

# Experiencias docentes con prácticas de evaluación formativa en educación a distancia universitaria. ¿Qué significa hablar de evaluación formativa en la universidad?

**Mercedes Merula** (autora de contacto)

*Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

[mercedes.merula@gmail.com](mailto:mercedes.merula@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-0851-9259>

**Marina Thiery**

*Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

[thierymarina@gmail.com](mailto:thierymarina@gmail.com) | <https://orcid.org/0009-0007-4456-8465>

## Extracto

El artículo recupera la experiencia de las autoras como capacitadoras de docentes (hombres y mujeres) de nivel universitario. En una universidad nacional de Buenos Aires (Argentina), el centro de capacitación docente de esa institución ofrece distintos espacios de formación vinculados a la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Allí se desarrolla la experiencia que funciona como punto de partida para reflexionar sobre los desafíos que presenta evaluar los aprendizajes en entornos virtuales.

La experiencia de capacitación docente se centra en seis trayectos de formación llevados a cabo durante los últimos tres años. Los formatos han sido de curso y taller, con distintos roles por parte de la comunidad docente cursante. Todos ellos en modalidad virtual. En ese marco, se proponen herramientas para considerar el uso de la evaluación formativa en un contexto de formación remota.

En primer lugar, se recuperan las aportaciones teóricas que sirven de base para analizar la experiencia que se relata. Posteriormente, se presentan algunas interpretaciones devenidas de los análisis vinculados con las experiencias de los docentes con la evaluación formativa. Seguidamente, se identifican los obstáculos que emergen con frecuencia al planificar la mejora de las prácticas de evaluación y, finalmente, se exponen líneas conclusivas. Entre ellas, se destacan la importancia del rol docente y las prácticas de evaluación entre pares y la autoevaluación. Las conclusiones tienen por objeto plantear nuevos interrogantes para profundizar sus reflexiones en futuros trabajos.

**Palabras clave:** evaluación; universidad; docentes; entornos digitales; evaluación formativa; capacitación docente; indicios; retroalimentación.

Recibido: 14-03-2023 | Aceptado: 17-05-2023 | Publicado: 07-09-2023

**Cómo citar:** Merula, M. y Thiery, M. (2023). Experiencias docentes con prácticas de evaluación formativa en educación a distancia universitaria. ¿Qué significa hablar de evaluación formativa en la universidad? *Tecnología, Ciencia y Educación*, 26, 89-108. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18719>



# Teaching experiences with formative assessment practices in higher education. What do we say when we talk about formative assessment in university?

**Mercedes Merula** (corresponding author)

*Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

[mercedes.merula@gmail.com](mailto:mercedes.merula@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-0851-9259>

**Marina Thiery**

*Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

[thierymarina@gmail.com](mailto:thierymarina@gmail.com) | <https://orcid.org/0009-0007-4456-8465>

## Abstract

The article presents the experience of the authors as trainers of university level teachers (men and women). In a national university in Buenos Aires (Argentina), the teacher training center of the institution offers different training spaces linked to the evaluation of learning at the higher education. There, the experience that works as a starting point to reflect on the challenges of evaluating learning in virtual environments is developed.

The teacher training experience focuses on six training paths carried out in the last three years. The formats have been courses and workshops. All in virtual mode. Within this framework, tools are proposed to think about formative evaluation in the context of virtual education.

The article opens with the contributions of diverse authors that serve as a ground to analyze the experiences. Then, we note various interpretations linked to the experiences of teachers with formative evaluation are presented. Next, we present the obstacles that frequently arise when planning the improvement of evaluation practices are identified and, finally, conclusive lines are exposed. Among them, the importance of the teaching role and the practices of peer evaluation and self-evaluation stand out. The conclusions are intended to open new questions to deepen reflections in future works.

**Keywords:** assessment; university, teachers; virtual education; formative assessment; teacher training; hints; feedback.

Received: 14-03-2023 | Accepted: 17-05-2023 | Published: 07-09-2023

**Citation:** Merula, M. and Thiery, M. (2023). Teaching experiences with formative assessment practices in higher education. What do we say when we talk about formative assessment in university? *Tecnología, Ciencia y Educación*, 26, 89-108. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18719>



## Sumario

- 1. Introducción
  - 2. Objetivos
  - 3. Encuadre teórico
  - 4. Experiencias con evaluación formativa
  - 5. Obstáculos en la implementación de la evaluación formativa
  - 6. Conclusiones
- Referencias bibliográficas



## 1. Introducción

En el presente artículo, se recupera la experiencia de las autoras como formadoras de docentes de nivel universitario. En una universidad nacional de Buenos Aires (Argentina), el centro de capacitación docente de esa institución ofrece distintos espacios de formación vinculados a la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Allí se desarrolla la experiencia que funciona como punto de partida para reflexionar sobre los desafíos que presenta evaluar los aprendizajes en entornos virtuales.

La experiencia de capacitación docente se centra en seis trayectos de formación llevados a cabo durante los últimos tres años. Los formatos han sido de curso y taller, con distintos roles por parte de la comunidad docente cursante.

El trabajo en estos espacios –en simultáneo con las conversaciones y la asesoría pedagógica a los docentes– permite a las autoras visibilizar las pocas experiencias explícitas de evaluación formativa en la universidad. La fuerte tradición de evaluación sumativa y formal, junto con las preocupaciones de la acreditación en el nivel superior, presentan un escenario donde otras instancias o propuestas de evaluación se ven como lejanas o imposibles de implementar<sup>1</sup>.

En primer lugar, este texto parte de un encuadre y posicionamiento teórico sobre el valor y la posibilidad de implementar instancias de evaluación formativa que enriquezcan las propuestas de enseñanza y los aprendizajes de quienes participan en ellas.

En segundo lugar, busca traer las voces y experiencias de los docentes (hombres y mujeres) al transitar los trayectos. En ese sentido, arroja luz sobre los obstáculos detectados, así como sobre los hallazgos y las recurrencias identificadas, dando lugar a diferentes interpretaciones de las prácticas de enseñanza y de evaluación.

Para finalizar, este artículo trata de aportar ideas sobre esta temática, escasamente abordada en la región. ¿Qué significa hablar de evaluación formativa en la universidad? ¿Cuáles podrían ser buenas prácticas de evaluación formativa en el nivel superior?

---

<sup>1</sup> Los trabajos de Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2021) y Sanmartí (2022) dan cuenta de esta situación a nivel global. Al respecto, Sanmartí afirma que «tendemos a promover las formas de evaluar que experimentamos cuando éramos estudiantes, básicamente, centradas en la calificación» (p. 9).

## 2. Objetivos

El presente trabajo se propone tres objetivos:

- Colaborar en la visibilización de las prácticas con evaluación formativa que llevan a cabo algunos docentes en el ámbito universitario en contextos de formación remota.
- Dar cuenta de los principales obstáculos identificados en la mejora de las prácticas de evaluación de los aprendizajes.
- Aportar elementos de análisis para continuar pensando sobre la evaluación formativa en la universidad en entornos virtuales.

## 3. Encuadre teórico

El punto de partida se centra en comprender la evaluación como una trama. Es decir, «como una configuración de componentes diversos que, en su ligazón, constituyen una trama de significados» (Di Matteo, 2020).

El vasto desarrollo teórico que concibe la evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio se presenta tan amplio que resulta abrumador. En los extremos, se ubican los referentes que consideran la evaluación como medición (Ebel, 1977; Gronlund, 1975) y, por oposición, aquellos que la entienden como la emisión de un juicio de valor (Camilloni, s. f., 2015; Stufflebeam, 1971). A partir del estudio de dichas perspectivas, el presente artículo sostiene una mirada amplia en torno a la evaluación de los aprendizajes. Es decir, entiende la evaluación en términos más complejos. De este modo, las autoras consideran que ninguna de las definiciones de autor resulta inadecuada. En cambio, es posible pensarlas como definiciones parciales a la hora de abordar el objeto. Cada una de ellas representa una arista posible para entender la evaluación de los aprendizajes. Concebir, entonces, la evaluación como una trama de significados brinda la posibilidad de ampliar la mirada y abandonar la implícita asociación entre evaluación y examen para considerar nuevas prácticas transformadoras de la enseñanza y el aprendizaje.

Para dar cuenta de esta imbricación de la evaluación de los aprendizajes con el ecosistema del aula, se retoman aquí los aportes de Camilloni (s. f.). La autora afirma que «la evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno» (p. 1). Así, ubica la evaluación de los aprendizajes en la lógica de lo humano, en el marco de lo vincular, de las interacciones. También Perrenoud (2008) da cuenta de tal presencia de la evaluación en el interior de los procesos que se dan en el marco de la formación, resaltando su carácter humano. El autor indica que la evaluación es parte de un sistema de acción y remite a ella como una práctica encarnada, subjetiva e intencionada.

En esta línea, las autoras enfocan su mirada y análisis en la evaluación de los aprendizajes que se produce en el aula, partiendo de los intercambios entre docentes y estudiantes.

Esta primera decisión implica no solo observar los instrumentos diseñados para valorar y calificar el aprendizaje, sino incluir también las prácticas que evalúan los saberes de manera espontánea, ocultas en las acciones de enseñanza. Con el objetivo de referirse a estas últimas, se hace uso de las categorías «evaluación formal» y «evaluación informal» de Perrenoud (1996).

Para definir la evaluación formal, el autor recurre a la organización escolar. La «evaluación formal» se produce dentro de una institución educativa y ordena el desempeño de los estudiantes en función de distintos niveles preestablecidos. Así, remite a una instancia oficial y fija el nivel de excelencia reconocido a cada alumno. «La evaluación formal suele estar escrita y normalizada en su forma, periodicidad, difusión y, en principio, en sus consecuencias» (Perrenoud, 1996, p. 122). En dicho contexto, la evaluación formal contiene un ritualismo que la diferencia de las prácticas cotidianas en el interior del aula, cargándola de una cierta dramatización. En la evaluación formal, la institución y sus normativas intervienen de forma explícita. Además, posee una función selectiva que funciona en dos planos: en primer lugar, resulta el principal fundamento de las decisiones académicas, como la promoción. En segundo lugar, el autor expone que cumple la función de informar a los padres sobre el trabajo escolar, poniendo en circulación el «valor escolar» de los sujetos, asociado a los resultados obtenidos. En este sentido, la evaluación formal trasciende la institución, socializando los niveles de excelencia con la comunidad educativa.

Pero la evaluación formal es solo un modo de evaluación, según Perrenoud. Se complementa con ella la evaluación informal, que se integra en las interacciones cotidianas entre docente y estudiantes. El autor remite a la evaluación informal como parte de la práctica cotidiana del docente, que mezcla juicios de conformidad y juicios de excelencia. Se trata de una evaluación de naturaleza intuitiva, difícil de comunicar, codificada y casi inconsciente, a través de la cual la comunidad docente busca confirmar o matizar la imagen del estudiantado.

Así comprendida, la evaluación de los aprendizajes, formal e informal, adquiere diversas formas. Algunas se consolidan como instrumentos frecuentemente utilizados, otras se constituyen en diseños únicos, adecuados al entorno, donde el aprendizaje y la enseñanza se producen. Para dar cuenta de las múltiples formas posibles que la evaluación informal puede asumir, se hace uso de la categoría «formato de evaluación», desarrollada por Camilloni y Cols (2010):

El formato de la evaluación alude a la configuración que adopta la evaluación, incluyendo no solo el tipo de técnica e instrumento empleado, sino también las características de la tarea que se propone al estudiante (el desafío cognitivo que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional) y el modo de resolución (individual/grupal, en el salón de clase/fuera del salón de clase, entrega inmediata/entrega diferida) (p. 10).

Así, los formatos de evaluación presentan diferencias entre aquellos que corresponden a la evaluación formal o los que se inscriben dentro de la evaluación informal. Del mismo modo, entre las evaluaciones formales podemos identificar formatos distintos. También, entre las evaluaciones informales.

Respecto de la combinación de formatos, resulta complementario el concepto «programa de evaluación» que desarrolla Camilloni (1998). La autora indica que la valoración de los aprendizajes se efectúa a partir de un conjunto de instrumentos. Se refiere a este como una «estructura» al considerar que los instrumentos se encuentran relacionados, conformando dispositivos complejos. Desde su perspectiva, cada componente de esa estructura otorga la posibilidad de observar diferentes aspectos de los aprendizajes. A este conjunto organizado de instrumentos lo denomina «programa de evaluación».

Recuperar el concepto de «programa de evaluación» permite analizar dicho proceso diferenciándolo de un momento específico o acotado de valoración de los aprendizajes. Al considerar la diversidad de acciones, formales e informales, de distinta naturaleza que es posible llevar a cabo para juzgar los aprendizajes en un aula, la evaluación puede proyectarse más como un proceso a lo largo del tiempo que como una instancia específica, influenciada por diferentes variables. Por ejemplo, las apreciaciones personales de los profesores en el momento del examen (Camilloni, 1989).

En la misma línea, interesa ahondar en la noción de «evaluación formativa» inscrita por Scriven (1967). El autor afirma que «la evaluación formativa tiene que ver más con los procesos de aprendizaje que con los productos del mismo» e indica que «la finalidad de la evaluación formativa es buscar el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en momentos en los que todavía pueda producirse. Debe aplicarse durante el proceso didáctico, lo cual permite realizar modificaciones para cada aplicación» (p. 1). Así, desde su nacimiento, la noción de «evaluación formativa» se distancia de la calificación y se ubica en una secuencia de instancias de proceso que acompañan la enseñanza y el aprendizaje.

Desde un entorno más contemporáneo, es posible también recuperar los aportes de Perrenoud (2008), quien presenta la evaluación formativa como una regulación interactiva, difícilmente escindible de las interacciones didácticas habituales.

William (2009), por su parte, realiza un recorrido por las definiciones más frecuentes acerca de la evaluación formativa e introduce el concepto de «evaluación para el aprendizaje», en tanto que recupera argumentos según los cuales el «término "formativa" en sí mismo está abierto a una variedad de interpretaciones y, a menudo, no significa otra cosa que la evaluación es llevada a cabo frecuentemente y es planificada al mismo tiempo que la enseñanza» (p. 22).

A partir de los aportes teóricos explorados, la evaluación formativa es entendida como aquellas iniciativas de evaluación que acompañan el proceso de enseñanza y que buscan

mejorar tanto los aprendizajes como la enseñanza. La mejora implica emitir juicios de valor, identificar errores y trazar caminos posibles para la profundización de aprendizajes. Asimismo, tanto evaluador/a como evaluado/a se encuentran fuertemente involucrados/as en el marco de la evaluación formativa.

Por último, en el recorrido teórico acerca de la evaluación de los aprendizajes que se desarrolla como base para significar la experiencia que se presenta, resulta necesario indagar acerca de los sentidos asociados a algunos componentes de la evaluación que cobran relevancia en el marco de la evaluación formativa. Se mencionan, en primer lugar, los indicios de aprendizaje. En segundo lugar, se dedica un espacio para la retroalimentación.

Los indicios de aprendizaje son caracterizados del siguiente modo por Elola y Toranzos (2000):

Ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información. Esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación (p. 3).

Quien evalúa accede parcialmente a los aprendizajes del estudiantado por medio de la información que recopila a través de instrumentos. A esta información, las autoras la denominan «indicios». En este trabajo se ha decidido usar «indicios» en lugar de escoger el término «evidencias» –frecuentemente utilizado en el campo de la evaluación de aprendizajes y de la investigación–, en tanto se considera que representa más claramente la parcialidad a partir de la cual es posible acceder a los saberes, así como la actitud de humildad de quien recoge tales indicios.

La retroalimentación, en cambio, se vincula con la información que devuelve el profesorado al estudiantado o, lo que es lo mismo, el evaluador al estudiantado. Anijovich (2019) distingue la retroalimentación de la calificación para dar cuenta de su definición. Al respecto, afirma que, «mientras que la primera ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción en función de una escala definida previamente» (p. 25). La autora desarrolla una serie de características de la retroalimentación que la convierten en una instancia formativa:

Contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los estudiantes.

Ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje y/o estándares, y a colaborar en ese recorrido.

Se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que siempre impacta sobre la autoestima de estudiantes, docentes y directivos.



Favorece la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, centrado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje, no receptores pasivos.

Articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares o expectativas de logro.

Utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes.

Es específica y contiene informaciones que toda la comunidad educativa puede poner en juego para alcanzar sus metas.

Favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza (Anijovich, 2019, p. 27).

Es decir, que la retroalimentación no garantiza prácticas de evaluación formativa, sino que el intercambio posterior a la recolección de indicios entre docente y estudiantes debe tomar en cuenta determinados aspectos para constituirse en una acción que genuinamente contribuya a mejorar la enseñanza y los aprendizajes.

En este campo de tensión anteriormente definido se cruzan, a su vez, las particularidades y características de la modalidad a distancia o las propuestas de enseñanza combinada o híbrida. En estas últimas se conjugan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia, potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica (Andreoli, 2021).

Los estudios en el campo de la tecnología educativa (Litwin, 2005) brindan un aporte para la comprensión de las prácticas de enseñanza y evaluación mediadas por tecnologías. En este caso retomaremos especialmente aquellos trabajos que tratan sobre las prácticas de enseñanza en los entornos virtuales o enseñanza remota en particular, pero también para la modalidad a distancia en general.

Si bien actualmente es innegable la presencia de las tecnologías en las propuestas de enseñanza y de evaluación, se hace imprescindible aclarar que las mismas presentan características particulares frente a las propuestas tradicionalmente presenciales (Andreoli, 2021; Lipsman, 2013; Maggio 2021). A continuación, incluimos una pregunta de Maggio (2021), la cual nos ayudará a pensar en los entornos virtuales o en las propuestas mediadas por tecnología:

¿Para qué y por qué nos encontramos al mismo tiempo, ya sea en el edificio físico o en un entorno virtual? Me remito a los encuentros impuestos que no terminan de quebrar la estructura clásica y siguen poniendo en el centro a un/a docente que continúa dando una clase expositiva de cuatro horas, pero ahora a través de una plataforma de videollamada. Debemos revisar esas prácticas en el marco de un mundo que está mutando. Debemos preguntarnos cómo transformar esos encuentros en experiencias únicas e inolvidables tanto para los/as estudiantes como para los/as docentes (p. 65).

Esto nos da la opción de diseñar instrumentos y programas de evaluación en los que las tecnologías permitan la recolección y el procesamiento de datos recabados, así como el seguimiento del estudiantado (presencial o a distancia, sincrónica o asincrónicamente) y el relevamiento de la información que podría obtenerse de las diferentes propuestas implementadas.

En palabras de Lipsman (2013), la incorporación de tecnologías en las prácticas de enseñanza y de evaluación no tiene como propósito principal la modernización de las propuestas. En estos casos es importante «analizar cuáles son las posibilidades que ofrecen las TIC para realizar una evaluación crítica y, en función de ello, cuáles son los usos que se realizan. Cobran así gran importancia las instancias formativas en estos nuevos espacios educativos» (p. 221).

En un clásico texto de Barberá (2006) sobre la e-evaluación, estas preocupaciones y oportunidades aparecen sobre todo vinculadas a los aportes de la tecnología con relación a:

- La «evaluación automática, en el sentido [de] que la tecnología contiene bancos de datos que se relacionan entre ellos y se pueden ofrecer a los alumnos respuestas y correcciones inmediatas» (p. 7).
- La comunicación entre pares y docentes.
- Los tiempos del *feedback* virtual.
- El trabajo y la evaluación colaborativa que permiten los dispositivos electrónicos, junto con el uso de internet.

Las necesidades impuestas por la pandemia, junto con la virtualización de emergencia (como respuesta al aislamiento obligatorio) y la proliferación de cursos, carreras y ofertas formativas virtuales o semipresenciales, renuevan algunas de las preguntas de la agenda didáctica clásica, entre ellas las vinculadas a las propuestas de enseñanza y de evaluación (Pardo Kuklinsky y Cobo, 2020).

¿Qué se evalúa en la presencialidad? ¿Qué se evalúa en los entornos virtuales? ¿Es posible continuar evaluando de la misma forma? ¿Se pueden evaluar la totalidad de los contenidos, de los saberes y de las habilidades que fueron enseñados?

En este punto, las contribuciones de Maggio (2018, 2020) resultan reveladoras. La autora postula «la didáctica en vivo» y el «ensamble» que habilitan a pensar las propuestas de enseñanza en los entornos remotos y combinados, con una mirada actualizada y no tradicional en las articulaciones entre presencialidad y virtualidad.

Maggio (2018) se refiere a «didáctica en vivo» como una forma de pensar las clases como tramas originales que den lugar a la construcción de conocimiento didáctico también

original. La didáctica en vivo estaría dada por un conjunto de prácticas que dan cuenta de las transformaciones culturales actuales y de sus tendencias; prácticas guiadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y que aún no están cerradas. Una práctica situada<sup>2</sup> que toma las particularidades de la época y que puede generar propuestas de enseñanza y de evaluación que acojan al estudiantado de modo profundo, consistente y que valga la pena vivir (Maggio, 2018).

A su vez, la idea de «ensamble» como creación pedagógica colectiva avanza sobre la posibilidad de crear experiencias que aborden los distintos planos de la realidad al mismo tiempo (Maggio, 2020). La hibridación de los entornos educativos (así como en otros aspectos de la vida cultural y social de los estudiantes y de los docentes) avanza sobre las posibilidades de combinar creaciones, documentos y propuestas ya diseñados con nuevas herramientas o actividades.

Esa experiencia inmersiva, alterada, placentera, colectiva, transformadora y original ensambla momentos presenciales y virtuales como parte de la historia. No son secuenciales, en el sentido de que primero una actividad se realiza presencialmente y luego se analiza un texto publicado en el campus virtual, o primero se construye un modelo virtualmente y luego se implementa en cierta experiencia presencial. Se experimenta y construye al mismo tiempo en ambos planos, tal como sucede actualmente en los ámbitos no educativos, incluido el mundo del trabajo. Las actividades, pistas, recomendaciones o intervenciones de los docentes o de otros actores aparecerán en uno u otro plano según sea su intencionalidad y su significado para la construcción en ciernes (Maggio, 2020, p. 120).

A continuación, se tratarán de explicar estos cambios, estas preguntas y de qué manera la comunidad docente responde.

## 4. Experiencias con evaluación formativa

A partir de la experiencia de las autoras de este artículo en las capacitaciones docentes mencionadas, las categorías teóricas expuestas cobran diversos sentidos. Escuchar los relatos de las prácticas de evaluación en entornos digitales de los docentes universitarios conduce a las autoras a volver a caracterizar los conceptos y contemplar distintos modos de implementación. Asimismo, la creatividad de los docentes en la resolución de los problemas vinculados tanto con los procesos de evaluación como con los contextos de formación forzosamente remotos, combinados o híbridos, renueva los modos de concebir la evaluación formativa.

---

<sup>2</sup> Con «práctica situada», Maggio hace referencia a clases en tiempo presente y en un contexto determinado. Esto significa comprender que el diseño de las clases es diferente en cada ocasión.

En ese sentido, a continuación, se sistematizan las principales recurrencias identificadas durante las capacitaciones docentes.

En primer lugar, es posible afirmar que el profesorado universitario, con frecuencia, suele llevar a cabo prácticas de evaluación formativa en su trabajo cotidiano. Sin embargo, comienzan a identificarlas como tales a partir de conocer y estudiar la noción de «evaluación formativa». Es decir, ponen en acción procesos de valoración de aprendizajes como parte de su propuesta didáctica. La mayor parte de ellos lo hacen de dos modos. Algunas de estas acciones son intencionadas, en tanto que se proponen revelar el estado de conocimientos del estudiantado. Este primer grupo de prácticas recopila, de manera sistemática, indicios acerca de los aprendizajes. Se consolidan como evaluaciones formales. En otros casos, en cambio, quienes enseñan ponen en marcha acciones que solo *a posteriori* pueden identificar como prácticas de evaluación formativa. En este segundo grupo se incluyen actividades de ejercitación, monitoreo del trabajo en pequeños grupos, diálogos en plenario<sup>3</sup> y otras acciones que se proponen en el marco de la enseñanza, de manera espontánea e intuitiva, con el objetivo de favorecer el aprendizaje del estudiantado. Estas últimas remiten a evaluaciones informales.

Como ya se ha comentado, a partir de la identificación de la noción de «evaluación formativa» en el marco de las capacitaciones, cada docente puede conceptualizar sus propias prácticas, sistematizarlas e identificarlas como parte de un programa específico de evaluación. Comprender la evaluación como una trama con una fuerte impronta humana, y vincularla e identificarla con momentos de recopilación de indicios, contribuye a eliminar parcialmente el halo de artificialidad y tensión que frecuentemente se asocia a las instancias de evaluación formal. Así, los programas de evaluación comienzan a ser integrados tanto por evaluaciones formales como por evaluaciones informales de manera explícita.

Desde la perspectiva de las autoras, el trabajo de sensibilización acerca de los límites difusos entre evaluación de los aprendizajes y enseñanza en la universidad<sup>4</sup> resulta fundamental para la mejora de las prácticas. Es decir, la apertura de un espacio de intercambio y formación entre docentes universitarios es necesario para averiguar cuáles son los problemas de las prácticas tradicionales y ritualizadas de evaluación y clarificar los objetivos de aprendizaje. A partir de ello, la comunidad docente comienza a identificar la complementariedad entre evaluación formal y evaluación informal, así como entre prácticas de evaluación sumativa y prácticas de evaluación formativa, y el valor de cada una de ellas.

En segundo lugar, a lo largo de las capacitaciones, ha sido frecuente encontrar docentes interesados por conocer técnicas específicas de evaluación formativa. Después de

---

<sup>3</sup> La expresión «en plenario» es utilizada para referirse al grupo completo de la clase.

<sup>4</sup> Para profundizar acerca de los límites difusos que existen entre la enseñanza y la evaluación, véase el artículo de Merula (2019).

comprender la noción y de valorar su uso en la formación universitaria, aquellos profesores que buscan mejorar sus prácticas, en algunos casos, demandan conocer técnicas concretas para pasar a la acción. La experiencia que contamos en este artículo da cuenta de una búsqueda inicial de criterios para seleccionar instrumentos por parte de los docentes.

Sin embargo, el relevamiento conceptual realizado de los conceptos de «evaluación informal» y «evaluación formativa» conduce a considerar que cualquier instrumento puede ser utilizado con fines formativos. Para lograrlo, es necesario tener en cuenta qué uso de la información recabada realiza el docente. Siempre que los indicios de aprendizaje recogidos por el instrumento de evaluación permitan contar con datos suficientes para trazar nuevos caminos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación podrá considerarse formativa. Entonces, si bien el conocimiento de variedad de instrumentos es deseable para todo docente, no resulta fundamental la selección de una técnica específica. En cambio, son determinantes las decisiones que se tomen respecto de qué acciones realizará cada docente con los indicios recabados. Entre ellas, la revisión de prácticas de enseñanza, la identificación de errores frecuentes y su posible procedencia resultan fundamentales.

A partir de estas afirmaciones, el profesorado en capacitación comprende que cuenta con todas las herramientas necesarias para implementar instancias de evaluación formativa. No obstante, tomar la decisión de llevarlas a cabo conlleva un trabajo profundo, en tanto implica realizar cambios en la enseñanza y en la programación de las materias.

En tercer lugar, para los docentes cursantes, la importancia de combinar el uso de instrumentos de evaluación diversos se presenta como un hallazgo. En este punto, es necesario recordar que las universidades de la región cuentan, en algunos casos, con prácticas fuertemente extendidas de evaluación, es decir, instrumentos que repiten su formato y su forma de aplicación. Además, existe normativa institucional que estructura la modalidad de evaluación formal y que limita las alternativas de instrumentos posibles. Así, muchos docentes llevan décadas repitiendo los mismos formatos de evaluación. También es habitual que estos docentes planifiquen espacios curriculares previendo momentos específicos de enseñanza y momentos de evaluación, completamente separados en el tiempo. En muchos casos, además, consideran que dedicar más tiempo a la evaluación va en detrimento de la calidad, ya que quita tiempo a la enseñanza. Por tanto, concebir la posibilidad de integrar situaciones de evaluación a lo largo de la cursada, de incluirlas acompañando la enseñanza –en lugar de identificarlas como momentos distintos– y de alternar evaluación formal con informal, representa una ruptura y requiere tiempo de deconstrucción.

En ese sentido, a lo largo de las capacitaciones, la comunidad docente comienza a adquirir herramientas de forma paulatina para modificar sus programas de evaluación en tres direcciones: incluyendo diversidad de tipos de instrumentos, clarificando y diversificando la naturaleza de las tareas solicitadas al estudiantado y tomando en cuenta las condiciones de administración. Así, una vez más, los cambios en el programa de evaluación se traducen en modificaciones en la propuesta de enseñanza.

En cuarto y último lugar, se identifican escasas experiencias de retroalimentación formativa en el marco de la evaluación en la universidad. Los docentes que entran en contacto por primera vez con el concepto de «evaluación formativa» en el marco de las capacitaciones comienzan a valorar la retroalimentación como parte de las acciones en vista a la mejora de los aprendizajes. Tal como se ha afirmado en la segunda recurrencia, el uso de los datos recabados es fundamental para la construcción de instancias de evaluación orientadas al aprendizaje. Asimismo, se ha consignado un protagonismo similar entre evaluador y evaluados. En ambos sentidos, devolver información valiosa y de calidad al estudiantado, prestando atención a la forma en que se transmite, es fundamental.

Respecto de la retroalimentación, se resalta aquí la importancia de dedicarle un tiempo preciso, planificado, y de tener en cuenta los factores que pueden incidir en su transmisión. Así, se retoman cuatro aspectos fundamentales que deben ser cuidadosamente atendidos<sup>5</sup>:

- **Tiempo.** Cuándo se produce la retroalimentación.
- **Cantidad.** Qué fortalezas y errores elegimos destacar, de modo que la retroalimentación sea constructiva y sirva para la mejora.
- **Modo.** Formato de la devolución.
- **Audiencia.** Individual, grupal o en plenario.

Además, diversificar las maneras en que se retroalimenta a los estudiantes constituye una estrategia potente para atender a la diversidad de características del estudiantado y a sus modos de aprender.

Así, planificar instancias de retroalimentación cuidadosamente diseñadas comienza a formar parte de la evaluación de los aprendizajes. Esto significa, por un lado, prolongar la concepción de las instancias de evaluación a la corrección, al análisis de errores, al trabajo con los resultados y a la devolución. Por otro lado, incluir la retroalimentación en el diseño de instancias evaluativas contribuye a considerar la evaluación como un proceso continuo, sin un inicio ni un final concreto, que acompaña a la enseñanza.

A modo de conclusión, podemos pensar que las experiencias con evaluación formativa en el marco de las capacitaciones conducen a cuatro ideas: en primer lugar, la evaluación formativa existe en las prácticas de la comunidad docente universitaria, ligada a la evaluación informal; en segundo lugar, el carácter formativo de la evaluación viene dado por el uso que se hace de los indicios de aprendizaje recabados; en tercer lugar, la evaluación formativa propicia la combinación de instrumentos o técnicas en el marco de un programa de evaluación; y en cuarto y último lugar, se encuentra asociada siempre a instancias de retroalimentación cualitativa minuciosamente diseñadas.

---

<sup>5</sup> Las dimensiones aquí desarrolladas pertenecen a Anijovich (2019).

## 5. Obstáculos en la implementación de la evaluación formativa

En los encuentros de capacitación que hemos recuperado en este artículo, los docentes cursantes enuncian recurrentemente una serie de obstáculos que identifican en la implementación de prácticas de evaluación formativa. Sistematizamos aquí los principales:

### A) Cursos masivos

Este es un problema actual en el ámbito universitario. El aumento del número de estudiantes, que es más palpable en determinadas carreras/cursos y en los primeros años o cursos de introducción, parecería convertirse en un obstáculo para la implementación de ciertas prácticas de enseñanza y retroalimentación que requieren más minuciosidad.

Este obstáculo, que proviene del nivel educativo, puede sobrellevarse si consideramos el «modo» como factor importante en la estrategia de retroalimentación (Anijovich, 2009).

### B) El plagio, la copia y el anonimato del estudiantado

Este problema, que parecería propio de la inclusión de las tecnologías digitales, retoma uno de los clásicos inconvenientes de la evaluación sumativa tradicional: ¿quién o quiénes son autores de las producciones<sup>6</sup> y a quién hay que otorgar la calificación por las producciones presentadas?

Hay una idea preconcebida la cual parece indicar que el problema de la copia se resuelve con la presencia de profesores o tutores que controlen las actividades y los movimientos del estudiantado. Sostener esta idea constituye hoy en día una trampa.

Para afrontar esta situación, existen diversas soluciones tecnológicas que muchas instituciones de nivel superior han aprovechado (por ejemplo, los sistemas de *proctoring*, de reconocimiento facial, entre otros). Pero, además, resulta necesario cuestionarse qué respuestas pedagógicas pueden plantear los docentes sobre este problema: si las consignas o ítems diseñados pueden responderse a través del *copy-paste*, ¿qué habilidades cognitivas se están valorando?<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Con la expresión «producciones» nos referimos a las elaboraciones del estudiantado. Entre ellas, podríamos tomar como ejemplo los trabajos prácticos, las respuestas a exámenes y los discursos orales. En este caso particular, se hace referencia a producciones en formato escrito.

<sup>7</sup> Acerca de las buenas prácticas de evaluación en contextos virtuales, véase Thiery (2023). Asimismo, sobre la exploración de instrumentos de evaluación formativa en entornos virtuales asociados a tareas de aprendizaje, véase Walss Auriolos (2021).

Ahora bien, de cara al interrogante anterior, se ensayará una posible pregunta recuperando los aportes de Maggio (2020) sobre «ensambles». Este concepto resulta útil para articular los escenarios de virtualidad y presencialidad, así como sus diferentes posibilidades. Entonces, ¿qué combinaciones de instrumentos pueden asegurar la identidad de los autores y de sus producciones que no respondan únicamente a la memorización y a la repetición? ¿Qué ensamble de propuestas formativas permite seguir y monitorear los aprendizajes sin depender de un único examen? En otras palabras, esta situación que obstaculiza y preocupa a docentes del nivel superior también se presenta como una oportunidad para revisar cuáles son los objetivos de evaluación y las habilidades cognitivas que están en juego.

Además, es posible pensar en opciones de programas de evaluación que contemplen formatos e instrumentos distintos, combinados. En este sentido, las condiciones de administración e implementación de las instancias de evaluación deberán diversificarse para garantizar tanto la identidad como el aprendizaje.

### C) El tiempo

Se trata de una categoría siempre en tensión a la hora de planificar las propuestas de enseñanza. Las experiencias ponen al descubierto que el tiempo que los docentes dedican a las retroalimentaciones –o los momentos de *feedback* formativo sobre las producciones de los estudiantes– es, en general, escaso o nulo. Si se busca la reflexión del estudiantado, que insume tiempo, ¿por qué la comunidad docente se esfuerza en llevar la evaluación formativa al formato sincrónico?

Asignar valor al tiempo que ocupa la evaluación en las propuestas de enseñanza conduce a otra pregunta: ¿qué ajustes se pueden implementar en los tiempos de planificación para que la evaluación y sus retroalimentaciones no queden siempre para el final del ciclo lectivo?

## 6. Conclusiones

Las ideas que a continuación se presentan buscan resumir las preocupaciones recurrentes de docentes y equipos docentes cuando reflexionan sobre sus prácticas de evaluación, en general, y la inclusión de propuestas de evaluación formativa, en particular, en entornos virtuales de formación.

El bagaje y la experiencia de las autoras de este trabajo contribuyen a esta reflexión y permiten llegar a una serie de conclusiones:



## A) Rol docente

Incluso en la pospandemia, cuando los contextos de alta disposición tecnológica han irrumpido de manera intempestiva y permanente en la educación universitaria, el trabajo de los profesores continúa siendo trascendental para el aprendizaje.

Con miras a una realidad cargada de información siempre disponible, actualizada y cada vez más accesible, la formación universitaria se enfrenta a nuevos desafíos. Entre ellos, la evaluación de las habilidades de los futuros profesionales, versátiles, adaptables a un mundo cambiante e incierto, implica volver a pensar qué es, cuándo se realiza y qué pretende la evaluación. En este sentido, concebir la evaluación formativa como posibilidad representa un modo de valorar desempeños, distante del control, cuya meta principal es colaborar en la consecución de los aprendizajes. Así, se identifican dos factores que resultan de suma importancia para la implementación de instancias de evaluación formativa: la planificación integrada de enseñanza-evaluación y el diálogo entre docente y estudiantes.

El primero de ellos requiere la flexibilización de las fronteras entre enseñanza y evaluación. Esta acción integra la evaluación con la enseñanza, teniendo en cuenta que ambos procesos resultan formativos en vistas a un profesional que resuelva situaciones, trate con problemas complejos y sea capaz de analizar soluciones posibles.

El segundo factor, de modo complementario, se centra en la conversación (Camilloni, 2015) permanente entre estudiantes y docente. En el contexto descrito, más que nunca, los profesores se convierten en ayudas, en apoyos del estudiantado. Son estos últimos los verdaderos protagonistas de sus aprendizajes, que buscan resolver problemas propios de la disciplina. La convivencia entre los momentos de enseñanza y evaluación también se encuentra signada por el diálogo permanente, que trasciende los momentos didácticos planificados. Ahora bien, ¿cómo se promueve la conversación permanente en contextos remotos y masivos?

## B) Evaluación entre pares

El diseño de instancias de evaluación aparece frecuentemente ligado al docente evaluador. Esta situación se fundamenta en la figura del profesor como fuente de conocimiento. La evaluación formativa pretende, en cambio, complementar los momentos en los que el docente evalúa (heteroevaluación) con otras instancias en las que los estudiantes puedan valorar los aprendizajes de sus compañeros (coevaluación, evaluación entre pares).

El trabajo conjunto entre colegas es formativo por sí mismo. Los modos de aprendizaje individuales, complementándose, y la diversidad de perspectivas colaboran en la comprensión. Pero, en la evaluación entre pares, el rol del estudiantado avanza en responsabilidad y en compromiso. Enjuiciar las producciones de los compañeros requiere conocimiento

disciplinar, así como apropiación de los criterios de evaluación que se utilizan para la observación de los trabajos de otros. Además, valorar las producciones ajenas conlleva, necesariamente, volver a pensar en las propias.

A partir de la coevaluación, el diálogo entre pares se promueve con naturalidad. Las instancias de retroalimentación formativa resultan valiosas. Por medio de esas conversaciones, también, pueden generarse tanto instancias de diálogo grupal como momentos de intercambio del docente con un estudiante o un pequeño grupo.

Además, la evaluación entre pares se presenta como una posibilidad práctica de realizar evaluación formativa en grupos grandes. Del mismo modo, fomenta la aparición de importantes problemas de comprensión u obstáculos en el aprendizaje.

Por último, en entornos de enseñanza completamente virtuales, la propuesta de trabajo entre pares posibilita la reunión entre compañeros. Estas propuestas de intercambio y de colaboración constituyen espacios donde se humaniza el trabajo y se refuerzan los vínculos. Esto, una vez más, resulta práctico para el docente y favorece la puesta en juego de las identidades estudiantiles individuales y colectivas.

### C) Autoevaluación

De modo similar a la evaluación entre pares, la puesta en práctica de instancias de evaluación motoriza el compromiso del estudiantado con el propio proceso de aprendizaje.

La propuesta de variadas actividades de autoevaluación que apunten a la autorregulación o a la metacognición propicia momentos para la reflexión. Esta acción busca que el estudiantado sea capaz de reconocer sus procesos de aprendizaje, sus logros y sus obstáculos y que genere conciencia acerca de los modos subjetivos de aprender. La valoración de las propias producciones se distancia de la frecuente «autocorrección», pues no se vincula con el control de aciertos y errores. Por el contrario, tiene en cuenta los procesos de pensamiento, investigación, estudio, ejercitación, construcción de criterios de evaluación y realización de producciones. Observa el proceso de construcción de tales aprendizajes y busca suscitar reflexiones que, una vez más, abonen al diálogo.

Sin embargo, no resulta sencillo alcanzar prácticas de evaluación entre pares y autoevaluación. En el tránsito a alcanzarlo, es necesario que las acciones de heteroevaluación actúen de modelo y se complementen con prácticas que ubiquen a los estudiantes como evaluadores.

Finalmente, en la búsqueda de perfiles de profesionales críticos, con capacidad de discernimiento y selección, contribuir a la formación de habilidades evaluativas constituirá una llave para la consecución de nuevos aprendizajes.

## Referencias bibliográficas

- Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP/UBA Académica). <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa*. SUMMA/Fundación «La Caixa».
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 1-13. <https://revistas.um.es/red/article/view/24301>
- Camilloni, A. (s. f.). *Las funciones de la evaluación*. Mimeo.
- Camilloni, A. (1989). *Las apreciaciones personales del profesor*. Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras (CEFyL). Universidad de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A. (2015). Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa. En B. Diconca (Coord.), *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia*. Universidad de la República.
- Camilloni, A. y Cols, E. (2010). La problemática de la investigación didáctica: el caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. En C. Wainerman y M. di Virgilio (Coord.), *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.
- Ebel, R. L. (1977). *Fundamentos de la medición educacional*. Guadalupe.
- Elola, N. y Toranzos, L. V. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ferreyra, H. A. y Tenutto Soldevilla, M. A. (2021). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior*. Noveduc.
- Gronlund, N. (1975). *Medición y evaluación de la enseñanza*. Guadalupe.
- Lipsman, M. (2013). El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 215-222.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743>
- Maggio, M. (2021). Desafíos y oportunidades del sistema universitario en pandemia. En G. El Jaber (Comp.), *Actas de V Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 24, 25, 26 y 27 de noviembre de 2020* (pp. 62-65). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/Actas-de-V-Jornadas-de-Educacion-a-Distancia-y-Universidad-2020.pdf>
- Matteo, M. F. di. (2020). *Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.

- Merula, M. (2019). Entre la enseñanza y la evaluación en la universidad: los límites difusos. *1.º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre Pasado y Futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Sanmartí, N. (2022). Prólogo. En J. Fernández y M. Morales, *La evaluación formativa*. SM.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler., R. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. F. E. Peacock.
- Thiery, M. (2023). La evaluación en la Facultad de Farmacia y Bioquímica en el contexto de la virtualización de la enseñanza: algunas consideraciones. En M. Lipsman (Comp.), *Las prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la pandemia por COVID-19 de 2020*. Eudeba.
- Walss Auriolles, M.<sup>a</sup>E. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 127-139. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.575>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4.<sup>a</sup> época), 3(3), 15-44.

**Mercedes Merula**. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Tesista de maestría por la misma universidad. Asesora pedagógica en un instituto universitario nacional y autora de cursos, talleres y otros espacios de capacitación sobre evaluación de los aprendizajes. Investiga temas vinculados con la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Trabaja como docente del mismo nivel educativo en universidades e institutos de formación docente. Actualmente, también enseña en nivel de posgrado. Ha colaborado en distintos proyectos, públicos y privados, aportando una mirada formativa sobre la evaluación de aula.

**Marina Thiery**. Especialista en Tecnología Educativa y tesista de la maestría en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Forma parte del equipo pedagógico del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la misma universidad. Licenciada en Ciencias de la Educación. Directora del Departamento Pedagógico de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (Argentina). Asesora pedagógica en temas de tecnología e innovación y en educación para las Ciencias de la Salud en universidades privadas y nacionales.

**Contribución de autoras.** Idea: M. M. y M. T.; Revisión de literatura (estado del arte): M. M. y M. T.; Narración de la experiencia: M. M. y M. T.; Reflexiones: M. M. y M. T.; Conclusiones: M. M. y M. T.; Redacción (borrador original): M. M. y M. T.; Revisiones finales: M. M. y M. T.