la aceptación y abordaje de la diversidad en las aulas. Esta postura se viene desarrollando desde investigaciones anteriores¹, es decir, se piensa la inclusión educativa como un aspecto más de la inclusión social que remite al reconocimiento de los derechos, el respeto y la promoción de la participación en equidad de condiciones de la diversidad cultural, lingüística, social, de género y de etnia que, de modo explícito o implícito interviene en el acceso al conocimiento, y configura distintas necesidades educativas. Siguiendo a Pablo Gentile (2009), afirmamos que “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión”. En

lo que hace específicamente al ámbito educativo, la diversidad debe ser considerada respecto de la multiplicidad de capacidades, ritmos, estilos, motivaciones y valores culturales de todos y cada uno de los y las estudiantes.

Es por todo esto que uno de los objetivos primordiales de la práctica evaluadora radica en que todas sus acciones respalden y fomenten la inclusión en términos de aprendizaje auténtico (Anijovich, 2014). Se trata de que la heterogeneidad de las aulas sea considerada una potencial riqueza pedagógica y que la comunidad educativa se comprometa en que el estudiantado acceda al conocimiento y participe de la cultura escolar; especialmente con aquellos estudiantes que, por distintos motivos, puedan ser objeto de exclusión (Arnaiz Sánchez, 2019). En el mismo sentido, y desde el punto de vista puntual de la praxis, puede afirmarse que se trata de pensar la evaluación como una oportunidad para el logro de aprendizajes significativos, más allá de la rol clásico de aprobar/promover/clasificar.

Dos concepciones y una sola acción: evaluar al estudiantado

Presentamos a continuación dos construcciones teóricas que han permitido a las investigadoras llevar adelante, tanto el trabajo de campo, como avances interpretativos.

La Evaluación Clasificatoria. Tradicionalmente, en aquellas instituciones que muestran adhesión a modelos evaluativos clasificatorios de los aprendizajes, cada profesor suele adoptar una definición propia de excelencia para su curso y, a partir de ello, establece un modo particular de hacer corresponder los resultados con las calificaciones y el umbral que dará testimonio de un dominio ‘suficiente’. Asimismo, posee y despliega autonomía en la manera en que diseña, administra, corrige y califica los exámenes de su materia. Como señalábamos, en buena medida, la formación docente tradicional también les ha brindado herramientas diagnósticas que van en ese mismo sentido. Desde esta perspectiva es posible

inferir que, según la clase de la que forma parte o la cátedra que elige, un alumno no solo no participará del mismo estilo de enseñanza, sino que además no será juzgado a la luz de los mismos criterios de excelencia o niveles de exigencia.

La mayoría de los autores que analizan el concepto de evaluación clasificatoria advierten que, en general, los docentes no ofrecen en sus exámenes actividades a resolver que ubiquen al estudiantado en situaciones en las que se vean impulsados movilizar saberes y aprendizajes previos y/o actuales para resolver problemas inéditos contextualizados. Se observa, en cambio, que el docente inventa problemas para descifrar 'en el papel' y desarrollar a través de la lengua escrita o de la resolución de cálculos. Por lo tanto, para demostrar si hubo aprendizaje el alumnado se prepara para desarrollar respuestas expositivas que apelan a la repetición y a una memorización de corto plazo. A partir de ello, acto seguido, los profesores juzgan y califican por la expresión directa y evocación correcta, recuenta errores y, finalmente, puntúa en consecuencia. Además, esta modalidad de corrección no suele brindar una retroalimentación que permita al alumnado hacer el ejercicio metacognitivo de identificar y operar sobre sus errores, así como tampoco reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

De este modo, se observa cómo la concepción clasificatoria de los procesos evaluativos se asocia directamente a las funciones de clasificar y certificar los conocimientos adquiridos por el grupo-clase, a la vez que resta importancia a las apropiaciones reflexivas, situadas, significativas y de pensamiento autónomo y crítico. En este sentido, y en términos de inclusión educativa, ni el estudiantado ni los profesores logran visualizar las fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Evaluación Mediadora. Esta postura remite a procesos valorativos auténticos del aprendizaje (Anijovich, 2014) como encuadre conceptual para elaborar criterios e instrumentos de evaluación, define los lineamientos que el docente considera necesarios para juzgar los aprendizajes de sus estudiantes, situándolos en contextos determinados pero sin perder su legitimidad académica. Además, incluye la observación constante y formativa y valora la diversidad de

modos, estilos y estrategias que cada estudiante usa para demostrar lo que sabe hacer, lo que piensa y reflexiona y la manera específica de resolver situaciones de aprendizaje. En este sentido, el docente logra percibir la heterogeneidad del alumnado en términos de la riqueza de la diversidad, lo cual lo impulsa a brindar propuestas de trabajo diversificadas para que todos puedan aprender.

El modelo mediador permite al docente elaborar propuestas ajustadas a las situaciones dinámicas de todos sus estudiantes, ya que considera que el proceso evaluativo también va evolucionando y transformándose simultáneamente durante los procesos de aprendizaje del estudiantado. Esta concepción, a diferencia de la anterior, observa, acompaña e implementa mejoras formativas al interior del proceso mismo, a la vez que procura respetar la diversidad de modos de aprender para brindar propuestas educativas inclusivas y de calidad. De este modo, el estudiantado logra superar barreras para el aprendizaje y la participación y acceder a logros genuinos.

En síntesis, la concepción clasificatoria -selectiva y excluyente- tiende a seleccionar, comparar y clasificar a los estudiantes, mientras que, el modelo evaluativo mediador sitúa al profesorado el rol de conocedor de estrategias de enseñanza y evaluación diversificadas respetuosas de los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado.

Hallazgos de esta investigación

Acerca de Nuestro Trabajo. La investigación se organizó a partir de la siguiente pregunta problema: ¿cómo impacta la concepción que tienen los docentes de nivel universitario sobre la evaluación de los aprendizajes, en los procesos de inclusión o exclusión educativa, en instituciones de gestión estatal y privada, en Buenos Aires, en la actualidad?

Considerando que, generalmente, tanto en la cotidianeidad de la vida áulica como en las reuniones de claustro docente, se producen escasos espacios para el

intercambio y el trabajo colaborativo entre profesores respecto de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y tampoco suelen compartirse relatos vinculados a las prácticas pedagógicas o al análisis de los marcos teóricos que las sustentan; pueden observarse modelos mentales individuales y poco consensuados. De este modo, habitualmente, cada profesor se percibe competente en su área o disciplina que enseña, y concibe la función de la evaluación en coherencia con cómo desarrolla sus prácticas en la intimidad de su materia y su aula sin cuestionar o mostrar inquietudes al respecto.

La postura teórico-práctica que los profesores han construido sobre la evaluación, el vínculo que se establece entre evaluador-evaluado y los principios que rigen esa praxis, ofrecen información de gran riqueza para analizar los procesos de inclusión o exclusión educativa en el nivel superior universitario.

En los inicios de este proceso investigativo, se priorizó la construcción de un marco teórico sólido, que permitiera luego diseñar los instrumentos para recolectar datos permitentes y aplicarlos sobre la muestra seleccionada. De esta manera, en una primera salida a terreno, se consultó a informantes clave de las seis instituciones previstas – tres de gestión estatal y tres de gestión privada - respecto a afirmaciones enfocadas a distintas dimensiones o planos para abordar la evaluación de los aprendizajes. En un segundo momento del trabajo de campo, se consultó a docentes universitarios en ejercicio en dichas instituciones, acerca de distintos aspectos constitutivos de cómo se conceptualiza la evaluación de los aprendizajes y cómo se ponen en práctica en las aulas.

Actualmente, nos encontramos en proceso de revisión del análisis de los registros de respuestas según las categorías prefijadas, con el objeto de ir construyendo las conclusiones del presente proceso investigativo.

Finalmente, al cierre de la investigación, se realizará un documento diagnóstico y de guía de abordaje de los procesos evaluativos, que promuevan la construcción de un Plan Institucional de Evaluación, haciendo foco en prácticas pedagógicas inclusivas.

Algunos de nuestros hallazgos. Durante la aproximación al campo, se

consultó a docentes universitarios en ejercicio en las instituciones seleccionadas sobre el nivel de acuerdo respecto a tres afirmaciones enfocadas a distintas dimensiones o planos para abordar la evaluación de los aprendizajes. Los agentes consultados podían marcar más de una opción -de modo selectivo u obligado en mayor o menor acuerdo, según el caso-. Esta primera consulta propuso una mirada amplia y general sobre la temática en un intento de conocer para qué consideran que sirve la evaluación. Aquí encontramos que las afirmaciones que reúnen mayor nivel de representación -con casi el 60% de la muestra- corresponden a valoraciones diferentes y variadas sobre el acto de evaluar. En unos casos, las respuestas se aproximan a la concepción de evaluación clasificatoria ya que, para ellos/as, evaluar implica indagar saberes y habilidades de los estudiantes considerados básicos para aprobar la materia. En otros casos, con el mismo porcentual, pudieron observarse indicadores de la concepción mediadora, dado que manifiestan que evaluar es construir estrategias de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. No encontramos mayores diferencias entre docentes de los ámbitos de gestión privada y estatal.

A la hora de exponer más específicamente sus posturas sobre sus prácticas evaluativas concretas, ha podido observarse un porcentaje algo más amplio -un 65%- de respuestas que traducen adhesión explícita o implícita a los modelos clasificatorios. En este sentido, develan mayor preocupación por la certificación que por el aprendizaje genuino de contenidos. En el 40% de estos mismos casos aparecen consideraciones ligadas a la remarcación negativa del error, la desvalorización de ciertos colectivos de alumnado e incluso a la sanción. Un pequeño porcentaje de informantes explicitó su preferencia por impartir evaluaciones estandarizadas de aplicación homogénea dado que ello supuestamente generaría ‘objetividad de resultados’.

Consultados sobre la contribución de la evaluación en tanto herramienta para la práctica pedagógica, los docentes entrevistados manifestaron -en su mayoría- adherir a posturas que identifican la importancia de la evaluación continua tanto para cubrir aspectos diagnósticos como formativo-procesuales. Ello

evidencia una vinculación más cercana a los principios evaluativos mediadores que a los presupuestos sostenidos desde los modelos tradicionales, cuantificadores y puramente sumativos.

En ese sentido, podemos resaltar respuestas tales como: “Brindar actividades variadas para que cada estudiante puede optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos, evidenciando comprensión de los contenidos enseñados”; “Dar testimonio acerca de los conocimientos construidos y las competencias desarrolladas en sus clases” y “Conocer y comprender a cada estudiante, sus preguntas, sus modos de pensar y construir conocimientos”. Estas expresiones dan cuenta, incluso, de un tránsito hacia conceptualizaciones auténticas de los procesos evaluativos que hacen hincapié en la necesidad de generar instrumentos significativos que apunten a la resolución de problemas; rescatan el valor de lo procesual por sobre lo sumativo; impulsan la generación correcciones que brinden la posibilidad de retroalimentación y propongan consignas con opciones diversificadas de realización con el objeto de respetar la heterogeneidad del alumnado.

Finalmente, y en menor medida, aparecen en los entrevistados respuestas próximas a lo que podría interpretarse como una concepción clasificatoria en tanto asocian la función de la evaluación de los aprendizajes con acciones como “acreditar- certificar- promover”. El análisis del campo no presenta diferencias significativas según el tipo de gestión o la antigüedad en la docencia, valores que oscilan entre los 10 y 30 años.

A partir del análisis de estas respuestas, que se abren nuevas inquietudes: ¿cabe preguntarse si una primera fase de las percepciones y sentidos de los docentes acerca de la evaluación se aproximan a modelos mediadores, en términos de los saberes discursivos incorporados desde la formación y las exigencias de la cotidianeidad institucional los conducen a prácticas más cercanas a posturas clasificatorias?

Sobre la especificidad del docente universitario

El trabajo con docentes universitarios habilita interpretaciones específicas, ya que no solo son adultos que han construido sus trayectorias dentro de un sistema que probablemente ha privilegiado un estilo clasificatorio de evaluación, sino que también ocupan el rol de evaluadores en los procesos formativos de futuros profesionales.

Resulta particularmente interesante destacar que, en línea con los hallazgos de otras investigaciones (Trillo Alonso, 2020) la totalidad de docentes del nivel superior universitario que fueron entrevistados, mostraron identificarse con alguna práctica de evaluación lejana a la construcción de aprendizajes auténticos tales como propuestas de baja demanda cognitiva y escaso valor intelectual o carentes de criterios de significatividad que refuerzan la reproducción acrítica, condicionan las respuestas de los estudiantes y prefiguran su identidad como profesionales.

Nos permitimos entonces elaborar la siguiente hipótesis: las demandas institucionales respecto de la calificación y aprobación – como último y definitivo peldaño certificatorio – coadyuvan, junto con las deficiencias en la formación docente inicial y en servicio, a vertebrar la evaluación clasificatoria como práctica legitimada a lo largo de los diferentes niveles del sistema. En este sentido, resulta imperativa la revisión de la formación docente inicial; la provisión de recursos de apoyo académico para los agentes que gestionan las instituciones educativas y la promoción de capacitación en servicio a la docencia de todos los niveles educacionales.

Palabras finales

Desde nuestro trabajo en instituciones del nivel universitario, la temática nos interpela como educadoras y también como investigadoras. Desde esta perspectiva nos preguntamos: el profesorado universitario ¿valora la diversidad de intereses, estilos y condiciones de aprendizaje de cada estudiante, respetando su

identidad socioculturalmente diversa? En este sentido, ¿actúa como mediador a la hora de promover logros en los estudiantes, en el sentido de apoyarlos, acompañarlos y brindarles propuestas con desafíos adecuados a sus modos de ser y aprender?, ¿considera a los estudiantes meros sujetos de aprendizajes declarativos o se preocupa en abordarlos como sujetos de conocimiento, promoviendo la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo?

Estos interrogantes nos permiten confirmar que el modo de entender y practicar la evaluación de los aprendizajes remite a la adhesión explícita o implícita a teorías y modelos pedagógicos, sobre los que el docente se apoya y que condicionan no sólo las estrategias e instrumento de evaluación que desarrollará y aplicará, sino también los criterios de planeamiento y construcción de las evaluaciones, sus expectativas y su valoración respecto del desempeño de los estudiantes. Así, el evaluador puede evidenciar, por ejemplo, cómo concibe la inteligencia en un sujeto, si piensa que “es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos...” o si cree que “es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse” (Santos Guerra. 2003, p.73). Cuando se etiqueta a los estudiantes y se considera que ciertas capacidades son inalterables y otras no, se condicionan las expectativas respecto de su rendimiento lo que predispone al éxito o al “fracaso escolar”.

Creemos que la relevancia de esta investigación está dada por el análisis del proceso evaluador desde una perspectiva que no sólo se relaciona con los aspectos metodológicos y de medición de los resultados. Entendemos que el estudio de este hecho educativo y social resulta significativo a la luz de comprender de qué modo la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con la racionalidad, el derecho y la justicia en el sentido de promover los pilares que hacen a la inclusión educativa: el acceso, la permanencia, el logro de calidad y el egreso, a partir de generar oportunidades genuinas para todo el alumnado, incluso para aquellos estudiantes vulnerables de ser excluidos (Arnaiz Sánchez, 2019).

De esta manera, los cambios paradigmáticos en educación ponen en

contacto la acción de la política educativa y la de cada uno de sus actores, pero especialmente de sus docentes. Implican, sin duda, una transformación de la mirada respecto de la evaluación; la construcción de modelos mediacionales que se apoyan fuertemente en un “evaluar para aprender” y que comprenden de modo complejo, integrado y dinámico la totalidad de los actores del acto pedagógico de modo situado y auténtico (Anijovich y Mora, 2016). Se trata, pues de generar conocimiento hacia la construcción de un modelo pedagógico ecológico en el que enseñanza, aprendizaje y evaluación se conjugan en una dimensión crítica que apuesta a la participación y a la inclusión (Santos Guerra, 2017).

Referencias

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Ediciones Aique
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*, Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2016). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Aique Colección Nueva Carrera Docente
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. *El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. Revista Iberoamericana de Educación
- Santos Guerra, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Revista enfoques educacionales
- Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al*

mar de la práctica. Homo Sapiens.

Trillo Alonso, F. (2020). *Los estudiantes y la evaluación para la emancipación.*

En: *Repensando la Educación Superior. Miradas expertas para promover el debate.* Narcea.

Notas

1 Ocoró Loango, Sánchez, Grossó, Lancestremere, Soto “Percepciones de los agentes de la Formación Docente de CABA sobre la diversidad”, PI USAL 2021.