



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Repensar la evaluación de calidad y sus obstáculos en contexto de masividad
Esteban Nicolás Raiti Sposato, Verónica Mancini
Trayectorias Universitarias, 11 (20), e185, 2025
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e185>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Repensar la evaluación de calidad y sus obstáculos en contexto de masividad

Rethinking quality assessment and its obstacles in a context of mass education

Esteban Nicolás Raiti Sposato

<https://orcid.org/0000-0003-0130-3313>

eraiti@med.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Verónica Mancini

<https://orcid.org/0000-0002-8171-1423>

mancinivero04@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

Actualmente, la concepción de la ciencia y las demandas del mercado laboral y la sociedad hacia la universidad han cambiado notablemente. La concepción de la ciencia como construcción social y la necesidad de nuevas competencias y habilidades en los graduados universitarios hacen que los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje deben revisarse, y en consecuencia las estrategias evaluativas. Las nuevas políticas universitarias que garantizan mayor acceso a la educación superior produjeron un aumento acelerado de la matrícula, que convirtió los cursos de años iniciales en cursadas masivas. Estas dos nuevas condiciones son un desafío que aún requiere trabajo para que la universidad y los docentes logren una respuesta acorde, que pueda satisfacer estas demandas de producir graduados con este nuevo perfil con un mayor volumen de estudiantes.

PALABRAS CLAVE

evaluación,
masividad,
ciencias naturales



KEY WORDS

evaluation,
massiveness,
natural sciences

ABSTRACT

Currently, the conception of science and the demands of the labor market and society towards the university have changed considerably. The conception of science as a social construction and the need for new competencies and skills in university graduates mean that traditional teaching-learning models must be revised, and consequently the evaluation strategies. The new university policies that guarantee greater access to higher education produced an accelerated increase in enrollment, which turned the initial years courses into massive courses. These two new conditions are a challenge that still requires work for the university and teachers to elaborate an appropriate response, which can satisfy these demands of producing graduates with a new profile with a greater volume of students.



INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO ACTUAL

Históricamente, las universidades se valieron de un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la transmisión del conocimiento. En la actualidad este modelo está quedando obsoleto, y la tendencia es migrar hacia modelos transformadores, basados en la adquisición de competencias intelectuales y motoras para la práctica profesional de una disciplina. Este cambio obedece a las nuevas demandas de la sociedad hacia la universidad, en un contexto de gran volumen de información que hace que su abordaje fragmentado y sin reflexión sobre la misma sea insuficiente. El mercado laboral también ha moldeado fuertemente estas demandas, solicitando graduados capaces de aplicar el conocimiento a nuevas situaciones, relacionándolo con otras áreas del saber. Ésta representa una tensión todavía activa sobre el rol que debe cumplir la universidad en la sociedad, siendo uno de los puntos más álgidos el referido a la utilidad del conocimiento que produce: ¿El conocimiento universitario debe responder a las necesidades del mercado laboral o debe primar la generación de mayor conocimiento y al servicio de la sociedad? Aunque probablemente la respuesta se encuentre a medio camino entre ambas, es insoslayable el peso que tiene esta cuestión a la hora de planificar a la universidad (de Sousa Santos, 2007; Araujo, 2016).

¿El conocimiento universitario debe responder a las necesidades del mercado laboral o debe primar la generación de mayor conocimiento y al servicio de la sociedad?

En las últimas décadas se produjo un mayor acceso a la educación superior, tanto a nivel global como en nuestro país, provocando un au-

mento considerable de la matrícula estudiantil sin una expansión paralela de la infraestructura universitaria, no sólo del número sino también de la heterogeneidad del alumnado (trasfondo cultural, económico, etcétera). Como consecuencia, los cursos de los primeros años son más numerosos de lo que nunca fueron, y como aún no se han dado todas las modificaciones necesarias para abordarlos, estos resultan masivos para el cuerpo docente que debe ocuparse de ellos. Otro factor que contribuye a esta situación en nuestro medio es la falta de políticas efectivas que permitan permanencia y egreso del alumnado, que conducen a un gran número de estudiantes estancados en los primeros años de formación (Chiroleu, 2016).

La conjunción de estas dos situaciones, la demanda de profesionales de mayor calidad y versatilidad con el aumento de alumnos a formar hace que metodologías del modelo tradicional de transmisión del conocimiento sea ineficiente en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo un punto de conflicto el de las estrategias de evaluación.

Esto se debe a que en el modelo transmisivo tradicional la evaluación se rige según una valoración cuantitativa del conocimiento internalizado por el alumno, al cual se lo expone a clases magistrales de naturaleza vertical donde los profesores dan el contenido y ellos permanecen como oyentes pasivos. Este modelo se justifica en una visión clásica de la ciencia, formada por disciplinas que funcionan como compartimentos estancos. En la concepción actual de ciencia como construcción social con impacto sobre las comunidades, toma valor la interrelación entre disciplinas como eje fundamental de la misma (Curtis et al., 2015), lo que supone el viraje a otros paradigmas de enseñanza, que en el marco del constructivismo podría ser el modelo por indagación (Furman, 2021). Esto implica que ahora el alumno en formación no sólo debe ser capaz de adquirir conocimientos, sino que además debe desarrollar otras habilidades cognitivas y físicas que permitan elaborar nuevas conexiones entre éstos y poder aplicarlos en situaciones cotidianas. En este estado de transición entre paradigmas, las estrategias evaluativas nuevas se han incorporado a las tradicionales, produciendo un fenómeno descrito por Moreno (2011) como “Frankenstein evaluador”, donde se encuentran metodologías de ambos paradigmas que coexisten sin un hilo lógico conductor.

Los objetivos de este trabajo son caracterizar la evaluación en el contexto de la masividad en la educación universitaria y proponer estrategias alternativas eficientes. Se presenta entonces una propuesta alternativa de evaluación, que sirva de puntapié inicial para la producción de nuevas estrategias que sean adecuadas al nuevo perfil profesional y que puedan aplicarse en contexto de cursos masivos.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las estrategias de evaluación forman la última parte del proceso enseñanza y aprendizaje. Su utilidad reside en que permiten conocer cómo ha transitado el alumno por cada ciclo lectivo y qué ha aprendido en él. Esta característica determina la heterogeneidad de posibilidades y de aspectos a medir; pero principalmente hace que no se vuelva un compartimiento estanco, sino que es dependiente de los objetivos planteados en los proyectos educativos: evaluamos lo que valoramos que el estudiante aprenda (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

La evaluación auténtica, como exponen Villaroel y Bruna (2019), se basa en replicar en las evaluaciones las situaciones a las que se verán expuestas los alumnos durante su vida profesional. Incorporar realismo en las evaluaciones permite superar a la evaluación como una serie de preguntas fácticas, forzando a los alumnos a relacionar la teoría con la práctica, demostrando habilidades cognitivas superiores y capacidad de emitir juicios de valor sobre sus producciones.

Sea cual fuere la estrategia evaluativa planificada, se pueden reconocer criterios y tipos de evaluación. En lo que respecta a criterios, según Steiman (2019) podemos encontrar tres tipos. El primero de ellos es el epistémico, relacionado a la disciplina en sí e involucra tanto el conocimiento en sí como la aplicación y elaboraciones sobre éste. El segundo corresponde a los de incidencia, que refieren al compromiso del alumno con su aprendizaje y formas de trabajar. El tercer tipo son los criterios institucionales, que derivan del acuerdo del colectivo docente; a su vez, éstos pueden ser de incidencia o más comúnmente ser de piso mínimo, entendido como cualidades disciplinares excluyentes (si el alumno no las demuestra no puede acreditar). En contextos de masividad, resulta casi imposible aplicarlos todos, reduciéndolo a los epistémicos con foco en la cantidad de información retenida. Otros criterios no pueden ser utilizados por el volumen de información y de trabajo que representan, imposibles de llevar a cabo con la infraestructura y plantel docente actual. A esto, debemos sumar que no siempre existen criterios institucionales pensados para evaluación auténtica.

Es importante destacar que, si bien la evaluación formativa es útil al docente para optimizar su planificación, cuando ésta promueve en el alumno el uso de criterios de autoevaluación se la conoce como formadora.

En cuanto a los tipos de evaluación, Díaz Barriga (2002) describe tres tipos según el momento en que se aplican. La primera es la diagnóstica,

que se realiza antes de iniciar el proceso educativo o antes de cada segmento de éstos, permitiendo conocer si el alumnado posee los saberes y competencias necesarias para abordar el aprendizaje; la utilidad reside en poder adaptar de forma específica la planificación al curso. La segunda es la formativa, que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y cumple una función reguladora: permite al docente supervisar el desarrollo previsto del aprendizaje y tomar acción en caso de que éste se desvíe de lo planificado; permite al alumno ganar autonomía y poder realizar autocrítica de su aprendizaje para profundizar por su cuenta en los contenidos que les resulten difíciles. La regulación puede ser interactiva si ocurre durante la clase, o retroactiva y/o proactiva si ocurren diferidas. En contexto de masividad, cobran mayor valor las regulaciones diferidas porque al ser asincrónicas, permiten al alumno, docente y cátedra administrar mejor el tiempo de presencialidad; las interactivas se dan principalmente durante la clase, pero el uso de foros de intercambio virtual permite su empleo, aunque es esperable un menor rédito. Es importante destacar que, si bien la evaluación formativa es útil al docente para optimizar su planificación, cuando ésta promueve en el alumno el uso de criterios de autoevaluación se la conoce como formadora. Este es un aspecto muy relevante porque transfiere responsabilidad al alumno en la calidad de su formación otorgándole herramientas para elaborar juicios sobre sus planteos, competencia que le será imprescindible durante su práctica profesional. En el contexto de masividad, que el alumno adquiera autonomía en la instancia de autoevaluación permite reducir la carga de trabajo al docente.

PROPUESTA E IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS

A continuación, proponemos una serie de estrategias evaluativas, que si bien pueden resultar insuficientes para lograr un cambio completo del paradigma actual de enseñanza-aprendizaje en contextos de masividad, consideramos que puede representar el inicio para pensar estrategias alternativas.

Un modelo híbrido busca integrar la evaluación auténtica con la tradicional, manteniendo su estructura general, a la cual adosa estas nuevas formas de evaluar. De esta manera, podemos introducir los primeros elementos de este enfoque sin ser disruptivos con el funcionamiento habitual de las cátedras. Consideramos que introducir esta tensión eventualmente desembocará en modificaciones estructurales que permitan acercarnos cada vez más a la evaluación auténtica. Para la elaboración de la propuesta, tomamos algunas ideas planteadas en el artículo de Olmedo, Torrieri, Pappalardo y Mancini (2022).

1. Propuesta

Evaluación formativa y formadora: consistirá en dos subtipos. El primero será de un carácter cuantitativo con criterios epistémicos e institucionales mediante pruebas de tipo opción múltiple, completar una palabra o verdadero y falso, midiendo volumen de conocimiento adquirido, que representa el tipo más frecuente de objetivo de aprendizaje en los planes de estudio. La corrección y registro de puntaje en el entorno educativo virtual se realiza de forma automática, sin demandar tiempo al docente. El segundo tipo de evaluación es de carácter cualitativo, donde se ofrecen a los alumnos, organizados en grupos, casos problema breve (pero similar a los que usarán en la evaluación sumativa), que deberá resolver y luego el docente corregirá de forma asincrónica, dando al grupo la retroalimentación necesaria. Esta modalidad permite que el alumno “se familiarice” con la evaluación sumativa, y vaya incorporando los criterios de autoevaluación; permite al docente administrar mejor su tiempo y permite el uso de criterios incidentales y epistémicos superiores. A partir de estas dos instancias se elaborará en el entorno educativo virtual un resumen académico del alumno que se usará en la evaluación sumativa.

Evaluación sumativa: sin modificar la instancia tradicional de examen final, en esta etapa el docente podrá evaluar si el alumno ha adquirido las competencias, habilidades, razonamiento disciplinar y otros aspectos contemplados en el currículo. Se trata de una valoración de tipo cualitativa, oral o escrita según se disponga. Aquí ya no será necesario la evaluación clásica del tipo cuantitativa, donde se explora qué volumen de conocimiento adquirió el alumno porque esta etapa se realizó durante la cursada; también porque para relacionar conceptos fue primero necesaria la internalización de estos. Consideramos que esta evaluación puede basarse en la resolución de casos problema inspirados en la realidad de la práctica profesional, pero es importante tener en cuenta y evitar errores en la formulación de estos problemas, como advierten Coronel y Curotto (2008), ya que corremos el riesgo de disfrazar de casos problemas a preguntas fácticas y de aplicación mecánica del conocimiento. Si bien esta descripción hace referencia a la instancia final, una metodología similar puede emplearse en parciales.

Acreditación del ciclo educativo: finalmente, el docente tomará la evaluación sumativa y junto con el resumen académico de la evaluación formativa-formadora producido automáticamente por el entorno educativo virtual, emitirá la decisión si el alumno puede acreditar o no el curso.

2. Cómo implementar estas estrategias alternativas

Un momento crítico en todo proceso de mejoras es llevar a la prác-

tica las nuevas ideas y procedimientos. Si bien, en su concepción todo adelanto es elaborado desde la buena voluntad, cuando se intenta aplicarlo en la práctica docente cotidiana es dónde existe el mayor riesgo de fracasos porque colisiona con prácticas ya instaladas, entre otros factores. Aquí podemos citar algunos de estos conflictos, según Margalef García (2014) y De la Torre (2009):

- Falta de tiempo, entendida como mayor carga de trabajo a la hora de revisar y valorar la producción de los alumnos, junto a la imposibilidad de procurar un seguimiento personalizado en contextos de masividad.

- Resistencia al uso de nuevas tecnologías, ya que demanda tiempo de formación al docente y representa una carga considerable de trabajo la producción del material de las instancias de evaluación.

- Falta de experiencia y formación en procedimientos de evaluación formativa.

- Exceso en la relación docente/alumno, que a veces puede llegar a un docente para un centenar o más de alumnos.

El apoyo en la tecnología es necesario para implementar estas estrategias alternativas. Existen numerosas herramientas como campus virtuales y sistemas informáticos académicos que permiten realizar un seguimiento sistemático del alumnado, con la principal ventaja que pueden ahorrar al docente el trabajo tedioso de recolección de información y proveer una visualización más eficiente.

En lo que respecta a la falta de experiencia y formación, una posible solución es el abordaje desde la cátedra, sin depender de la voluntad de cada docente para formarse en pedagogía. Articular con áreas especializadas en docencia, no individualmente sino como colectivo docente, puede representar un salto cualitativo. Este abordaje también colaboraría con resolver la segunda cuestión, ya que puede incluirse la formación en tecnología educativa. Contando todo el cuerpo docente con capacitación similar, es posible formar grupos que se encarguen de desarrollar y producir todo el material necesario para la puesta en marcha de estos campus, requiriendo luego solamente la actualización y mantenimiento de este, que a largo plazo significa un menor volumen de trabajo.

La relación docente/alumno es una barrera difícil de superar, ya que la incorporación de nuevo personal no suele ser preferida por cuestiones de costos de contratación, y solicitar más horas al profesorado sin mayor compensación salarial o categorización no resulta atractivo para éstos (Zabalza, 2016).

La falta de tiempo es el mayor obstáculo para sortear, debido a que las universidades aún no han adaptado su funcionamiento a la masividad. Gran parte del tiempo es dedicado a la valoración cuantitativa del aprendizaje del alumno, que es el aspecto priorizado por los planes de estudio. Esta propuesta puede colaborar con este objetivo ya que, mediante la evaluación formativa administrada a través de entornos virtuales, es posible ahorrar tiempo de trabajo docente aprovechándolo para horas de tutoría o evaluaciones presenciales de mayor calidad. Serviría también como estrategia de transición, porque permite cumplir con los criterios de evaluación institucionales actuales mientras se intenta incorporar la evaluación auténtica a los proyectos de cátedra.

REFLEXIONES FINALES

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien se la asocia al final de cada ciclo lectivo, en sus diferentes instancias o momentos, cumple un rol importante durante este proceso, ofreciendo retroalimentación al alumno y docente, permitiendo ajustes en el programa y la planificación de las clases. El diseño correcto de la estrategia evaluativa depende siempre de los objetivos planteados en cada propuesta educativa, siendo actualmente la evaluación auténtica la tendencia. Ésta permite valorar no sólo el conocimiento adquirido, sino cómo el alumno lo aplica y reflexiona sobre el mismo. Detectamos numerosos obstáculos para la puesta en práctica, que son la principal desventaja, como por ejemplo, la poca formación pedagógica y escasa experiencia del colectivo docente, sumado al mayor tiempo requerido para su implementación. La masividad es un fenómeno reciente en nuestras unidades académicas, surgido a partir de las recientes políticas apuntadas a mejorar el acceso a la educación superior; situación a la cual aún estamos intentando adaptarnos en la mayoría de las universidades. Muchos de estos conflictos derivan de la infraestructura actual, pero los docentes también manifiestan la falta de incentivo económico, el volumen de trabajo y tiempo y la escasa formación en estos métodos distintos a las prácticas tradicionales con las que fueron formados.

En este trabajo se proponen algunas alternativas afines a los obstáculos detectados, que permitan conjugar la evaluación auténtica con el contexto de la masividad de la educación superior. En el mundo actual nos encontramos con desafíos nuevos, donde el exceso de información y la vastedad de cada disciplina hace imposible sostener antiguos modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es importante, también, reconocer que como docentes y personas, resulta más fácil repetir metodologías de nuestra trayectoria educativa, por-

que la innovación insume más energías y la capacitación pedagógica, a nuestro criterio, tiene poca difusión.

En el mundo actual nos encontramos con desafíos nuevos, donde el exceso de información y la vastedad de cada disciplina hace imposible sostener antiguos modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Si bien estas estrategias alternativas buscan representar la etapa inicial de un nuevo enfoque, todavía queda mucho camino para consolidar un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. Aún a riesgo de que pueda convertirse transitoriamente, según la metáfora de Moreno (2011), en un nuevo “Frankenstein evaluador”, provocando tensión como motor de cambio necesario.

REFERENCIAS

Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 3-10.

Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.). *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp 109-132) IEC-CLACSO. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92196>

Curtis, E. Barnes, N. S., Schnek, A. y Massarini, A. (2015). *Invitación a la Biología en el contexto social*. Panamericana.

De la Torre, S. (2009). La universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista digital universitaria*, 10(12), 1-17.

de Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Miño y Dávila.

Del Valle Coronel, M. y Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 463-479.

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17 (2), 35-55.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), 183-208.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la educación superior*, 40(160), 119-131.
- Olmedo, L., Torrieri, R., Pappalardo, B. y Mancini, V. (2022). Reflexiones sobre algunas estrategias didácticas y evaluativas en modalidad mixta para implementar en la universidad en contexto de masividad. *Trayectorias Universitarias*, 8(14), 095.
<https://doi.org/10.24215/24690090e095>
- Ramírez, S. M. y Mancini, V. A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. *Trayectorias Universitarias*, 3(5), 11–20.
- Steiman, J. (2019). *Algunas preguntas que guían una reflexión sobre nuestras prácticas de evaluación en la educación superior* [Conferencia]. Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. UNR, Rosario, Argentina.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, (50), 492-509.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Zabalza, M. A. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5.2009), 68-80.