



Lo que se espera, lo que se vive, lo que se califica: una lectura situada de la experiencia estudiantil y los sentidos de evaluar

What Is Expected, What Is Experienced, What Is Assessed: A Situated Reading of Student Experience and the Meanings of Evaluation

BALLABIO, Marcela¹

Ballabio, M. (2026). Lo que se espera, lo que se vive, lo que se califica: una lectura situada de la experiencia estudiantil y los sentidos de evaluar. *RELAPAE*, (24), pp. 177-189.

Resumen

Este artículo propone una lectura situada y crítica de los procesos de evaluación universitaria, a partir del contraste entre dos instrumentos aplicados en la cátedra de Análisis Cuantitativo de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Nacional de Cuyo. Por un lado, se analiza un diagnóstico inicial diseñado por el equipo docente para recuperar expectativas, trayectorias, condiciones materiales y emociones del estudiantado al inicio del cuatrimestre. Por otro, se examina la evaluación institucional estandarizada aplicada al cierre del cursado, centrada en escalas cerradas sobre desempeño docente, uso de recursos y organización de contenidos.

El objetivo es visibilizar las tensiones entre lo que se espera, lo que se vive y lo que se omite cuando la evaluación se reduce a un instrumento técnico de control, en lugar de convertirse en una herramienta pedagógica de transformación. La investigación adopta un enfoque descriptivo-analítico y se apoya en un marco teórico conformado por Santos Guerra (2007), Steiman (2014), Ravela (2022), Zabalza (2002) y Foucault (1975/2009), cuyas obras abordan la evaluación como práctica cargada de dimensiones éticas, políticas y epistemológicas.

Los hallazgos muestran que el diagnóstico inicial permitió alojar emociones, miedos y expectativas subjetivas, mientras que la evaluación institucional tendió a invisibilizar dichas dimensiones. Se identifican disonancias entre las preguntas formuladas y las experiencias estudiantiles reales, así como zonas ciegas que obstaculizan la generación de conocimiento útil para mejorar la enseñanza.

El artículo concluye con propuestas orientadas a repensar la evaluación desde una perspectiva dialógica, situada y ética. Evaluar, en este marco, no es certificar, sino comprometerse con una universidad que también se evalúe a sí misma. Solo recuperando esta dimensión reflexiva la evaluación dejará de ser un dispositivo de control y se convertirá en una verdadera herramienta de transformación institucional.

Palabras Clave: Evaluación universitaria, Prácticas pedagógicas, Experiencia estudiantil, Instrumentos de evaluación, Transformación institucional

Abstract

This article proposes a situated and critical reading of university evaluation processes through the contrast between two instruments applied in the course Quantitative Analysis within the Political Science and Public Administration program at the National University of Cuyo. On the one hand, it analyzes an initial diagnostic survey designed by the teaching team to capture students' expectations, trajectories, material conditions, and emotions at the beginning of the semester. On the other hand, it examines the standardized institutional evaluation applied at the end of the course, focused on closed scales regarding teaching performance, use of resources, and content organization.

The aim is to make visible the tensions between what is expected, what is experienced, and what is omitted when evaluation is reduced to a technical control instrument rather than conceived as a pedagogical tool for transformation. The study adopts a descriptive-analytical approach and is grounded in a theoretical framework drawing on Santos Guerra (2007), Steiman (2014), Ravela (2022), Zabalza (2002), and Foucault (1975/2009), whose contributions conceptualize evaluation as a practice imbued with ethical, political, and epistemological dimensions.

¹ Centro de Estudios para la Innovación Institucional (CEII) Universidad Nacional de Cuyo, Argentina / marcela.ballabio@fce.uncu.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0009-6788-2021>

The findings show that the initial diagnostic allowed the expression of emotions, fears, and subjective expectations, while the institutional evaluation tended to render these dimensions invisible. Discrepancies were identified between the questions posed and students' actual experiences, as well as blind spots that hinder the production of pedagogically meaningful knowledge for improving teaching practices.

The article concludes with proposals aimed at rethinking evaluation from a dialogic, situated, and ethical perspective. In this framework, evaluating is not merely certifying but committing to a university that also critically evaluates itself. Only by recovering this reflexive dimension can evaluation cease to function as a device of control and become a genuine instrument of institutional transformation.

Keywords: Higher education assessment – Pedagogical practices – Student experience – Evaluation tools – Institutional change

Introducción

Evaluar, en el contexto universitario, no es simplemente calificar. Es visibilizar qué se aprende, cómo se aprende y bajo qué condiciones se construye el conocimiento. En una universidad pública argentina tensionada por el congelamiento presupuestario, las trayectorias estudiantiles emergen como el principal espejo donde se reflejan las desigualdades sociales, las tensiones institucionales y las posibilidades pedagógicas. Este artículo se inscribe como continuidad de una investigación iniciada en 2024 sobre las expectativas, temores y representaciones de estudiantes de segundo año de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública, al comienzo del cursado de Análisis Cuantitativo (Ballabio, 2025). En esta segunda etapa, se confrontan esos registros iniciales con los resultados de la evaluación institucional estandarizada, aplicada al finalizar el cuatrimestre.

El propósito no es simplemente contrastar instrumentos, sino problematizar los sentidos de la evaluación desde la experiencia del estudiantado, sus modos de habitar la universidad y sus formas de ser interpelado. Desde una perspectiva crítica y situada, se sostiene que el modo en que se evalúa revela no solo una concepción del aprendizaje, sino una lógica institucional de legitimación del saber, una política del vínculo pedagógico y una ética del ejercicio docente. Como señala Santos Guerra (2007), "la evaluación no es una actividad aséptica ni neutra, sino un acto cargado de dimensiones psicológicas, políticas y morales" (p. 2).

Este análisis se construye desde un lugar poco habitual para este tipo de reflexiones: una cátedra de Análisis Cuantitativo, tradicionalmente asociada a la centralidad de lo técnico y lo medible. En este contexto, resulta especialmente relevante que la indagación se desplace hacia una mirada crítica y situada, capaz de interpelar las prácticas evaluativas más allá de los estándares y métricas tradicionales. El valor del trabajo radica, en parte, en cuestionar desde dentro los supuestos que rigen la enseñanza en disciplinas técnicas, pero también en reconocer que formar en herramientas cuantitativas dentro de una carrera como Ciencia Política y Administración Pública implica, necesariamente, habilitar la pregunta por el sentido político y práctico del conocimiento producido.

A este respecto, la evaluación no puede desvincularse de los contextos en los que se enseña ni de los mundos profesionales hacia los que se orienta la formación. Recuperar las voces estudiantiles no solo mejora la práctica docente: también permite reflexionar colectivamente sobre cómo se construye la legitimidad académica, qué criterios sostienen la autoridad pedagógica y cómo acompañar trayectorias en una universidad pública atravesada por desigualdades. Este enfoque invita a docentes de diversas disciplinas a revisar críticamente sus propios modos de evaluar, y a considerar la evaluación como una oportunidad para formar profesionales capaces de interpretar —y eventualmente transformar— la realidad política en la que actuarán.

La comparación entre las dos fuentes de información —el diagnóstico inicial y la evaluación institucional final— permite interrogar no solo qué se califica, sino qué se omite, qué se silencia y qué se podría construir si la evaluación se entendiera como una oportunidad de transformación pedagógica y no como cierre administrativo. En ese movimiento se inscribe esta investigación, que busca devolver a la evaluación su dimensión más potente: la de ser un acto pedagógico reflexivo, dialógico y situado.

Objetivo y enfoque metodológico del estudio

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar, desde una perspectiva comparativa, las percepciones iniciales de los y las estudiantes respecto a la materia Análisis Cuantitativo, relevadas mediante un diagnóstico autoadministrado al inicio del cursado ($n=48$), en contraste con los resultados obtenidos en la evaluación institucional implementada al finalizar el semestre ($n=46$). A partir de este cruce, se propone discutir las convergencias, disonancias y zonas de silencio entre ambos instrumentos, e interpretar sus implicancias desde una mirada crítica sobre las prácticas evaluativas en la educación superior. Este objetivo se inscribe en una perspectiva analítica que concibe la evaluación no solo como técnica de medición, sino como práctica pedagógica, política y epistemológica situada, atravesada por relaciones de poder, supuestos normativos y disputas de sentido.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adopta un diseño comparativo de corte descriptivo-analítico que articula dos fuentes de información complementarias. Por un lado, una encuesta auto administrada y anónima, diseñada desde la cátedra como herramienta pedagógica situada, orientada a indagar condiciones materiales, trayectorias académicas, estrategias de estudio, expectativas y emociones de los estudiantes (Ballabio, 2025). Por otro lado, se trabaja con el instrumento estandarizado de evaluación institucional provisto por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, que releva valoraciones cerradas sobre aspectos docentes, metodológicos y organizativos del

cursado. En este marco, el estudio adopta un enfoque mixto, combinando estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo en un diseño comparativo con orientación interpretativa crítica.

El diagnóstico inicial, aplicado en la primera semana de clases, contenía preguntas abiertas y cerradas. Relevaba dimensiones sociodemográficas (edad, situación laboral, lugar de residencia), condiciones materiales (disponibilidad de tiempo, conectividad, uso de tecnología), motivaciones e intereses hacia la materia, dificultades previas en áreas cuantitativas, estrategias de estudio preferidas y estado emocional frente al cursado. Finalizaba con un mensaje libre dirigido a las docentes, donde los y las estudiantes podían expresar expectativas sobre el vínculo pedagógico y sus necesidades específicas. Las respuestas abiertas fueron analizadas mediante un procedimiento de análisis de contenido temático, a partir de una codificación inductiva y deductiva que permitió identificar categorías emergentes vinculadas a expectativas, dificultades, emociones y representaciones sobre la materia. Estas categorías fueron posteriormente articuladas con núcleos conceptuales del marco teórico, en un proceso de interpretación progresiva que permitió vincular las experiencias estudiantiles con marcos conceptuales más amplios.

La evaluación institucional, aplicada al finalizar el cursado, consistía principalmente en ítems cerrados organizados en escalas de frecuencia (siempre, frecuentemente, ocasionalmente, nunca) y escalas de juicio global (muy bueno, bueno, regular, malo). A través de estos ítems se indagaba la percepción estudiantil respecto del desempeño docente, contemplando dimensiones como la claridad en las explicaciones, la disposición para responder consultas, el trato respetuoso y el dominio de los contenidos. Asimismo, se incluían valoraciones sobre los recursos didácticos utilizados durante el cuatrimestre, como los cuadernillos de cátedra, los materiales multimedia y los recursos compartidos en el aula virtual. Otro aspecto abordado era la coherencia entre los contenidos enseñados, los contenidos evaluados y aquellos establecidos en el programa oficial. Finalmente, se relevaban aspectos vinculados al acompañamiento brindado por el equipo docente a lo largo del cursado, así como una valoración general sobre la labor del equipo de cátedra. Los datos provenientes de este instrumento fueron sistematizados mediante el análisis de frecuencias y porcentajes, complementados con la lectura interpretativa de los comentarios abiertos.

Si bien incluía un espacio final de comentarios abiertos, este no contaba con guía ni estímulo para reflexionar sobre la experiencia emocional o situacional del cursado. A diferencia del diagnóstico inicial, la evaluación institucional no contemplaba variables contextuales —como la trayectoria educativa o las condiciones personales y materiales—, ni tampoco abordajes reflexivos sobre el proceso de aprendizaje. Esta diferencia metodológica entre ambos instrumentos constituye uno de los ejes centrales del análisis comparativo desarrollado en el estudio, en tanto revela la existencia de racionalidades evaluativas heterogéneas y jerarquías implícitas entre dimensiones consideradas legítimas de la experiencia educativa.

Cabe destacar que el instrumento institucional es administrado desde la Secretaría Académica, difundido mediante código QR y alojado en la plataforma Moodle, sin intervención directa de las cátedras en su diseño o procesamiento. Esta modalidad virtual ha reemplazado el antiguo formato impreso que se aplicaba presencialmente en las aulas durante la última semana de clases, lo que ha impactado en una disminución progresiva de las tasas de respuesta, dado su carácter no obligatorio y la menor interacción directa. Este contexto institucional forma parte de las condiciones de producción de los datos analizados y es considerado como una variable relevante para la interpretación de los resultados.

Aunque actualmente los resultados están disponibles de forma inmediata, el análisis se limita a los resúmenes automáticos generados por Google Forms, cuyos gráficos muchas veces no se corresponden con el tipo de variable analizada. Esto ha llevado a que la mayoría de los docentes no avancen más allá de ese informe básico, desaprovechando el archivo en formato Excel que permitiría un procesamiento más profundo. Esta situación reduce las posibilidades de lectura pedagógica del instrumento y obstaculiza su aprovechamiento como insumo valioso para el trabajo de cátedra o la toma de decisiones institucionales. En este sentido, el estudio no solo analiza los resultados de la evaluación, sino que problematiza las condiciones institucionales de producción, circulación y uso de la información evaluativa.

El análisis se desarrolla a partir del contraste entre ambas fuentes, considerando tanto los indicadores cuantitativos como los testimonios textuales. Se busca identificar patrones de consistencia o disonancia, así como aspectos no contemplados por el instrumento institucional. La comparación permite no solo ponderar el impacto pedagógico del cuatrimestre, sino también discutir las lógicas que organizan la evaluación desde distintos marcos epistémicos. Este

procedimiento se apoya en una estrategia de triangulación metodológica, que articula datos cuantitativos y cualitativos para construir una lectura situada de la experiencia estudiantil.

El contraste entre ambos instrumentos no solo permite analizar prácticas evaluativas a nivel de cátedra, sino también problematizar la evaluación como dispositivo institucional. En este sentido, la universidad es concebida no únicamente como marco organizacional, sino como actor colectivo que produce sentidos, define criterios de legitimidad académica y establece jerarquías entre saberes, prácticas y voces. El análisis comparativo se orienta, por tanto, a interrogar las articulaciones —y desarticulaciones— entre las iniciativas pedagógicas situadas y los dispositivos evaluativos institucionales, poniendo en evidencia las tensiones entre una evaluación concebida como herramienta técnica y una evaluación entendida como práctica pedagógica y política.

Estrategia de análisis comparativo

La estrategia de análisis se estructuró a partir de la comparación sistemática entre los dos instrumentos aplicados. El análisis no se limitó a contrastar datos, sino que buscó interrogar los sentidos que cada dispositivo de evaluación habilita y restringe.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los indicadores cuantitativos provenientes de la evaluación institucional, a partir de frecuencias y porcentajes, con el objetivo de identificar tendencias generales en la valoración del cursado, del desempeño docente y de los recursos didácticos. Estos resultados fueron puestos en diálogo con la información relevada en el diagnóstico inicial, particularmente con las expectativas, temores y representaciones expresadas por el estudiantado al comienzo del cuatrimestre.

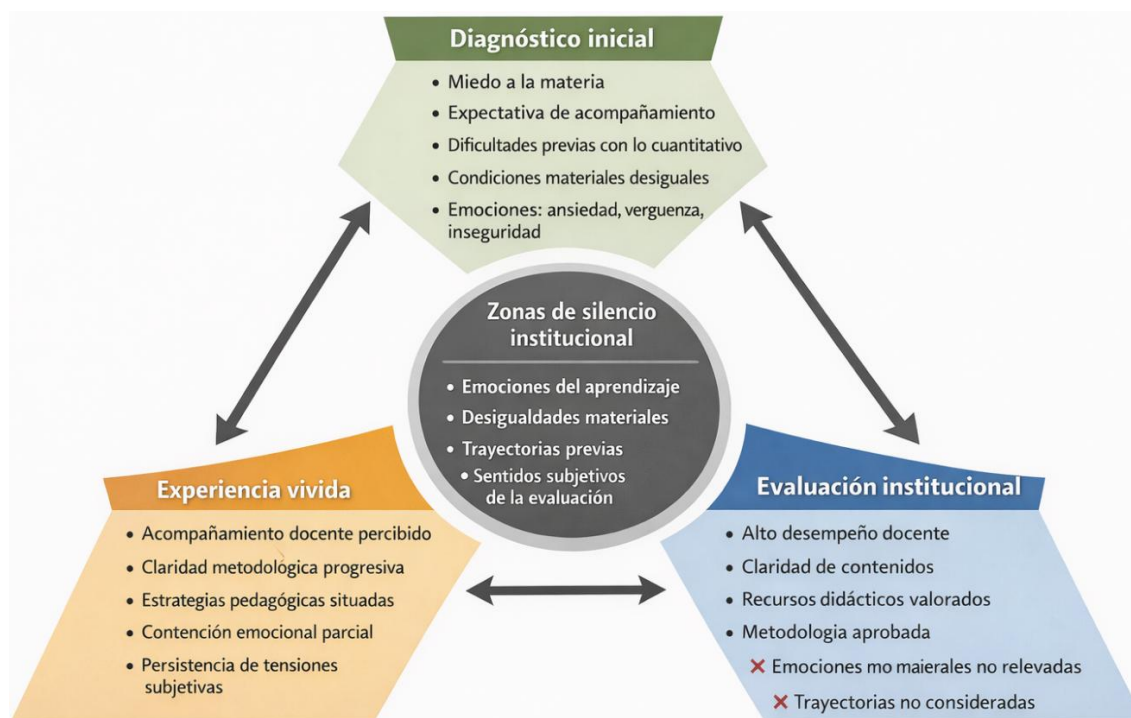
En segundo lugar, se desarrolló un análisis cualitativo de las respuestas abiertas del diagnóstico inicial y de los comentarios finales de la evaluación institucional. Este análisis permitió identificar categorías de sentido vinculadas al acompañamiento pedagógico, la claridad metodológica, las emociones asociadas al aprendizaje y las condiciones materiales de estudio. Las categorías emergentes fueron interpretadas a la luz del marco teórico, en un proceso de construcción progresiva de significados.

En tercer lugar, se procedió a una triangulación entre ambas fuentes de información, con el propósito de reconocer convergencias, disonancias y zonas de silencio. Las convergencias refieren a aquellos aspectos en los que las expectativas iniciales y las valoraciones finales muestran coherencia; las disonancias, a las tensiones entre lo esperado y lo vivido; y las zonas de silencio, a aquellas dimensiones de la experiencia estudiantil que no son capturadas por los instrumentos institucionales.

Finalmente, el análisis comparativo fue concebido como un dispositivo reflexivo orientado a problematizar las prácticas evaluativas en la universidad. Más que establecer relaciones causales, la estrategia analítica se propuso construir una lectura situada de la experiencia estudiantil, capaz de visibilizar las condiciones institucionales, pedagógicas y emocionales que atraviesan los procesos de evaluación.

Con el fin de sintetizar las tensiones entre los distintos dispositivos de evaluación analizados, se presenta a continuación una representación gráfica que permite visualizar las relaciones entre las expectativas iniciales del estudiantado, la experiencia pedagógica vivida durante el cursado y los criterios privilegiados por la evaluación institucional. Esta figura no busca reducir la complejidad del proceso a esquemas simplificados, sino ofrecer una herramienta heurística para interpretar las convergencias, disonancias y zonas de silencio que atraviesan la evaluación universitaria.

Figura 1. Tensiones entre expectativas, experiencia pedagógica y evaluación institucional. *Representación heurística para visualizar convergencias, disonancias y zonas de silencio entre diagnóstico inicial, experiencia pedagógica y evaluación institucional).*



Fuente: elaboración propia.

Marco conceptual: evaluar con el corazón y con la cabeza

Desde una mirada crítica, la evaluación no puede reducirse a un instrumento técnico ni a un dispositivo de control. Como señala Santos Guerra (2007), "por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal" (p. 2). La evaluación, entonces, revela más de lo que mide.

Steiman (2014) aporta a este debate señalando que muchas veces se enseña aquello que se sabe que será evaluado, desviando el sentido formativo hacia la acreditación. Esta lógica transforma la experiencia educativa en un ejercicio de "cumplimiento", desplazando el foco desde el aprendizaje hacia la superación de pruebas. Ravela (2022) advierte que la evaluación escolar está fuertemente signada por la calificación, al punto que ésta se convierte en la forma casi exclusiva de retroalimentación, inhibiendo la reflexión y la autonomía del sujeto que aprende.

Desde una perspectiva que dialoga con la formación por competencias, Zabalza (2002) enfatiza la necesidad de construir instrumentos transparentes y compartidos, como las rúbricas, que hagan visibles los criterios y niveles de desempeño esperados. Esta transparencia permite transformar la evaluación en una práctica dialógica, que reconoce al estudiante como sujeto activo y no como objeto pasivo de medición.

La dimensión emocional no puede ser omitida. Santos Guerra (2007) propone evaluar con el corazón, reconociendo que "los sentimientos también forman parte del conocimiento". La evaluación genera autoconcepto, profecías de autocumplimiento y afectaciones que impactan en la motivación, la participación y el deseo de aprender. Evaluar, en este sentido, es también cuidar.

Ahora bien, más allá de su dimensión formativa o acreditativa, resulta imprescindible interrogar la función real de los procesos evaluativos en el contexto universitario. ¿De qué sirve evaluar si los resultados no se transforman en insumos concretos para repensar prácticas, ajustar estrategias o rediseñar políticas pedagógicas? Esta crítica, desarrollada por autores como Zabalza (1990) y Coll (2021), señala que muchos sistemas de evaluación terminan produciendo datos que son archivados o utilizados de forma estandarizada, sin generar efectos reales en la mejora de la enseñanza ni en la reconfiguración curricular.

La eficiencia de un instrumento evaluativo no se mide solamente por su capacidad de obtener respuestas, sino por su potencial transformador. En este sentido, como indica Avolio de Cols (2006), la evaluación solo tiene sentido si produce conocimiento útil para la mejora continua y la toma de decisiones pedagógicas. Aplicar los mismos formatos de manera reiterada, sin revisión crítica, convierte a la evaluación en un ritual vacío, una práctica burocrática más cercana al control que a la comprensión.

Asimismo, la temporalidad de la evaluación también merece ser revisada. Evaluar únicamente al final del cuatrimestre —especialmente en materias promocionales, donde no se retoma contacto posterior con el estudiantado— reduce el valor pedagógico de la retroalimentación. Como argumenta Zabalza (2002), la evaluación finalista no permite construir procesos reflexivos continuos, ni anticipar intervenciones que eviten la desvinculación o el rezago.

Desde una perspectiva institucional, autores como Santos Guerra (2007) y Ravela (2022) alertan sobre el escaso impacto que estas evaluaciones tienen en los rediseños curriculares o en la revisión de planes de estudio. Suelen permanecer desconectadas de la planificación estratégica, y rara vez se articulan con mecanismos de mejora integral. En este punto, evaluar debería pensarse no solo como acto pedagógico, sino como política universitaria con capacidad de incidir estructuralmente en la calidad formativa.

En suma, evaluar no es simplemente aplicar un formulario. Es, o debería ser, una oportunidad para generar escucha, producir conocimiento situado, y actuar en consecuencia. De lo contrario, se corre el riesgo de que la evaluación, en lugar de ser una herramienta para transformar, se convierta en una forma institucional de reiterar lo ya sabido y perpetuar lo que incomoda revisar.

1. Acompañamiento docente y vínculo pedagógico: entre el deseo de aprender y los criterios institucionales

Uno de los ejes más significativos del contraste entre el diagnóstico inicial y la evaluación institucional gira en torno a la percepción del acompañamiento docente y la construcción del vínculo pedagógico. En la encuesta inicial, una parte considerable del estudiantado expresó con claridad que lo que más esperaba del equipo de cátedra era "paciencia", "comprensión", "materiales accesibles" y "explicaciones claras". Estas demandas no aludían únicamente a la claridad conceptual, sino también al deseo de sentirse alojados/as en un espacio donde el error no sea castigado, sino procesado como parte del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la figura docente no se construye solo como transmisora de contenidos, sino como mediadora emocional, guía pedagógica y referente institucional. Esta centralidad del vínculo se evidenció en frases como: "espero que nos acompañen con empatía", "que no se enojen si preguntamos mucho", o "necesito que alguien me ayude a entender sin hacerme sentir burro/a". Estas expresiones revelan la dimensión emocional de la experiencia educativa, tantas veces omitida en los dispositivos institucionales de evaluación.

Al observar los resultados de la evaluación institucional, se advierte una alta valoración del desempeño docente en términos formales: más del 85% de los encuestados calificó como "Muy bueno" el desempeño de la profesora titular y del equipo, mientras que más del 90% afirmó que "el equipo de cátedra estuvo disponible para consultas", "estimuló la participación" y "demostró conocimiento sobre la materia". Este contraste muestra que, si bien las expectativas iniciales fueron altas, en líneas generales fueron satisfechas durante el cuatrimestre. Sin embargo, esta percepción global no habilita una comprensión fina sobre cómo se sostuvo el acompañamiento, qué efectos tuvo emocionalmente y qué formas de mediación fueron más significativas.

En este sentido, la diferencia metodológica entre ambas herramientas revela dimensiones que el instrumento institucional no logra captar: por ejemplo, el componente afectivo, la percepción de contención, y el impacto subjetivo de los vínculos pedagógicos. Mientras el diagnóstico permitió relevar emociones como ansiedad, vergüenza o temor al fracaso, la evaluación estandarizada no incluye ítems que den cuenta de estas dimensiones. Esto confirma lo señalado por Santos Guerra (2007), quien sostiene que "la evaluación también tiene que ver con cómo se hace sentir al estudiante" (p. 12), y que los sentimientos son parte constitutiva del proceso de conocer.

Además, esta limitación estructural de los instrumentos institucionales pone en evidencia un problema de diseño: ¿cómo se espera promover mejoras docentes si las herramientas de evaluación no generan información relevante sobre lo que verdaderamente afecta o potencia el aprendizaje? Como advierten Zabalza (1990) y Coll et al. (2021), no toda evaluación produce conocimiento útil. Para que el juicio estudiantil se transforme en insumo valioso, debe existir un marco teórico y metodológico que lo reconozca como tal.

En suma, el cruce entre lo que se esperaba y lo que se vivió revela un resultado alentador, pero también interpela las formas en que la institución recoge y procesa las voces del estudiantado. Si se pretende una universidad democrática y emocionalmente justa, no alcanza con evaluar lo enseñado: hay que evaluar también cómo se sostuvo el trayecto, cómo se gestionaron las dudas, los miedos y las diferencias. Y para eso, hay que abrir espacio —como hizo el diagnóstico inicial— a las palabras que no caben en una escala de valoración, a las emociones que no pueden cuantificarse, pero que definen el deseo de aprender. Evaluar el acompañamiento docente no es medir predisposición o presencia: es preguntarse cómo ese acompañamiento fue vivido, sentido y resignificado en la trayectoria del otro.

2. Claridad metodológica y recursos didácticos: lo visible, lo accesible y lo comprensible

Otro de los ejes clave en la experiencia estudiantil se vincula con la percepción sobre la claridad metodológica y la disponibilidad de recursos para el aprendizaje. En el diagnóstico inicial, estudiantes manifestaron preocupaciones concretas respecto a su capacidad para comprender los contenidos, especialmente en relación con el uso de tecnología, la organización personal y la comprensión de los aspectos estadísticos. Las frases “no sé usar SPSS”, “me cuesta organizarme”, “no entiendo nada de números” o “vengo con muchas dificultades desde materias anteriores” dieron cuenta de una autoevaluación honesta que mezcla ansiedad, expectativa y deseo de aprender.

Este escenario de partida implicó una demanda directa a la cátedra: ofrecer materiales accesibles, explicaciones claras y estrategias de acompañamiento que compensen desigualdades previas. La implementación del cuadernillo propio, el uso de recursos multimedia y la mediación docente durante las prácticas contribuyeron a configurar un entorno más accesible.

En la evaluación institucional, los datos refuerzan esta percepción: el 76% de los y las estudiantes indicó que los materiales utilizados facilitaron siempre la comprensión de los contenidos, mientras que otro 22% lo consideró así con frecuencia. Además, el 91% valoró como clara la metodología para promocionar o regularizar la materia, lo cual refuerza la coherencia pedagógica del equipo de cátedra.

Sin embargo, el 17% de los estudiantes señaló que la velocidad del dictado o la carga conceptual de la materia les resultó elevada, según comentarios espontáneos incorporados en la sección abierta. Estas observaciones revelan una tensión habitual en las materias técnicas: lograr profundidad sin perder claridad, y avanzar en los contenidos sin dejar a nadie atrás. Como advierte Zabalza (2002), “una buena evaluación no solo mide lo enseñado, sino que también interroga sobre la enseñanza misma”.

Este punto permite recuperar una de las críticas presentes en el marco conceptual: la falta de utilidad transformadora de las evaluaciones institucionales cuando no están articuladas con procesos de mejora. Evaluar si los materiales fueron útiles o si los contenidos fueron claros no debe ser un fin en sí mismo, sino un punto de partida para revisar las decisiones didácticas, repensar el diseño de las consignas, ajustar el ritmo de enseñanza y, sobre todo, diversificar las estrategias pedagógicas en función de las trayectorias reales del estudiantado. Como sostiene Avolio de Cols (2006), la utilidad de un instrumento evaluativo se define por su capacidad de orientar la acción.

Además, si la evaluación se realiza únicamente al final del cursado, sin retroalimentación intermedia, se corre el riesgo de validar un recorrido que podría haberse ajustado en tiempo real. Coll et al. (2021) insisten en que la evaluación continua no es solo una estrategia de acreditación, sino un componente estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, disponer de información sobre las dificultades de comprensión o sobre la utilidad de los recursos a mitad del cuatrimestre permitiría anticipar ajustes metodológicos que mejoren no solo el rendimiento, sino también el bienestar y la permanencia estudiantil.

En suma, evaluar la claridad y accesibilidad metodológica no es solo medir si se entendió el contenido, sino si se ofrecieron las condiciones para que el aprendizaje sucediera. Implica también revisar los criterios que definen lo que se considera comprensión y éxito en una materia técnica, como Análisis Cuantitativo. Si los dispositivos institucionales no interpelan críticamente estas definiciones, corren el riesgo de cristalizar prácticas que reproducen inequidades bajo la apariencia de neutralidad pedagógica. En este punto, resulta pertinente recordar la advertencia de Michel Foucault: cuando los instrumentos no son revisados críticamente ni puestos en tensión con su contexto de aplicación, pueden dejar de ser herramientas de conocimiento para convertirse en simples artefactos, es decir, tecnologías vacías que solo legitiman lo existente (Foucault, 1975/2009). Por eso, más allá de las buenas calificaciones, es necesario seguir preguntando qué fue verdaderamente comprendido, por quiénes y en qué condiciones.

3. Evaluación y autopercepción: las emociones como condiciones del aprendizaje

Las emociones ocupan un lugar central en la experiencia educativa universitaria, aunque pocas veces son recogidas por los dispositivos institucionales de evaluación. En el diagnóstico inicial, los y las estudiantes manifestaron con contundencia que sentían miedo, ansiedad, vergüenza y hasta rechazo anticipado ante la materia. Expresiones como “me asusta el nombre de la materia”, “siento que no voy a poder”, “me cuesta preguntar por vergüenza” o “vengo con un fracaso previo” pusieron en evidencia que el ingreso a un campo técnico-metodológico está teñido por huellas afectivas de experiencias anteriores.

Estos sentimientos no son accesorios. Como ha sostenido Santos Guerra (2007): “la evaluación genera autoconcepto y el autoconcepto condiciona el rendimiento futuro” (p. 13). Es decir, el juicio académico no solo califica, sino que construye una imagen sobre lo que se puede o no se puede hacer, sobre quién pertenece o no a la cultura académica. Esta lógica emocional opera silenciosamente, generando profecías de autocumplimiento que refuerzan desigualdades previas.

Ahora bien, si se examinan los resultados cuantitativos de la evaluación institucional, se observa un fenómeno particular: mientras que el 93% del estudiantado manifestó que se sintió guiado/a por el equipo docente, y un 91% afirmó que la metodología le resultó clara, estos datos conviven con expresiones previas de temor, inseguridad y baja autoestima académica relevadas en el diagnóstico inicial. La valoración general positiva —reflejada también en que el 76% expresó que los materiales facilitaron siempre la comprensión— puede ser leída, al menos parcialmente, como una respuesta alineada con las opciones provistas, sin espacio para la complejidad emocional. De hecho, la ausencia total de preguntas referidas a las emociones, el estrés académico o el miedo al fracaso sugiere una comprensión reduccionista del proceso formativo, centrada en la percepción de desempeño, pero no en el impacto subjetivo del mismo.

Paradójicamente, los comentarios abiertos de la evaluación final recuperan parte de estas tensiones. Algunas frases expresan reconocimiento por la “paciencia” del equipo docente, otras agradecen el “trato humano” y la “comprensión”. Pero lo hacen desde un espacio residual, no contemplado por los ítems de la encuesta. Lo emocional, una vez más, aparece como lo no dicho institucionalmente, aunque esté en el centro de lo vivido subjetivamente. Esta omisión afecta directamente la posibilidad de mejora continua, ya que no hay retroalimentación sobre un aspecto central de la experiencia de aprender: cómo se siente aprender.

La evaluación, entonces, debería ser repensada como una herramienta integral que no solo certifique saberes, sino que habilite el deseo de aprender. Como señala Ravela (2022), si la retroalimentación se reduce a una calificación, se inhibe la capacidad del estudiantado para reflexionar sobre sus propios procesos. Y si la institución no escucha el impacto emocional de esos procesos, reproduce una forma de violencia simbólica que se disfraza de objetividad.

Además, si no se reconoce el rol que juegan las emociones en el aprendizaje de saberes abstractos o formales, como los que propone Análisis Cuantitativo, se corre el riesgo de evaluar rendimientos sin comprender sus condiciones de posibilidad. Zabalza (2002) ya advertía que toda evaluación implica una concepción del sujeto que aprende. Si ese sujeto es concebido como una máquina de responder consignas, lo emocional es prescindible. Pero si es entendido como un ser integral, que estudia en contextos desiguales, con trayectorias previas y con miedos reales, entonces la evaluación también debe alojar esa complejidad.

En este marco, el análisis comparado refuerza una hipótesis pedagógica ya anticipada por el diagnóstico: para construir trayectorias educativas sostenidas, es necesario alojar las emociones del aprendizaje. No se trata solo de brindar recursos didácticos adecuados, sino de generar condiciones de posibilidad para que el aula se convierta en un espacio donde se pueda fracasar sin quedar afuera, donde preguntar no implique exponerse, y donde la evaluación no sea una amenaza, sino una oportunidad de reconstrucción.

4. Tensiones, disonancias y zonas ciegas: lo que no se pregunta, lo que no se devuelve

El análisis comparativo entre el diagnóstico inicial y la evaluación institucional pone en evidencia no solo convergencias alentadoras, sino también disonancias significativas y zonas de silencio que interpelan el sentido y los límites de los dispositivos evaluativos. Estas tensiones no se manifiestan necesariamente como contradicciones explícitas entre los datos, sino como diferencias en lo que se habilita a decir y lo que se legitima como evaluable.

Desde una perspectiva teórica, estas disonancias pueden interpretarse como efectos del carácter prescriptivo que asumen muchos dispositivos evaluativos en el nivel superior. Como señala Zabalza (1990), cuando la evaluación se naturaliza como forma única de verificar aprendizajes, se pierde la posibilidad de construir conocimiento pedagógico desde la diferencia, la heterogeneidad y la crítica. La evaluación se convierte entonces en un acto de clausura más que de apertura, en una práctica certificadora más que en una herramienta reflexiva.

Mientras el diagnóstico inicial permitió capturar un abanico amplio de percepciones, emociones, expectativas y obstáculos concretos, la evaluación institucional se estructuró en torno a una serie de ítems cerrados que direccionan la respuesta y restringen la posibilidad de matices. Esta diferencia metodológica no es menor: define el tipo de conocimiento que se produce y el tipo de política educativa que se puede construir a partir de él. Ravela (2022) advierte que una evaluación centrada en la calificación tiende a inhibir el desarrollo de la autonomía crítica del estudiante, reproduciendo una lógica jerárquica en la construcción del saber.

Los datos cuantitativos refuerzan esta crítica: si bien el 91% del estudiantado valoró positivamente la metodología y el 93% se sintió acompañado por el equipo docente, ningún ítem indaga cómo fue vivida esa experiencia ni qué obstáculos persistieron pese a esa guía. Además, más del 80% consideró que los docentes estimularon su participación, pero esta afirmación no permite comprender qué formas de participación fueron posibles ni cómo fueron interpretadas por los propios estudiantes.

Más que expresar una oposición entre la lógica de la cátedra y la lógica institucional, las diferencias entre ambos instrumentos pueden interpretarse como la manifestación de un campo de tensiones propio de las universidades contemporáneas. En este marco, la distancia entre dispositivos evaluativos no debe leerse exclusivamente como déficit o malestar, sino como oportunidad para construir un proyecto colectivo de evaluación que articule perspectivas pedagógicas, institucionales y políticas. La evaluación aparece, así como un espacio potencial de diálogo entre actores, áreas y niveles de la universidad, y no solo como un mecanismo técnico de control.

Por otro lado, las expectativas iniciales vinculadas al deseo de comprender, al miedo a no estar a la altura, y a la necesidad de acompañamiento emocional, no encuentran eco en la evaluación final. Así, mientras el diagnóstico recupera el deseo de aprender y los condicionantes subjetivos que lo atraviesan, la evaluación institucional tiende a invisibilizarlos bajo el formato de escalas de respuesta.

Esto plantea una tensión ética y epistemológica de fondo: ¿qué se considera importante evaluar en la universidad? ¿A quién se escucha y a través de qué formas? ¿Qué queda fuera del campo de lo observable cuando sólo se utilizan formatos estandarizados? En palabras de Santos Guerra (2007), “lo que no se pregunta también comunica: comunica olvido, desinterés o incomodidad institucional”. Esta omisión se inscribe en una lógica más amplia, que no es ajena al campo de las políticas públicas. Como bien sostiene Giandomenico Majone (1989), en este campo *“la no decisión es también una forma de decisión”*: es decir, no hacer nada, no intervenir, no evaluar, también configura una política. En este caso, dejar fuera ciertas dimensiones del aprendizaje —como las condiciones emocionales, materiales o relacionales— implica validar, por omisión, una concepción reduccionista de la calidad educativa. La no inclusión de ciertos aspectos en la evaluación no es neutra: define lo que se considera importante y lo que se margina como irrelevante.

En este sentido, una de las zonas ciegas más notorias es la ausencia de retroalimentación significativa para el equipo docente y para el propio estudiantado. La evaluación institucional no genera instancias sistemáticas de devolución colectiva, ni promueve espacios donde estudiantes y docentes puedan dialogar sobre los resultados, reinterpretarlos y construir propuestas de mejora conjunta. Esta omisión no es simplemente una falla técnica: configura una práctica verticalista que obstaculiza la constitución de comunidades pedagógicas democráticas. El saber evaluativo se convierte así en propiedad de unos pocos, distribuido asimétricamente, sin posibilidad de ser resignificado por quienes lo encarnan cotidianamente en las aulas.

El contraste entre ambos instrumentos, entonces, no solo permite comprender mejor la experiencia estudiantil desde múltiples dimensiones —cognitivas, afectivas, institucionales—, sino también visibiliza con claridad las decisiones políticas implícitas en todo proceso de evaluación. Decisiones que no son neutras, sino que operan como dispositivos de validación de determinados modos de enseñar y de aprender. En ese marco, se refuerza una racionalidad gerencial que prioriza la certificación sobre la comprensión, la eficiencia sobre la transformación, y la medición sobre el sentido. Esta racionalidad, como advierte Foucault (1975/2009), no solo organiza los saberes, sino que también produce los sujetos que se espera que circulen en la institución: sujetos evaluables, clasificables y funcionales. Romper con esa

lógica requiere ampliar las formas de escucha, democratizar los criterios de calidad y repensar la evaluación no como control, sino como construcción colectiva de sentido pedagógico.

Reflexiones finales y propuestas: hacia una evaluación universitaria situada, útil y transformadora

A la luz del análisis comparativo realizado entre el diagnóstico inicial de la cátedra y la evaluación institucional estandarizada, emergen con fuerza no solo coincidencias esperables, sino tensiones estructurales que requieren ser repensadas desde una lógica pedagógica crítica y situada. Este trabajo no se propuso únicamente cotejar resultados, sino interrogar los sentidos que adquiere la evaluación cuando se la convierte simultáneamente en práctica institucional, en herramienta de gestión y en acto pedagógico con implicancias éticas.

La potencia de este análisis radica, precisamente, en el lugar desde donde se construye: una cátedra de Análisis Cuantitativo, tradicionalmente asociada a un enfoque técnico-instrumental. Resulta, por tanto, doblemente significativo que sea desde este espacio —donde lo numérico, lo estructurado y lo evaluativo suelen ocupar un lugar hegemónico— que se habilite una lectura crítica, pedagógica y emocional de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este gesto, se cuestiona la supremacía de lo cuantificable como única forma legítima de conocimiento y se reivindica la posibilidad de pensar la experiencia educativa desde una racionalidad ampliada, que integra rigor académico y sensibilidad pedagógica.

Desde esta perspectiva, evaluar no puede seguir reduciéndose a certificar trayectorias o a recolectar valoraciones de satisfacción. Como sostiene Zabalza (1990), una evaluación verdaderamente significativa es aquella que permite comprender y mejorar los procesos, y no simplemente registrar sus efectos. El presente análisis mostró que muchas de las dimensiones más relevantes de la experiencia estudiantil —emociones, trayectorias, condiciones materiales, formas de vinculación pedagógica— permanecen fuera de los instrumentos institucionales, lo cual limita su potencial transformador.

Esta constatación dialoga con diversos aportes contemporáneos que han problematizado la relación entre evaluación, experiencia escolar y desigualdad educativa. Dubet (2006, 2020) sostiene que la experiencia escolar no puede reducirse a indicadores de rendimiento, sino que se configura en la intersección entre trayectorias sociales, expectativas institucionales y vivencias subjetivas. En una línea convergente, Kaplan (2018) advierte que las emociones constituyen una dimensión estructurante de los procesos de aprendizaje y que su invisibilización reproduce formas sutiles de desigualdad pedagógica. Por su parte, Biesta (2017) cuestiona los enfoques tecnocráticos de la evaluación y propone recuperar su dimensión ética y política, mientras que Ravela et al. (2019) subrayan la necesidad de construir sistemas de evaluación capaces de producir información significativa para la mejora de las prácticas educativas. En conjunto, estos enfoques permiten comprender que la distancia entre los dispositivos institucionales de evaluación y las experiencias reales del estudiantado no constituye un problema meramente técnico, sino una tensión inherente a las formas contemporáneas de gobierno del conocimiento en la universidad.

Asimismo, cuando los resultados de la evaluación no se utilizan para repensar las prácticas docentes, revisar planes de estudio o generar políticas de acompañamiento, el proceso evaluativo se vacía de sentido. Como advierte Foucault (1975/2009), un instrumento que no es puesto en tensión con su contexto ni con los efectos que produce se transforma en un artefacto: un dispositivo que organiza sin transformar, que mide sin comprender y que registra sin interpelar.

Lejos de cuestionar la legitimidad de la evaluación institucional, este trabajo se orienta a problematizar sus alcances y a contribuir a su fortalecimiento, ampliando los marcos conceptuales, pedagógicos e institucionales desde los cuales se la produce, se interpreta y se resignifica en la universidad.

Más allá de las propuestas —que deben concebirse como orientaciones flexibles y no como soluciones universales—, esta reflexión final recupera una pregunta de fondo que atraviesa todo el artículo: ¿por qué, a pesar de décadas de reformas, seguimos evaluando casi siempre de la misma manera? Esta inercia institucional revela una dimensión estructural del problema. La evaluación, lejos de ser únicamente una práctica pedagógica, constituye también un espacio de poder, una forma de control y un espejo de las concepciones más profundas acerca de aquello que se considera valioso en la universidad. Evaluar, como insiste Santos Guerra (2007), es un acto ético que expone nuestras concepciones sobre el otro, sobre el conocimiento y sobre la justicia educativa.

En este sentido, la ausencia de transformaciones sustantivas en los instrumentos de evaluación institucional no puede interpretarse como una mera limitación técnica, sino como una expresión de las resistencias culturales a transformar

la enseñanza superior en una experiencia genuinamente inclusiva, dialógica y emancipadora. Si el dispositivo permanece inalterado —aunque el estudiantado cambie, aunque las condiciones materiales se modifiquen, aunque las tecnologías se renueven—, resulta inevitable preguntarse no solo para qué evaluamos, sino a quién sirve realmente aquello que evaluamos.

Los resultados del estudio sugieren, además, la necesidad de ampliar la participación estudiantil en el diseño, implementación y análisis de los dispositivos de evaluación. No se trata únicamente de recoger sus voces a través de encuestas, sino de reconocerlos como sujetos capaces de co-construir criterios, indicadores y sentidos de la evaluación. Incorporar a los estudiantes en estas instancias no solo fortalecería la legitimidad de los instrumentos evaluativos, sino que contribuiría a consolidar una cultura institucional de la evaluación entendida como práctica democrática y colectiva.

A partir de estas reflexiones, se proponen cinco líneas de acción articuladas orientadas a fortalecer la función pedagógica y política de la evaluación universitaria:

1. **Incorporar evaluaciones situadas y procesuales**, incluyendo instancias diagnósticas, formativas e intermedias que permitan ajustar las prácticas en tiempo real, y no solo cerrar el cuatrimestre con una medición final.
2. **Ampliar los instrumentos institucionales**, incorporando ítems vinculados a emociones, obstáculos percibidos, estrategias de aprendizaje y percepción del propio desempeño, evitando que estas dimensiones queden relegadas a comentarios abiertos marginales.
3. **Construir espacios de devolución dialógica**, generando instancias en las que docentes y estudiantes analicen conjuntamente los resultados de las encuestas institucionales, superando la lógica de la evaluación como herramienta unilateral.
4. **Vincular los datos con decisiones pedagógicas concretas**, utilizando los resultados para repensar los ritmos del dictado, la densidad de los contenidos, los recursos didácticos y las condiciones de accesibilidad académica.
5. **Situar la evaluación como acto político-pedagógico**, reconociendo que evaluar implica decidir qué importa, quién tiene voz y qué se considera valioso en la formación universitaria, y diseñando procesos orientados a la construcción de sentido colectivo, más allá de la mera legitimidad formal.

Evaluar, entonces, es mucho más que medir. Es producir conocimiento sobre la experiencia educativa, intervenir sobre sus condiciones de posibilidad y actuar para que lo que se enseña y se aprende no sea solo contenido, sino también vínculo, afecto, agencia y transformación. Transformar la evaluación implica, a su vez, disputar el modo en que se concibe la gestión del conocimiento en la universidad: no como acumulación de indicadores, sino como un proceso permanente de interrogación crítica que compromete a quienes enseñan, aprenden y gobiernan la institución.

Porque evaluar no es solo medir lo aprendido, sino decidir qué experiencias merecen ser reconocidas, qué voces son escuchadas y qué formas de conocimiento se consideran legítimas. En esa decisión se juega, en última instancia, no solo la calidad de la enseñanza universitaria, sino también el tipo de universidad —y de sociedad— que se produce y se legitima a través de sus prácticas evaluativas.

Repensar la evaluación implica, entonces, desplazarla del terreno de la mera medición hacia el de la interpretación crítica de la experiencia educativa. Solo cuando la universidad se atreve a interrogar sus propios dispositivos evaluativos, la evaluación deja de ser un acto administrativo para convertirse en un proceso de producción de sentido, de justicia pedagógica y de transformación institucional.

Referencias bibliográficas

- Avolio de Cols, S., & Iacolutti, M. D. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Miño y Dávila.
- Ballabio, M. (2025). Más allá de la estadística: Trayectorias estudiantiles y estrategias pedagógicas en la universidad pública argentina: Beyond statistics: Student trajectories and pedagogical strategies in the Argentine public university. *Investigación, Ciencia y Universidad*, 9(14), 39–47.
- Coll, C., Rochera, M. J., Naranjo, M., & Mayordomo, R. (2021). *Evaluación continua y enseñanza de las competencias de autorregulación*. Octaedro.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Dubet, F. (2020). *La experiencia de la injusticia: ¿Qué es una escuela justa? Siglo XXI*.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (S. Mascaró, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).
- Kaplan, C. (2018). *La evaluación como experiencia subjetiva*. CLACSO.
- Majone, G. (1989). *Evidence, argument, and persuasion in the policy process*. Yale University Press.
- Ravela, P. (2022). *Aportes para la revisión de las prácticas de evaluación de aprendizajes*. OIT/Cinterfor.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* UNESCO-IIPE.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.
- Steiman, J. (2014). Una docena y una yapa: Trece voces de las prácticas docentes para pensar en la evaluación. En L. Sanjurjo, A. Caporossi, & N. Placci (Comps.), *Libro de actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior (AIDU)* (pp. 88–107). Humanidades y Artes Ediciones.
- Zabalza, M. A. (1990). *Evaluación orientada al perfeccionamiento*. UNIR.
- Zabalza, M. A. (2002). *El desafío de evaluar por competencias en la universidad: Reflexiones y experiencias prácticas*. ICE–Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de recepción: 10-6-2025

Fecha de aceptación: 12-12-2025