

La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido

Learning assessment at the university: a crossroad between institutionalized practice and progressive trends

Sandra Del Vecchio

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina;

Facultad de Ciencias Médicas. Universidad del Aconcagua. Argentina

Resumen

La evaluación de los aprendizajes suele ser una práctica por lo menos conflictiva. Comprender su delicada composición, así como su naturaleza controversial, implica detenerse no sólo en sus aspectos instrumentales, sino también analizar estructuras institucionales y subjetivas altamente complejas. Como se ha sostenido en diversos foros académicos, en el sistema educativo en general y en el nivel universitario, en particular, la evaluación es una actividad instituida aunque no explicitada suficientemente por sus actores. Históricamente, parece haber funcionado más como una actividad reglamentaria, que cumple con la función de certificar, que con una función de comprensión y cualificación del aprendizaje. No menos importante es, en el plano de la significación subjetiva de quien escribe, la práctica de dos décadas en la docencia universitaria en las que aparece la evaluación como problema siempre irresuelto, abordado fundamentalmente con estrategias burocráticas. Para poner la problemática de la evaluación en términos institucionales parece pertinente seguir las corrientes institucionalistas francesas que han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. En ese marco, proponen la distinción entre lo instituido y lo instituyente: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo; lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes; instituyente; Instituido.

Abstract

Learning assessment is usually a complex, conflictive practice. Understanding its complex structure as well as its controversial nature implies the observation of its instrumental aspects together with the analysis of highly complex institutional and subjective structures. As put forth by several scholarly forums, assessment is an institutionalized activity within the education system in general, and at university levels in particular, which has not been explicitly stated by its agents, though. Historically, assessment seems to have functioned as an imposed regulation aiming at providing certifications rather than as a tool for understanding and qualifying learning processes. Just as important, in my subjective view as a university teacher with 20-year experience, assessment has arisen as an unsolved problem and has been mainly dealt with as bureaucratic strategies. In order to tackle assessment in institutional terms, the french institutionalist currents, which relate a dialectic approach to the analysis of organizational dynamics, seem to be appropriate. Within this approach, the distinction between 'institutionalized' and 'progressive' arises as key concepts. Institutionalized practice implies what is already established and the tendency to keep it, whereas progressive trends entail questioning established practices and a tendency to transform them.

Keywords: learning assessment; institutionalized practice; progressive trends

1. INTRODUCCIÓN¹

*Lo propio del saber no es ni ver ni demostrar,
sino interpretar*

Michel Foucault, "Las palabras y las Cosas"

La evaluación de los aprendizajes suele ser una práctica por lo menos conflictiva². Comprender su delicada composición, así como su naturaleza controversial, implica detenerse no sólo en sus aspectos instrumentales, sino también analizar estructuras institucionales y subjetivas altamente complejas.

Entre los actores del hecho evaluativo, alumnos, docentes e institución, parece existir una base común en la significación de la evaluación. Las experiencias que refieren los alumnos, particularmente universitarios, sobre las evaluaciones describen la situación de examen asociada con ansiedad, angustia, sentimientos de inadecuación, entre otras. Un importante repertorio de manifestaciones neurovegetativas suelen acompañar el acto de "rendir" exámenes.

70

Sin embargo estas manifestaciones, por lo general, no se asumen como un problema en relación con la situación de examen, a excepción tal vez para los servicios de apoyo al estudiante. (Coronado, M. y Gómez Boulin, M.J., 2015; Carli, 2012; Rascovan 2012).

Por el contrario, se percibe en el imaginario de las instituciones universitarias una especie de consentimiento tácito sobre la situación de examen, una forma de pasiva resistencia, más o menos variada, a lo traumático que resulta la evaluación de los aprendizajes. En definitiva, como algo más o menos usual que "corresponde" a la situación de examen universitario, que si bien puede ser una campana de alarma en niños y adolescentes, no lo es en alumnos adultos. Así naturalizadas, estas creencias parecen circular en el discurso institucional, con la resistente obstinación de permanecer más allá de toda circunstancia.

¹ El presente trabajo está desarrollado en base al trabajo empírico de la tesis doctoral: Del Vecchio, S. (2010). Las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación didáctica en educación superior.

² Edith Litwin (en Celman, Camillioni, Litwin y Palou de Maté, 2005:11) sostiene -posición que compartimos- "El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica".

Ahora bien, cabría preguntarse *¿en qué medida estas manifestaciones están arraigadas en un modo de evaluar que los actores toleran como el mal menor de un justo tributo a la calidad del aprendizaje. Más aún, en qué medida los docentes contribuimos a perpetuar esta cultura?*

Un supuesto por lo menos aceptable del referido fenómeno podría ser que, en la medida en que no se hace conciente y no se problematiza el asunto, se repiten los modelos de formación.

Otro supuesto verosímil es que, frecuentemente, se piensa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma técnico o racionalidad técnica y así se tecnifica todo el proceso.

Más allá de las taxonomías, la importancia de analizar estos paradigmas estriba en que, cuando un individuo se forma en una determinada comunidad científica (Kuhn, 1971), suele interiorizar las predisposiciones hacia lo real que están implícitas en dicha comunidad, las cuales se convierten en su mundo de referencia.³

Ahora bien, la docencia es un oficio estructurado a partir de las relaciones interpersonales y, por tanto, las diferencias en la acción docente, fundadas en opciones paradigmáticas, muchas veces se tornan descripciones y tipificaciones que predicen la conducta de los alumnos (Bourdieu, 1982; Kaplan, 1997)⁴. La paradoja, en todo caso, consiste en descubrir que lo predicho eventualmente se cumple, no por las condiciones previas al enjuiciamiento sino, precisamente, por el influjo de la autoridad y el poder que ese enjuiciamiento representa.

Estas predicciones no serían tan desafortunadamente acertadas si no hubiera en la cultura institucional un mecanismo tan potente como la evaluación, para recogerlas. Y es que todas esas percepciones subjetivas, más o menos fundadas, pueden ser legitimadas por la evaluación, de modo que no dejen lugar a dudas.

³ Esto que ocurre en el marco de la producción de la ciencia puede, también, ser analizado en las comunidades de discurso en las que se inscriben las prácticas docentes ya que, al igual que las comunidades que refería Kuhn, las prácticas docentes tienen elementos no sólo cognitivos sino también emocionales y políticos. Cuando los individuos se forman en una comunidad intelectual aprenden, además de modos de pensar, modos de ver, sentir y actuar.

⁴ En este sentido, Patton (1980) señala que los paradigmas están profundamente embebidos en la socialización de los docentes: nos dicen qué es lo importante, legítimo y razonable; son normativos, prescriben “qué hacer sin necesidad de largas consideraciones existenciales o epistemológicas” (citado por Donmoyer, 2006: 12). [Cabe señalar que las traducciones son nuestras.]

Para poner la problemática de la evaluación en términos institucionales parece pertinente seguir las corrientes institucionalistas francesas (Blanco, Colombo, Crespo y García, 2003) que han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. En ese marco, proponen la distinción entre **lo instituido** y **lo instituyente**: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo; lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación.

Así en la dinámica institucional se pone de manifiesto el interjuego entre estas dos fuerzas: lo instituido aparece como lo regulado, lo reglado y como las pautas de funcionamiento históricamente fundadas y lo instituyente como potencia opositora a lo instituido. Los actores establecen acciones para abordar problemas –en este caso evaluativos– de un modo diferente de las normas instituidas. Por ello, puede afirmarse que ambas fuerzas son opuestas y complementarias ya que, de su dinámico interjuego germinan los procesos de innovación y cambio.

En dicho marco, este texto desarrolla un breve análisis histórico, conceptual, cultural e institucional sobre la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En líneas generales, es posible afirmar que la evaluación representa, en la institución, un área problemática sobre todo considerando la cantidad de actores con racionalidades conflictivamente superpuestas: estudiantes; docentes; autoridades; comunidades profesionales, entre otros. (Ibarra, M; Rodríguez, G. 2010).

Una interpretación posible a dicha problemática podría referirse a que, con el tiempo, las prácticas docentes en la Universidad han ido volviéndose rutinarias y poco auto-reflexivas. Entre otras, la práctica de la evaluación de los aprendizajes -fusible institucional por excelencia- parece haber recorrido sus propios caminos dentro de las unidades académicas, convirtiéndose prácticamente en un parasistema, difícilmente articulable con el proceso de enseñanza-aprendizaje y menos aún con el entramado histórico, social, político y educativo del que es tributaria.

Este escenario puede advertirse cuando formulamos algunas preguntas que -aunque no tengan respuestas- abren a un pensar innovador, constructor y crítico en sentido bachelardeano⁵.

En primer lugar, la evaluación *en relación con los docentes*: la atribución de causas que los profesores hacemos de los problemas de la evaluación, *¿qué dimensiones comprende y cuáles deja afuera?*; *¿qué papel juegan creencias, valoraciones, prejuicios individuales y colectivos en el complejo hecho de evaluar?*

En segundo lugar, puede analizarse la evaluación *en relación con la concepción y metodología de la misma*: *¿Con qué asiduidad se usa la evaluación para determinar cuánto han aprendido los alumnos con pruebas sólo de conocimiento? Las calificaciones, ¿reflejan lo que el alumno sabe? Calificar, ¿es sinónimo de evaluar? ¿Cómo influye en esta problemática la fuerza de la tradición institucional como una verdadera pauta de cultura y la “naturalización” del paradigma técnico-racionalista en la concepción teórica evaluativa?*

En tercer lugar, se plantea el problema de la evaluación *en relación con la institución*: *¿Con qué frecuencia se da por sentado, en las unidades académicas, que los procedimientos de elaboración de pruebas, calificación, devolución de notas, etc., son sinónimo del complejo proceso de evaluar? Las exigencias sociales e institucionales, ¿contribuyen a distorsionar el fin educativo de la evaluación?*

Finalmente, *en relación con los alumnos*: *¿En qué medida las reacciones psicológicas de los alumnos ante la evaluación están influidas por prácticas evaluativas poco problematizadas?*

Ahora bien, las explicaciones que usualmente se formulan a estos problemas parecen ser fundamentalmente de naturaleza didáctica, pedagógica y curricular –como puede advertirse en el análisis de CINDA (2014)⁶, pero trazar bocetos interpretativos, comprensivos, que intenten mirar la urdimbre relacional y las distintas texturas del poder en las instituciones, parece una vía más compleja pero también más enriquecedora.

⁵ Dice el filósofo: “Ante todo es necesario saber plantear problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que síndica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.” Gastón Bachelard. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI (p16).

⁶ Centro Interuniversitario de Desarrollo – MINEDUC – Chile.

3. EVALUACIÓN Y EXAMEN: UNA CONFUSIÓN INVISIBLE DE TAN NATURALIZADA

Sin la pretensión de exhaustividad, que rebasaría los límites del presente trabajo, es posible mostrar el origen remoto de la actividad de evaluación en el formato del *examen* en la China milenaria. Los exámenes competitivos y oficiales fueron desarrollados por la dinastía Han, para escoger los miembros del gobierno.

Esta práctica, clasificatoria en su comienzo, siguió divulgándose por Europa a través de los siglos, aunque con no pocas miradas críticas. Diversos autores (Focault, 1977; Díaz Barriga, 1993) han estudiado las relaciones entre el saber y el poder contextualizadas en la práctica del examen, que permitiría calificar, clasificar y castigar por medio de una mirada normalizadora.

Según estas visiones, el examen sería un procedimiento agudamente ritualizado ya que supone la expansión del ejercicio de poder, disciplinando a los sujetos y volviéndolos *visibles*. En otros términos, el examen, rodeado de todas las técnicas documentales, hace del individuo *un caso* que es, por un lado, objeto de conocimiento y, por otro, trofeo del poder.

74

Pero en la genealogía del concepto de evaluación, el que aparece con mayor fuerza es el que proviene de la Revolución Industrial. Por ello, muchas veces en forma explícita, las prácticas evaluativas se condicen con el sistema productivo, en tanto que a través de éstas se confirman los resultados obtenidos en función de los objetivos prefijados. Se señala así la connotación ideológica que liga la evaluación al ámbito de control administrativo, con un carácter técnico que intenta dar cuenta y rendir cuentas.

Más allá de los ineludibles análisis críticos, sin embargo, la necesidad de poseer sistemas e instrumentos que justificaran la toma de decisiones pedagógicas ha hecho que los sistemas educativos fuesen definiendo sus perspectivas conceptuales y de uso sobre una práctica que, aparentemente, nunca ha resignado su origen controversial. Así, calificar, certificar, promover y acreditar aparecen como las **funciones** que primordialmente la evaluación de los aprendizajes estaría cumpliendo en las instituciones.

Ahora bien, en el ámbito de la Educación Superior, evaluación y examen parecen ser dos términos frecuentemente confundidos e incluso usados como sinónimos:

De acuerdo con Ayala Ramos (2002), la **evaluación** es “un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo”.

Durante un ciclo de conferencias desarrolladas en la Universidad de La Habana, Álvarez Mendez (2007) señaló que “la evaluación es una actividad sobre todo, crítica y ética (...) Si la evaluación no lleva al aprendizaje, es mejor descartarla” Consecuentemente “la clave está en los principios y en los compromisos a que esta obliga”

En este contexto, podemos inferir que la evaluación es un proceso complejo, que involucra varios actores, que se desarrolla de acuerdo con criterios, con una lógica y un estilo acorde con pautas prefijadas. Así, la evaluación tendrá por funciones la de diagnosticar, mejorar, motivar, regular, entre otras. Scriven (1967) diferenciará entre una evaluación formativa, orientada al desarrollo y la mejora permanente y otra sumativa, luego de la ejecución, orientada a los resultados finales.

Ahora bien, analicemos las perspectivas de algunos autores sobre el examen:

El examen está presente, sobre todo, en los niveles educativos en los que la selección es importante (Goodson, 1995:57; Viñao, 2002:137).

El examen determina y pervierte el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los profesores adaptan su método al tipo de examen y el alumnado dedica el tiempo a buscar las posibles respuestas (Merchan, 2005:107).

El examen es un acto de violencia simbólica de dominación (Bourdieu, 2003:89).

[...] El punto álgido donde el poder se confunde con el saber” (Foucault, 1992:41).

El examen sólo sirve para clasificar, sólo en ocasiones para saber lo que el alumno sabe acerca de las preguntas que arbitrariamente el profesor inventa (Lerena, 1983).

El examen, su función actual, es un invento chino-mandarino adaptado al modelo tecnocrático de enseñanza (Cuesta, 2005:152).

Lejos de desmerecer el valor del examen como un posible elemento de concreción del aprendizaje es importante prestar atención a su uso excluyente de control técnico, con fuerte énfasis en su dimensión de sanción y de etiquetamiento.

En ese contexto la prueba como instrumento de examen es considerada desde tiempo remoto, la “reina” de la evaluación. A pesar de tener un sinfín de críticas y de ser un instrumento denostado por muchos autores se sigue usando masivamente, como único medio para evaluar el aprendizaje del alumnado.

En este contexto es posible señalar que la evaluación de los aprendizajes, fuertemente marcada por el examen, se halla matizada por la relación entre saber y poder y que esta relación constituye uno de los nudos críticos de su problemática. Este nudo se asienta fundamentalmente en el proceso histórico cultural que la explica.

Si en los establecimientos educativos el examen -en cualquiera de sus variantes- se convierte en el instrumento principal de valoración suele ordenarse sólo a fines acreditativos, comprobar lo que el alumno está aprendiendo y/o lo que ignora, calificar un aprendizaje específico y certificar un título.

4. LA CULTURA INSTITUCIONAL COMO TRAMA CURRICULAR DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

76

No parece posible, desde el punto de vista teórico, analizar la evaluación descontextualizada del currículo⁷ que la genera y sostiene en vigencia. De acuerdo con S. Grundy (1987) puede considerarse que el currículum es una *construcción cultural*. La autora señala:

No se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (...) (Grundy, 1987:5).

⁷ A modo de síntesis teórica inicial sostenemos, en coincidencia con Alicia De Alba (1995:62-63) que el currículum es una “(...) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.” .

Por ello, es necesario considerar que el currículo de las instituciones educativas proviene de la cultura de la sociedad que las contiene, ya que emerge a partir de un conjunto de circunstancias históricas y es reflejo de un determinado medio social. (Jiménez, M., Lagos, F. y Durán, F., 2011; Brunner, J. y Hurtado, R., 2011; Ainojovich R. y González, C. 2011).

Más aún, estudiar el currículo no es describir y analizar un dispositivo que existe separadamente de la interacción social, sino percibir cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones contextuales⁸.

Es decir que, para entender el significado de las prácticas evaluativas curriculares que desarrollan determinados docentes, es necesario conocer el contexto social de la institución. En otras palabras:

Para hacer algo más que conjeturas aleatorias sobre el currículum de cualquier institución, necesitamos conocer, no la naturaleza del currículum per se, sino más bien el contexto de la institución (Grundy, 1987:22).

Lo expresado se basa en el supuesto de que ningún currículo existe *a priori*. Por ello, es ineludible plantearse las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, no desde leyes universales, sino desde las representaciones sociales sobre las personas y el mundo que llevan a un tipo determinado de prácticas educativas. Según Etkin y Schvarstein (1994:201), por cultura organizacional se entiende:

[...] los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados. Estos modos sociales de acción están establecidos y son aplicados por los actores institucionales mientras pertenecen a los grupos

⁸ Señala Renato Rosaldo que fenómenos tales como la globalización, la transnacionalización de los mercados, las integraciones regionales y continentales, las migraciones masivas, etc., nos impiden pensar en un modelo de cultura en la cual todo responde sistemáticamente a generar un mismo sentido. Resulta necesario incorporar otros elementos, otros fenómenos, otros códigos, tal vez en los términos en que el propio Rosaldo describe este fin de siglo: "La interdependencia global cada vez ha aclarado que ni 'nosotros' ni 'ellos' estamos bien ligados, ni homogéneos como una vez fue el caso. El derrumbe del mercado de valores de Octubre de 1987, por ejemplo, fue global, no local. Las noticias de Tokio y Hong Kong importaban igual que las de Nueva York y Londres. Del mismo modo, las ficciones latinoamericana y africana influyen y están influenciadas por la producción literaria francesa y norteamericana. Todos nosotros habitamos un mundo interdependiente de finales del siglo veinte marcado por el prestar y pedir en las porosas fronteras culturales y nacionales que están saturadas de desigualdad, poder y dominación." (Rosaldo, citado en García Canclini, 1990:325).

de trabajo, incluyendo formas de interacción comunicativa transmitidas y mantenidas en el grupo, tales como lenguajes propios del sistema, liderazgo internos o preferencias⁹.

Así, analizan Blanco, Colombo, Crespo y García (2003), que la cultura organizacional puede interpretarse como un marco de referencia compartido, con valores aprobados, maneras de pensar comunes, actos esperables en relación con entornos concretos, apropiados por los miembros de una institución. La cultura estampa, pues, las peculiaridades que orientan a la organización y así se va definiendo la cotidianeidad institucional en la que se desarrollan las acciones organizativas como la tarea docente, la toma de decisiones, la relación con los alumnos, entre otras.

En este contexto, en las instituciones educativas universitarias, tienen especial importancia el currículum prescripto o sistema normativo, el currículum en sus distintos niveles de concreción (macro, meso y micro), el sistema de comunicación, los fines y objetivos, los sistemas de evaluación. Todo esto funciona en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una particular trama de relaciones.

78

La interconexión de los citados componentes, a lo largo del tiempo, proyecta como resultado la red de lo que, de modo genérico, podría llamarse cultura institucional. Ella establece una manera idiosincrática e histórica de organizar y sostener la función específica; una determinada manera de “hacer” o “no hacer”, la cual aparece explicitada con marcas discursivas como: “En esta unidad académica las cosas siempre se hicieron así”. “Esta manera de trabajar siempre nos dio resultado”.

En este sentido, las corrientes institucionalistas francesas (Blanco, Colombo, Crespo y García, 2003) han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. Proponen la distinción entre *lo instituido* y *lo instituyente*: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo;

⁹Al respecto, señala P. Vaín (1998:5): “Nosotros preferimos entender a la Docencia Universitaria como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero, como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Por ello, nuestro rol de docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actuamos.”

lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación. Lo *institucionalizado* quedaría como reaseguro de lo instituido, como producto o resultado de tensión.

En este marco, cobra aún una nueva significación la metáfora de lo institucional como escenario, ya que allí se expande el conflicto producido por la tendencia a ocultar o develar ciertas significaciones y por la tensión de fuerzas que se hace ostensible cuando se pretende cambiar lo establecido.

Así, variar posicionamientos solidificados en la institución, sobre la evaluación, requerirá de negociaciones, ajustes y acuerdos para intentar conciliar los requerimientos y posibilidades individuales de los distintos actores y las necesidades institucionales.

Sería necesario, entonces, que las significaciones y los valores dominantes fueran el producto de un proceso de discusión y búsqueda de acuerdos entre todos los actores de la Institución. Pero ¿cuáles son los elementos obstaculizadores y favorecedores de estos consensos en cada institución?; ¿qué peso real tiene la función administrativa en la evaluación?; *¿cuánto problematizamos como docentes el proceso evaluativo?* o ¿qué otros elementos –de orden cultural y por ello más intangibles- *traemos en nuestros maletines a la hora de evaluar, además de las copias de los exámenes?*

Estas y otras cuestiones que indagan en lo profundo de las prácticas docentes, podrían ser algunos de los ejes para pensar la evaluación en las instituciones, lejos de la mirada técnica, la “capacitación en evaluación”, la “bajada al aula” y cerca de la racionalidad comprensiva y la deliberación sobre la propia práctica. Lo referido se inscribe en el marco de lo que Schön (1992) denomina “niveles de reflexibilidad” (reflexión sobre, en y para la práctica). Esta indagación reflexiva permite advertir cuán íntimamente se encuentran enraizados en las prácticas de alumnos y profesores (a través del currículum oculto y del académico) muchos de los elementos que configuran el carácter conservador de la institución, a despecho incluso de los afanes reformistas, alternativos o democratizadores de algunos docentes y, desde luego, de la conducción.

5. DOS ELEMENTOS CONTROVERSIALES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD

Analizar teóricamente el problema de la evaluación de los aprendizajes en la universidad y de sus instrumentos, permite advertir que no sólo se trata de una práctica conflictiva, de naturaleza controversial por sus alcances subjetivos e institucionales (Sandoval, Letelier, González, Sánchez y Castillo, 2013; Leclercq, D., 2012), sino que se trata de una práctica condicionada por la existencia de varios paradigmas (Del Valle R. 2012; Mateo J. y Vlachopoulos, D. 2013a); Monereo C. 2010)

5.1 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación han ocupado y ocupan un lugar de privilegio en el debate sobre la evaluación de los aprendizajes, particularmente en la educación superior.

Esta problemática ha estado unida, desde hace tiempo, a planteos que van más allá de lo metodológico.¹⁰ Por ejemplo, en algunas épocas desde el *enfoque técnico*¹¹ se puso el acento excluyentemente en el modo de construir los instrumentos y en los atributos de mensurabilidad, confiabilidad, validez; aspectos que, se suponía, enfatizaban la “objetividad” y “cientificidad” de los mismos en oposición a la “subjetividad”. No obstante, la bibliografía especializada ha difundido ampliamente la crítica a esta visión pretendidamente objetiva y los problemas en ella incluidos, como la excesiva fragmentación de los contenidos y la centralización preponderante en los resultados en detrimento del proceso, según se ha expresado precedentemente.

¹⁰ En ese sentido, Flor Cabrera (2000) formula una serie de cuestionamientos que plantean si la evaluación ha pasado de la preocupación del *cuánto* a la del *cuán bien* y si esto sirve o no. Para la autora, la buena evaluación debe ser considerada una inversión, un instrumento que sirve a la formación para dar un servicio de mejor calidad.

¹¹ Siguiendo a Velázquez y Hernández (2004, 42) el “*paradigma técnico también denominado tecnológico o positivista se sitúa dentro de una concepción de la educación iniciada por Bobbit en 1918*”. Terminada la primera guerra mundial, en una sociedad devastada por el conflicto bélico pero con recursos de industrialización, primaba más el aspecto laboral que el educativo. Ante estas necesidades sociolaborales Bobbit propone “aplicar las técnicas de racionalización de trabajo que se llevan a cabo en el ámbito industrial en el ámbito escolar”. Se origina pues, un modelo educativo basado en un currículo donde se definen claramente y de forma nítida los objetivos que se pretenden alcanzar con los alumnos, a semejanza de las tareas cerradas y definidas de los obreros en una cadena de producción; cuya característica más llamativa es “una confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica como vía de solución de todos los problemas humanos” López Pastor (2003, 47).

En este contexto, señalan Celman *et al.*, (2005:43) que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.¹²

También desde esta perspectiva, autores como Álvarez Méndez (2001) Lipman (1998), Litwin *et al.* (2006), Wassermann (1994) sostienen que evaluar no es sinónimo de medir, clasificar ni examinar o calificar, porque estas son sólo actividades instrumentales. Las prácticas evaluativas son prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, elaboraciones recientes en el contexto europeo y japonés abogan por una “evaluación orientada al aprendizaje universitario” (*learning-oriented assessment*) en el marco de dos proyectos internacionales -LOAP¹³ y FAST¹⁴- que están generando tanto construcciones teóricas sobre el proceso de evaluación en la educación superior como experiencias prácticas que suponen un cambio en la forma de entender la evaluación para reforzar su dimensión formativa (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468). Tres principios centrales guían esta propuesta:

1. Es necesario plantear la evaluación de modo que implique a los alumnos en actividades apropiadas de estudio y aprendizaje; dicho de otra forma, las tareas de evaluación son también tareas de aprendizaje;
2. Es preciso proporcionar retroalimentación “(...) de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward* frente al tradicional *feedback*);
3. Hay que implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad crucial para su futura vida profesional” (*ibid.*:469-470).

¹² Como muestran Palou de Maté *et al.* (2001) los aprendizajes que se adquieren o el significado de las tareas que se llevan a cabo no se pueden definir con independencia de los contextos en los que se producen y de las premisas que los individuos consideran importantes para realizar sus actos. La evaluación es un reflejo de la enseñanza y necesita *métodos sensibles* a los procesos de conocimiento que se generaron en el aula.

¹³ *Learning Oriented Assessment Project*, desarrollado por diferentes instituciones de Educación Superior de Japón.

¹⁴ *Formative Assessment in Science Teaching*, desarrollado conjuntamente por The Open University y Sheffield Hallam University.

Cabe preguntarse, entonces: ¿por qué en una unidad académica se da una preeminencia casi excluyente de una forma de evaluación? y ¿qué papel juegan las representaciones sociales sobre la evaluación en la elección de estos instrumentos?

Estos cuestionamientos, sin ser retóricos, no admiten una respuesta única ni unilateral. La consideración de los múltiples factores que operan en el acto didáctico y en el hecho evaluativo, la multiplicidad de actores, los condicionamientos institucionales, así como las diferencias en la formación docente y la posibilidad mayor o menor de problematizar prácticas naturalizadas, son sólo algunos de los pilares en los que se asienta la posibilidad de cambio, en las prácticas educativas.

5.2 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

5.2.1 La explicitación de criterios como reaseguro de las prácticas evaluativas

Toda circunstancia de aprendizaje, actividad o elaboración que los alumnos enfrentan, demanda sobre cuáles son los criterios que han de permitir reconocer su concreción y que han de ayudar a comprender su valor.

82

Los criterios son, siguiendo a Litwin (2005:14, en Celman *et al.*, 2005): “Recursos para evaluar las producciones de los estudiantes, contruidos a partir de experiencias concretas que hemos sabido tomar en consideración como referentes. Son recursos contextualizados, modelados por un devenir temporal.”

Estos referentes permiten al docente emitir un juicio sobre del valor de la tarea desempeñada, posibilitando eventualmente una corrección globalizada integral, más acorde con la significación de una elaboración compleja.

En este contexto es crucial afirmar la importancia de la explicitación de los criterios a los estudiantes y, en especial, aquellos que se consideran implícitos (por ejemplo, la forma de presentación, la ortografía u otros más complejos) a fin de mostrar el verdadero lugar que ocupan y a no utilizarlos para reafirmar ideas previas de los docentes sobre la valoración de algunas producciones.

Ya que la evaluación es un quehacer fundamentalmente ético, parte de la responsabilidad en las prácticas evaluativas alude siempre a la elaboración conjunta de criterios, que faciliten la obtención de información confiable y útil para orientar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Este compromiso alude a la búsqueda de ecuanimidad e imparcialidad y a un reconocimiento holista de la actuación del alumno desde el lugar del acompañamiento.

Así, es usual que los profesores consideren apropiado evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada alumno, su esfuerzo particular. También es habitual adoptar un criterio normativo: el mejor trabajo del grupo obtiene la nota máxima que sirve de medida comparativa para evaluar al resto, con lo cual se está fabricando un rendimiento sin historia, de espaldas a todo otro reconocimiento.

El inconveniente común que se encuentra en los claustros es que, con frecuencia, se usa una pluralidad de criterios para justificar una nota que se ha construido anticipadamente. El uso de criterios hace a la equidad de las prácticas evaluativas, atendiendo a la particularidad de cada caso; lo rechazable es "(...) toda forma de evaluación que implique la búsqueda confirmatoria de nuestras suposiciones." (Litwin, *ibid.*:15)

La filosofía, la praxis y los procedimientos evaluativos no son, por consiguiente, un problema de racionalidad técnica, sino de índole ideológica así como ético-vincular.

Por ello resulta indispensable acordar, en cada espacio disciplinar o en el trabajo transdisciplinario, criterios evaluativos que se condigan con las competencias que han de ser desarrolladas, examinando estrategias variadas en las prácticas evaluativas, con la intencionalidad de promover en los alumnos competencias de orden metacognitivo: por qué se trabaja de esta manera el proceso de evaluación con relación a esta temática y cuál es el sentido pedagógico de esa elección. Es decir, reconfigurar el momento de la evaluación como una instancia más de la elaboración del conocimiento.

El procedimiento de explicitación de los criterios podría, no obstante, develarse en la marcha del proceso, es decir, los criterios que utiliza una cátedra podrían, según Litwin, no explicitarse de antemano y ser parte de la situación de aprendizaje para que los estudiantes analicen su propia actuación desde los criterios que utilizó el docente. Al reconocer de esta manera particular las correcciones a su trabajo, los alumnos estarían en condiciones de afrontar el análisis de sus posibilidades individuales, es decir, tendrían más oportunidad de transformar la evaluación en un acto de elaboración de conocimiento: cada alumno, a

partir de analizar la buena resolución, construye su propio saber referido a su actuación, tomando conciencia de sus aciertos, de sus aportes creativos, como también de sus limitaciones y debilidades.

En distintas circunstancias, compartir con los estudiantes la construcción de criterios de evaluación, e inclusive invitar a que sean ellos quienes participen en la formulación, examinando en todos los casos su valor frente al conocimiento, supone un auténtico desafío que recupera la evaluación como una herramienta para la enseñanza.

Sólo una intervención activa de los alumnos ha de permitirles asumir la responsabilidad en su propia evaluación. Desde luego, esto requiere la ayuda en la adquisición de información relevante respecto de las realizaciones personales y grupales. Esta corresponsabilidad implicará, entonces, no concederse por parte del docente el derecho unilateral a la actividad evaluativa y sí, por el contrario, contribuir desde su propio lugar a la construcción conjunta del conocimiento evaluativo. Ello le facilitará al docente concebir la marcha de los procesos de apropiación del alumno esencialmente desde el interrogante de cómo participa y qué actuaciones compromete para su logro. La evaluación deviene, entonces, un proceso reflexivo en el que "(...) el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos." (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468).

84

A partir de las referidas condiciones de producción, el conocimiento ya no busca sólo la certidumbre sino también la creatividad y, desde un enfoque hermenéutico, la comprensión antes que la predicción resignifica la complementariedad de los roles, potenciados precisamente en el esfuerzo por optimizar la tarea, desde el lugar de la colaboración.

5.2.2 El rol del acuerdo en la negociación de consensos

Señalan Blanco, Colombo, Crespo y García (2003) la institución educativa halla en la variedad de sus miembros el recurso primordial para concebir proyectos pedagógico-institucionales, para avanzar en su cimentación y mejoramiento, para precisar vías alternativas de abordaje y resolución. Pero dicha heterogeneidad es siempre uno de los desafíos más relevantes a fin de aunar criterios y de alcanzar una visión compartida sobre los objetivos por alcanzar y los procedimientos por priorizar, a la hora de acordar estrategias generales para implementar en los distintos ámbitos y procesos organizacionales.

El punto es, en realidad, cómo desarrollar un ideal común a partir de esas diferencias y cómo respetar la independencia de los distintos actores.

La dimensión intersubjetiva de la evaluación, que constituye una urdimbre siempre dinámica de interacciones, admite un inacabable proceso de negociación, de redefinición de juicios y estrategias individuales y grupales, con el consiguiente replanteo de actitudes y alianzas. La identidad y cultura de la institución, sus valores propios, su particular historia y perfil sociocultural, harán las veces de marco referencial o “macro-criterio”, actuando como factor regulador y modelador sobre la dinámica de tales procesos colectivos.

En un escenario dinámico de permanente negociación de significados, la representación propia de cada docente se encuentra sometida al juego de aportes, análisis críticos y sugerencias de los otros miembros, principalmente de sus pares, sobre ámbitos de rutinas comunes. En estas interacciones se puede utilizar el aval del contraste, de la pluralidad de enfoques y de una multiplicidad de estrategias en la actuación pedagógico-institucional.

La perseverancia en la construcción de acuerdos requiere la identificación y análisis de los factores críticos, de las circunstancias de conflicto y de los elementos que introducen rigidez en procesos y situaciones de la vida colectiva. Presupone, entonces, propiciar las condiciones ineludibles para que cada miembro pueda reflexionar acerca del sentido de sus prácticas usuales y su relación con tales aspectos críticos. Una participación fructuosa de los actores institucionales en la dinámica colectiva, sólo se obtiene cuando éstos sienten la necesidad (provocada o espontánea) de llevar a cabo dicha reflexión y constatan que se habilitan, en cantidad suficiente, vías alternativas para la implementación de los cambios necesarios.

6. A MODO DE CIERRE

Indagar con una profundidad más o menos aceptable sobre los problemas de la evaluación en el Nivel Superior, implica –como se ha visto en este trabajo– poner sobre la mesa cómo se construyen las racionalidades de los distintos colectivos y sus contextos sociales o al menos visibilizarlas como componentes fundantes de las decisiones evaluativas y, por ende, curriculares.

Así, desde el punto de vista de los estudiantes, puede advertirse cómo la evaluación se constituye para algunos, en instrumento de exclusión en el *continuum* del proceso educativo. La evaluación en este caso, juega un papel disciplinador y restrictivo que oculta el ejercicio de autoridad de quien la ejerce: las prácticas evaluativas que establecen unidireccionalmente el momento, la forma, el contenido, la interpretación de las respuestas, la ausencia de explicitación de criterios, la comunicación del resultado como algo absoluto e incuestionable, hacen que éstas se conviertan en una modalidad de dominio sobre el otro.

Desde el punto de vista de los docentes, el colectivo suele encarar con mayor o menor nivel de *vigilancia epistemológica* la compleja actividad evaluativa, como si se pudiera resolver desde la mera dimensión técnica. En otro nivel de análisis, se puede ver a los docentes preocupados por la formación disciplinar, dejando en un segundo plano la didáctica.

La institución por su lado, en el mejor de los casos, promueve la “capacitación en evaluación” reforzando esta mirada instrumental que deja por fuera del análisis el horizonte siempre ideológico, siempre político, en el que las creencias o representaciones se recortan. “*El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra*”. (Bachelard, *op cit*:15)

86

También en el orden institucional, la difusa barrera entre evaluar y examinar borra los límites entre lo que la sociedad demanda de la evaluación, lo que la institución certifica y lo que el estudiante puede hacer con su propio proceso de aprender.

Ahora bien, ya que el primer texto es el contexto y a sabiendas que este último no puede ser mirado desde la metáfora del escenario, ni de aquello que rodea, sino de aquello que atraviesa a la institución educativa, la dinámica instituyente –instituido– institucionalizado, parece un marco conceptual más que aceptable para leer el currículum como texto, como matriz siempre abierta, para comprender la trama de perspectivas, de racionalidades superpuestas que se juegan en el hecho educativo y , más precisamente, en el evaluativo.

En ese marco, dicha indagación obliga a ir un poco más allá de las investigaciones convencionales sobre evaluación centradas en la identificación de errores en las ideas “científicas” de los distintos actores. Es fácil implementar en las instituciones “capacitación” sobre evaluación de los aprendizajes, sobre el supuesto de la falta de actualización o insuficiente formación de los docentes,

pero las perspectivas sociológica; psico-social; histórico-política; ética y curricular en el análisis de la compleja problemática evaluativa deben ser integradas y potenciadas en la explicación de este fenómeno.

También invita a considerar los instrumentos de evaluación en su contexto y no como los únicos elementos o los centrales, de las prácticas evaluativas.

Parece importante de igual modo, introducir el debate entendido como intercambio, contraste y negociación de significados, sobre los problemas de evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior. En ese contexto, es preciso desarrollar la idea de que no es un asunto exclusivamente científico y de que las soluciones deberán surgir también de nuevas pautas comportamentales, sociales, culturales, éticas, etc. Es preciso crear situaciones educativas en las que el sujeto-observador o contenedor de información, pase a ser sujeto-intérprete y sujeto-actor social.

En el marco de enfoques institucionales que estimulen las elaboraciones alternativas, diferentes y la exploración de propuestas de cambio, resultará ineludible el ejercicio crítico de las prácticas evaluativas, configurándose así un escenario de participación e interacción, donde las diferencias buscarán reconocerse para complementarse y potenciarse en la construcción de proyectos comunes.

En ese marco de expectativas se espera que este trabajo se inscriba como una mirada más, que contribuya con un planteo de nuevos interrogantes, a la tradición de dar respuestas, protocolos, reglamentos y nuevas grillas al problema de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainojovich R. y González, C. (2011), "Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos", Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de pedagogía*, 364 (Enero), 96-100.
- Ayala Ramos M. (2002). *Evaluación e informes psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- Bachelard, G. (1988) *La formación del espíritu científico*. México: SXXI.
- Blanco, M. E.; Colombo, G.; Crespo, M. y García, W. (2003). Seminario Evaluación y promoción en la formación docente. Documento final dirección general de cultura y educación subsecretaría de educación dirección de educación

superior. Disponible en: <http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109IS0039/Evaluafomadocente.htm> Octubre 2008

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Bourdieu, P. 2003. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Ed. Anagrama, 212 p. (Traducción de Joaquín Jordá [2001] de Science de la science et réflexivité. Paris: Raisons d'agir, 238 p.)
- Brunner, José Joaquín, & Hurtado, Rocío (Eds.). (2011). Educación Superior en Iberoamérica – informe 2011 (Primera ed.). Santiago: CINDA.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública Siglo XXI* Buenos aires.
- Celman, S.; Camillioni, A.; Litwin, E. y Polou de Maté, M. C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- CINDA (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior. Disponible en <http://www.cinda.cl/download/libros/2014%20%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.pdf>. Consultado en Marzo 2016
- Coronado, M. y Gómez Boulin, M.J. (2015). *Orientación, Tutorías y acompañamiento en educación superior*: Noveduc.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro EUB.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Valle R. (2012). "Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores"; pp. 156-157. Universidad de Valparaíso Ediciones, 1ª edición, octubre 2012. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, 2012.
- Del Vecchio, S. (2010). *Las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación didáctica en educación superior*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm ... please! The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 11-34.
- Estebarez García, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1994). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de de Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. New York: The Falmer Press.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Effective evaluations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ibarra, M; Rodríguez, G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación Española*, N°351, pp. 385-407.
- Internacional Conference on Social Representations*. Bali 30th June -5 th July.
- Jiménez, M., Lagos, F., & Durán, F. (2011). Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias. Santiago: Aequalis.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kuhn, Th., (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Leclercq, D. (2012). Evaluación de las competencias, resultados de aprendizaje y recursos de los estudiantes universitarios. Documento inédito.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- Litwin, E.; Palou de Maté; Carmen; Calvet, M.; Chrobak, É.; Herrera, M.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2006). *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. Río Negro: Publifadecs.
- López Pastor, V.M. y otros (2003) La evaluación formativa en las actividades motrices en Educación Infantil. Una propuesta y una experiencia. *Revista Kinesis*, N° (19-23) Ed. Kinesis. Colombia.
- Mainer Baqué, J. (2002). Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Revista Jerónimo de Urtáriz*. Universidad de Navarra, 17, 1-26.
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013a). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la Educación Superior. *Educación XX1*, 16 (2), 183-208. DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2639.

- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. (2010) La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 52, pp. 149-178. Disponible en: <http://rieoei.org/rie52a08.pdf>
- Padilla Carmona, T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(241), 467-486.
- Pérez Lindo, A. (1995). Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación"*. Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro* Buenos Aires: Noveduc.
- Sandoval, Letelier, González, Sánchez y Castillo (2013). Elementos de las políticas públicas que orientan la evaluación de los aprendizajes en las universidades.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las reflexiones*, Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company.
- Vaín, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/index.php?item=90&apps=32> Junio 2009.
- Viñao, A. (2002). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas docentes 26 Espectros*. Disponible en: <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas26.pdf>. Setiembre 2008.