



CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. UN ANÁLISIS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

CONCEPTIONS OF ASSESSMENT OF LEARNING. AN ANALYSIS TOWARDS THE TRANSFORMATION OF THE ASSESSMENT PRACTICES

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2796>

Emmanuel Flores Flores

Universidad del Valle de Puebla, México

emmanuel.flores@uvp.edu.mx

orcid.org/0000-0003-4757-2375

Gabriela Croda Borges

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

gabriela.croda@upaep.mx

orcid.org/0000-0001-6153-9016

Recibido: abril 11, 2023 – Aceptado: mayo 15, 2023

Resumen

Los cambios sociales recientes han generado la necesidad de transformar la praxis docente de los profesores en las universidades. Sin embargo, la evaluación se observa como uno de los procesos que aún no se logra modificar totalmente. Si bien existen aspectos que los profesores ya realizan, se observa que todavía prevalecen prácticas tradicionalistas, basadas en la memorización y el examen, como vías para la asignación de una calificación. Tomando esto en consideración, el artículo reporta los resultados obtenidos en una investigación realizada desde un enfoque cualitativo. La información se recolectó mediante la técnica de grupo de discusión, en el que participaron 17 profesores universitarios. El análisis se llevó a cabo a la luz de la teoría reciente. Entre los resultados más sobresalientes se identifican rasgos de los nuevos enfoques evaluativos en el discurso de los profesores, pero también se reconocen algunas de las razones por las que no los llevan a cabo en la práctica. Finalmente, se observan ciertas acciones a realizar por parte de los profesores y otras más por parte de los directivos en las universidades.

Palabras clave: evaluación del estudiante, evaluación formativa, universidad, docente.

Abstract

The recent changes in society have generated the need to transform the university teachers' practices. However, the assessment of learning is recognized as one of the processes that has not been totally modified yet. There are some aspects teachers are already doing, but at the same time, traditional practices are still observed in universities such as those based on memorization and the exam as the way to assign a grade to the students. Taking this into consideration, this article reports the results obtained from a qualitative, carried out with the implementation of discussion groups. 17 university teachers participated in the research. The information collected was analyzed in the light of the most recent theoretical background. Some features of the new assessment approaches are identified in the teachers' discourse as well as some reasons or possible situations that may be preventing them from carrying out their assessment practices accordingly with their students. Finally, teachers and school authorities are observed as being responsible for some actions to foster the change.

Keywords: Student Evaluation, Formative Evaluation, Universities, Teachers.

INTRODUCCIÓN

Los enfoques educativos actuales, centrados en el estudiante, generan nuevas necesidades, retos y desafíos para los profesores y estudiantes en los diferentes niveles educativos, incluyendo el nivel superior. En este tenor, los profesores que colaboran en las universidades, poseen un rasgo que los distingue de la planta docente de otros niveles: son personas especialistas en la disciplina que enseñan (Cortés, 2018), pero que, en ocasiones, no cuentan con formación didáctico-pedagógica formal que sustente la forma en cómo llevan a cabo su praxis. A pesar de ello, se desenvuelven en el aula con los estudiantes y obtienen resultados.

Específicamente, en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, las tendencias recientes revelan su alto valor formativo ya que, «cambia el acento tradicional en evaluación sumativa, hacia un continuo más amplio y longitudinal en el que hay múltiples áreas de oportunidad e influencia, teniendo al aprendizaje como una meta fundamental del proceso educativo» (Sánchez, 2022, p. 6). Se trata de un proceso que supera el empleo del examen como medio para la asignación de una calificación, al final de un tiempo determinado. De este modo, es posible visualizar la evaluación como un ejercicio permanente, formal e informal, a través del cual se busca propiciar la mejora en los aprendizajes de los estudiantes y las enseñanzas de los profesores. Así pues, los dos actores principales del proceso educativo obtienen beneficios de la evaluación.

Otro cambio en las tendencias de evaluación del aprendizaje, es la importancia que se le otorga, al considerar que orienta lo que se enseña y lo que se aprende (Muskin, 2015); hay quienes, incluso, la han llamado el motor del aprendizaje, o bien, evaluación del-para-cómo aprendizaje. Desde mucho antes, Ahumada (2001) reconocía la estrecha interrelación, así como inseparabilidad del binomio aprendizaje-evaluación. Ante ello, la evaluación ha dejado de ser lo último en lo que se piensa y se ha colocado como el punto de partida del proceso educativo. En otras palabras, previo a considerar los contenidos y las formas de enseñar es menester, de parte de los profesores, establecer la forma de evaluación, a fin de orientar las estrategias para cumplir con los resultados de aprendizaje esperados.

Aun cuando se reconoce la evolución teórica de la evaluación del aprendizaje, persisten prácticas evaluativas distintas a las ideales. Los resultados de investigación educativa sostienen la existencia de prácticas de evaluación de enfoque tradicionalista en la educación superior, en las que, por ejemplo, prevalece el examen como instrumento principal (Martínez et al., 2018; Paternina y Quessep, 2017) y la calificación como el propósito fundamental (Acevedo-Jaimes y González-García, 2017; Cáceres et al., 2019). No obstante, se reconocen avances, por ejemplo, en el discurso de los profesores sobre evaluación del aprendizaje y en algunas prácticas incipientes, pero no se ha logrado la puesta en marcha, a cabalidad, de los enfoques evaluativos recientes.

Entre las causas de lo anterior, se tienen: las prácticas con las que fueron formados; la formación disciplinar de los profesores; sus experiencias profesionales y docentes; las características y políticas de las universidades donde se desempeñan, entre otras (Ballesteros et al., 2017; Velasco, 2011). Ante ello, se requiere promover acciones de formación y desarrollo profesional docente que contribuyan a la transformación de las prácticas evaluativas, con apego a los enfoques educativos recientes, de forma que la evaluación del aprendizaje sea contextualizada, centrada en el estudiante y basada en las necesidades reales de la profesión.

Se trata de un cambio que requiere tiempo, ya que involucra procesos de formación basados en la reflexión, que permitan a los profesores reconocer la obligación de transformar su praxis. Como señalan Yepes y Gutiérrez (2022, p. 257):

Implica convocar los diferentes actores educativos hacia la visualización de un horizonte de calidad, en el cual se orqueste un abanico de oportunidades para los estudiantes, sin importar su estilo y ritmo de aprendizaje, a partir de una metodología más participativa.

Por ello, se considera que, en las mismas universidades, es imperativo el desarrollo de estrategias que propicien las condiciones idóneas para que el cambio suceda, por medio de la modificación de lineamientos, así como de oportunidades de desarrollo profesional y docente, basadas en las necesidades reales de los profesores. En este sentido, el cambio es posible, pero requiere tiempo, para lograr el fin último que es la construcción de una nueva cultura de evaluación del aprendizaje, a partir del reconocimiento, el análisis y la modificación de las concepciones construidas por los profesores.

En este marco, nuestro artículo *analiza las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje construidas por un grupo de profesores, a la luz de referentes teóricos recientes, así como del estado actual que guarda el objeto de estudio.*

DESARROLLO

Referente teórico

Desde los enfoques actuales, la evaluación del aprendizaje implica la necesidad de realizar modificaciones en las prácticas que se realizan por parte de los profesores, en contraste con la conceptualización tradicional. Como señala Díaz-Barriga (2019), la evaluación es una valoración sistemática de los conocimientos construidos por los estudiantes, teniendo como referente la práctica profesional, misma que debe ir más allá de lo laboral y alcanzar lo social. Desde esta perspectiva, se observa que la praxis evaluativa trasciende el salón de clases; es indispensable superar las prácticas evaluativas tradicionales e incorporar la dimensión social, lo que representa un desafío para los estudiantes y profesores, al ser necesarias prácticas de evaluación situada y contextualizada.

Aunado a lo anterior, la teoría actual evidencia el potencial de la evaluación en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la praxis de los profesores. Los resultados que pueden llegar a obtenerse, posibilitan la identificación de las fortalezas y oportunidades, así como de las posibles complicaciones a enfrentar (Bernate et al., 2020). Por lo tanto, los profesores necesitan preocuparse más por los aprendizajes de los estudiantes y no tanto por cubrir la totalidad de los contenidos de la asignatura a su cargo.

Otro de los cambios que también se reconocen en los enfoques evaluativos, incluyen los momentos, los participantes y las finalidades en la evaluación del aprendizaje. Moreno-Olivos (2021) indica que la evaluación es «un proceso continuo, formativo, participativo y compartido» (p. 232). Se trata de un ejercicio cotidiano y permanente, por medio del cual se busca la mejora en la construcción de los aprendizajes. Respecto de los participantes, tanto estudiantes como profesores son corresponsables de llevarla a cabo, pues ambos son fundamentales para lograr los resultados de aprendizaje establecidos.

La conceptualización de evaluación, que se presentó previamente, genera la posibilidad de vislumbrar una praxis innovadora que retoma lo más importante de la práctica tradicional a la que estamos acostumbrados. Por mencionar un ejemplo, se hace referencia a la evaluación como un proceso formativo, pero la asignación de calificación no se olvida, puesto que también se le considera como «parte fundamental del complejo proceso pedagógico» (Pizarro y Gómez, 2018, p. 74). Lo que sí se ha observado, desde la teoría, es que los profesores no pueden pensar en la evaluación al final de los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino que se trata de tres procesos indisolubles, estrechamente interrelacionados; los tres se realizan simultáneamente. Por ello, a la evaluación se le ha llamado el motor del aprendizaje de los estudiantes y de las tareas de enseñanza de los profesores. En otras palabras, antes de pensar en qué deben aprender los estudiantes y qué deben enseñar los profesores, se requiere establecer la evaluación en todas sus dimensiones: para qué, qué, quién, cuándo y cómo evaluar.

Como se mencionó, la evaluación ha adquirido nuevos roles y nuevas funciones. Se trata del proceso que permite reconocer los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo que denota una clara comprensión de la función formativa y de la retroalimentación que les brinda este momento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023). De este modo, no se trata de un simple ejercicio de reconocimiento o identificación de logros, sino que implica un acto reflexivo que propicia el soporte, por parte de los profesores, para que los estudiantes continúen en su proceso de construcción de conocimientos. La retroalimentación, como tal, se llega a considerar como el producto principal de la evaluación, es decir, sin retroalimentación, el proceso de evaluación no se completa y, por lo tanto, no contribuye con la mejora.

Según el concepto de evaluación que se tomó como base, las tareas de evaluación deben cumplir con características específicas. Una de ellas es que no se queden en actividades tradicionales –como las que se han tenido a lo largo de la historia–, centradas principalmente en la memorización de la información. Al respecto, Ibarra-Saíz et al. (2020) comentan que las tareas de evaluación requieren fomentar, en los estudiantes, la construcción de aprendizajes significativos, no solo para ellos, sino también para el campo profesional y social donde se desenvuelven. Esto lleva a pensar en tareas cercanas a la realidad profesional, laboral y social, donde los estudiantes podrán desempeñarse una vez que egresen de las universidades. Si el campo de lo profesional y laboral representa un desafío, el de lo social pareciera apremiante, debido a los sucesos recientes que han generado cambios en la forma de vida de las personas.

En este orden de ideas, las tareas de evaluación requieren diseñarse desde una perspectiva de autenticidad, ya que su sustento debe ser el planteamiento de «situaciones y escenarios [...] referidos a prácticas socioculturales que son importantes en el contexto del mundo real o en la esfera profesional en la que se desenvuelve la persona» (Díaz-Barriga, 2019, p. 62). Sin duda alguna, el examen –concebido tradicionalmente–, deja de ser el instrumento esencial para validar los aprendizajes de los estudiantes. En su lugar, aparecen técnicas innovadoras, basadas en el estudio de casos, el análisis y la solución de problemas, la generación de experiencias, el desarrollo de proyectos, por mencionar algunas.

Lo anterior no significa que el examen desaparezca totalmente, pero su rol predominante, incluso, el proceso para diseñarlo, precisa reinventarse para alinearse a los enfoques educativos recientes. Sin embargo, la modificación de instrumentos no lo es todo, los profesores deben realizar un cambio en su praxis evaluativa, considerándola como parte del proceso y no como un mero resultado (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023). Sin duda, se observa un reto para las universidades debido a que, en su mayoría, los profesores no son especialistas en didáctica, sino en la disciplina que enseñan. El objetivo es transformar las prácticas, de modo que el cambio surja desde la reflexión, el análisis y la concientización de la relevancia de la evaluación desde los nuevos enfoques.

Como ya se mencionó, se observan cambios en la evaluación del aprendizaje por parte de los profesores, pero no del todo. La investigación educativa ha mostrado algunas de las razones que obstaculizan la transformación. Una de las principales se debe al enfoque centrado en la capacitación técnica que las universidades brindan a los profesores. No es suficiente mostrarles nuevos procedimientos, técnicas o instrumentos, si no existe un proceso de reflexión que les permita comprender la razón por la cual es indispensable el cambio. Al respecto, Díaz-Barriga (2019) indica que el uso de la rúbrica o del portafolios, no representa la evaluación auténtica de los aprendizajes; también se requiere del cambio en la cultura de evaluación de la institución.

Esto va más allá entonces, pues al hacer referencia a que los profesores deben reflexionar sobre su praxis, se llega a la necesidad de modificar sus concepciones, previamente construidas, como resultado esencial de su experiencia (Pizarro y Gómez, 2018). Como estudiantes, ellos mismos tuvieron la oportunidad de experimentar actos de evaluación particulares, que, en algunos casos, adoptan como parte de su enseñanza. Desde su práctica docente, las instituciones educativas les han señalado, inculcado y orillado a emplear algunas otras.

Por lo anterior, se reconoce que las razones que impiden el cambio no solo se centran en las capacitaciones recibidas o las concepciones construidas, sino también en otros aspectos que influyen en su desenvolvimiento docente. Moreno-Olivos (2021) hace referencia al mismo sistema educativo, la institución educativa y la disciplina que se enseña. Como se observa, las políticas y los lineamientos de las universidades, también repercuten en las decisiones de los profesores respecto a la evaluación. Incluso, el *ethos* de la disciplina que enseñan, juega un rol relevante en lo que llegan a emplear y hacer en el aula con los estudiantes, al momento de evaluarlos.

Se han identificado las razones que ocasionan que los profesores no realicen sus prácticas de evaluación en total concordancia con los enfoques recientes. Lo fácil es señalar que se requieren estrategias para generar cambios pertinentes, pero existen algunos desafíos para conseguirlo. García-Prieto et al. (2019) afirman que «Transformar la evaluación es posible, pero encierra un reto que alcanza a múltiples variables, tanto de índole personal como [...] técnico y de fundamento» (p. 13). Por consiguiente, la mera capacitación técnica no es útil

para generar modificaciones. El fundamento que sustenta los nuevos enfoques es imprescindible para que los profesores consideren la necesidad de concebir la evaluación de manera distinta. Pizarro y Gómez (2018) señalan que «La transformación de las concepciones sobre evaluación es un proceso lento y complejo que involucra muchos aspectos que generalmente permean inicialmente su discurso y más lentamente la práctica evaluativa» (p. 86).

No obstante, no todo es responsabilidad de los profesores. Otros desafíos para que la evaluación concuerde con los enfoques actuales están relacionados con la participación de los estudiantes y las políticas universitarias (Reyes et al., 2020; Rodríguez y Salinas, 2020).

A los estudiantes se les atribuyen nuevas responsabilidades. En este caso, deben involucrarse y adoptar un rol activo en la evaluación, incluso, como señala Díaz-Barriga (2019), en la fase de toma de decisiones. Dicho de otra manera, ellos deben dejar de verse únicamente como los sujetos evaluados y volverse evaluadores de su propio proceso de aprendizaje. Sin duda alguna, se trata de un desafío que requiere atención urgente, ya que ninguno de los actores principales –a saber, profesores ni estudiantes– está familiarizado con esta característica de la evaluación.

En cuanto a las universidades, la filosofía y normatividad que regulan sus actividades son otro reto que los profesores deben sortear para evaluar conforme a los enfoques recientes. Según McArthur (2019), los tiempos y las políticas institucionales pueden llegar a generar complicaciones para que las prácticas de evaluación transiten hacia lo contemporáneo y contribuyan con la justicia social. Es menester que las autoridades educativas propicien condiciones para favorecer la transformación en la evaluación del aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la transformación en la praxis de evaluación es posible, siempre y cuando se tengan en cuenta los aspectos que pueden llegar a generar retos y obstáculos, que van desde las concepciones, la formación y las condiciones de las universidades para propiciar el cambio de enfoque actual, centrado en la técnica y en la función de la calificación (Díaz-Barriga, 2019). La evaluación, por lo tanto, no puede seguir basándose en el examen con fines de calificación, sino que debe transitar a un rol de recurso pedagógico favorecedor del aprendizaje del estudiante y mejora del profesor.

Se sabe que el cambio en la forma de evaluar los aprendizajes en las universidades no es una tarea sencilla, ni tampoco sucede de la noche a la mañana. En España, por ejemplo, se ha dado seguimiento a un proceso de transformación en las prácticas evaluativas de los profesores desde 1990 (Bilbao y Villa, 2019). Después de más de 30 años, es que se tienen algunos resultados más sólidos. Esta experiencia sirve para plantear un objetivo a largo plazo, que debe iniciarse a la brevedad, si es que aún no ha sucedido. Es responsabilidad de las autoridades educativas de las universidades, forjar los principios para que la transformación se lleve a cabo gradualmente, de modo que los resultados se observen en un futuro cercano.

Si bien, las autoridades ocupan un rol estratégico en la transformación de las prácticas evaluativas, los profesores también tienen responsabilidades y tareas por realizar. De entrada, necesitan fomentar la participación de los estudiantes, durante el proceso evaluativo, con miras a generarlo desde una perspectiva sostenible (Ibarra-Saíz et al., 2020). En otras palabras, los profesores deben recurrir a acciones de coevaluación o, evaluación entre pares, pero, sobre todo, a la autoevaluación, como un ejercicio favorecedor de la construcción de aprendizajes en los estudiantes. Para ello, los profesores requieren aprender a evaluarse ellos mismos; nadie les ha enseñado, ni sus experiencias previas los han orientado a realizar esta actividad. Esa es una de las grandes oportunidades que se observan para los profesores: el desarrollo de habilidades de autoevaluación, y también, de metaevaluación de su práctica docente.

Aunado a lo anterior, el examen debe superarse. Los profesores tienen la tarea de diversificar las actividades que llevan a cabo con sus estudiantes (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023). Es momento de integrar lo que en la literatura se ha reconocido como «evaluación alternativa»: proyectos, estudios de caso, investigaciones, experiencias, problemas y retos. La finalidad es acercar al estudiante al campo profesional real, mediante ejercicios y prácticas similares que, por ningún motivo, pueden ser únicas o limitativas. En otras palabras, las tareas de evaluación deben contemplarse como un ejemplo de lo existente en la realidad.

Respecto a las universidades, los responsables de las áreas de formación de los profesores, si existen, deben brindar oportunidades –sólidas y basadas en las condiciones detectadas y contextualizadas– de desarrollo profesional y docente. Reyes et al. (2020) proponen partir de un análisis de las prácticas de evaluación que llevan a cabo, para así vislumbrar los caminos formativos a seguir.

Las universidades, los profesores y los estudiantes se enfrentan a la necesidad de transformar la forma en cómo se realiza la evaluación al día de hoy. Este cambio involucra algunas acciones fáciles y sencillas, pero también otras que implican tiempo y esfuerzo. García-Prieto et al. (2019) informan que la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas va más allá de proponer nuevos instrumentos. Se requiere de un cambio en la cultura evaluativa; se necesita repensar su función pedagógica y social (Díaz-Barriga, 2019). La evaluación cumple con finalidades de mejora, aprendizaje y retroalimentación, pero también de calificación, acreditación y certificación. Lo que se conoce como «tradicional» no pierde vigencia: se fortalece y pasa a ocupar un rol secundario. Lo importante y fundamental es que los estudiantes mejoren su proceso de construcción de conocimientos de la mano de los profesores.

La cultura de evaluación implica modificaciones en el nivel macro, meso y micro, orientada a la sostenibilidad y la justicia social (Ibarra-Saíz et al., 2020). No solo se trata de cambiar lo que sucede en el aula, por decisión de los profesores, sino que los cambios sean avalados por las autoridades educativas de la institución y se sustenten en el discurso educativo oficial. Es decir, que todo lo que se hace tenga sentido, puesto que todos los actores y grupos de interés están conscientes de cuanto realizan y por qué lo realizan.

Se ha mencionado que la evaluación debe orientarse a la consecución de la justicia social, es decir que, por medio de su práctica, se coadyuve con la atención a los problemas que aquejan a la sociedad en estos tiempos. Por ello, se requiere considerar aquellos factores que confluyen para generar una evaluación justa (McArthur, 2019). Al respecto, Moreno (2023) afirma que, «Si queremos conseguir una sociedad justa, autónoma y capaz de identificar sus propios fallos, tenemos que hacer partícipe al estudiantado de su propia evaluación» (p. 12). Aunque no es lo único, la participación activa de los estudiantes es fundamental, al igual que las habilidades de los profesores para conducir al estudiante a un ejercicio de autorreflexión, que le permita identificar sus fortalezas y debilidades, así como las vías para mantenerse en un proceso de mejora y aprendizaje permanente.

Por lo anterior, las tareas de aprendizaje deben considerarse como tareas de evaluación, para así otorgarles un sentido pedagógico que trascienda la asignación de una calificación (Rodríguez y Salinas, 2020). Dicho de otro modo, todo lo realizado en la clase puede juzgarse como un acto de evaluación: desde lo informal, como la observación, hasta el empleo de rúbricas para valorar una evidencia de aprendizaje. Esto no quiere decir que todo precise de una calificación, pero sí, que todo requiere de retroalimentación.

Por consiguiente, es urgente la alfabetización de los profesores en evaluación del aprendizaje. Rodríguez y Salinas (2020) recomiendan que esto suceda mediante estrategias colectivas, aunque al mismo tiempo, sostienen que no con ello se lograrán los cambios esperados. Lo que sí es cierto es que, a través de un ejercicio de reflexión colaborativa, es más fácil generar transformaciones, puesto que cada quien tiene experiencias útiles para los demás.

Finalmente, para adecuar la praxis de los profesores a las características de los enfoques de evaluación de aprendizaje actuales, es esencial el reconocimiento y la modificación de las concepciones de los profesores, mediante experiencias formativas específicas (Bilbao y Villa, 2019). Como se señaló, las oportunidades de desarrollo profesional y docente que se pongan en práctica en las universidades, necesitan propiciar la reflexión y comprensión de la situación de cada profesor respecto a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Es fundamental que vislumbren los aciertos y desaciertos de su praxis, a fin de encontrar puntos de partida orientados al cambio.

Método

La investigación realizada fue de tipo cualitativo y la técnica para la recopilación de datos fue el grupo de discusión. Se contó con la participación de 18 profesores de dos universidades privadas, ubicadas en la ciudad de Puebla. Los datos se contrastaron con los elementos teóricos resultantes de la revisión de 14 artículos, publicados en diferentes revistas académicas, en el periodo 2018-2023.

El análisis se centró en las concepciones de los profesores sobre la evaluación. La contrastación con la teoría consideró criterios de: semejanza con las características ideales desde los enfoques innovadores; la realidad de las prácticas evaluativas de los profesores; las causas que han favorecido esa realidad, y las acciones a seguir para promover el cambio en la praxis evaluativa.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Al analizar los resultados obtenidos, se encontró información relevante para comprender las concepciones que los profesores participantes han construido. Se reconocieron matices tanto de las perspectivas tradicionales, como de las contemporáneas, de la evaluación del aprendizaje, favoreciendo la identificación de oportunidades de mejora en su praxis.

En general, los profesores participantes reconocen la mejora, retroalimentación y validación de los aprendizajes como finalidades del acto evaluativo. No olvidan la importancia de los propósitos de calificación y acreditación, pero buscan que, a través de las tareas asignadas, los estudiantes puedan poner en práctica los conocimientos que van construyendo en el salón de clases. Uno de los participantes mencionó:

A todos nos interesan, sobre todo nuestras áreas, que sepan hacer las cosas, que lo demuestren y eso, pues lo vemos en el día a día. Es un proceso.

De igual manera, otro de los profesores afirmó:

En particular, y del objetivo, al menos para mí, de esas tareas es que ellos hagan, traten de hacer sus propios cálculos y, de esa forma, se van a dar cuenta si no entienden algo.

Por lo anterior, se considera que los profesores ubican la función formativa y sumativa de la evaluación. No obstante, escasamente hacen referencia al diagnóstico. En este tenor, se considera que también este último es indispensable para llevar a cabo un proceso sistemático que demuestre los conocimientos de los estudiantes. Uno de los profesores participantes señaló:

Cuando comienzo una clase o un tema, trato de hacer un sondeo. Igual para ver si se entendió el tema anterior y ya después comenzar el nuevo tema.

En cuanto al objeto de la evaluación, los datos recabados son elementos que permiten indicar que los profesores toman en cuenta los conocimientos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes. Al mismo tiempo, se observa la inclinación y el interés por considerar sus actitudes, tal como se expresa en el testimonio de uno de los profesores:

[...] sino también cómo lleva el proceso y con qué tanta paciencia, tanta tolerancia [...] tiene, para soportar el fracaso, porque a lo mejor en la escuela, por ejemplo, reprobaban un examen y se frustran porque reprobaban, pero en una industria, no te puedes llegar a frustrar, porque en la industria te «comen»: te come el tiempo, te come el supervisor, te come el área, bueno, las otras personas.

Para lograr lo anterior, las habilidades de coevaluación y autoevaluación son prioridades por desarrollar en los estudiantes. A través de un ejercicio de coevaluación, se conoce más al grupo y sus características, o perfil. En la misma línea, mediante la autoevaluación se genera un ejercicio más personal e individual, que tiene como finalidad que el estudiante sea más responsable y esté más comprometido con sus aprendizajes.

También se observó que los profesores consideran que la evaluación representa un alto nivel de subjetividad. Si bien, por su naturaleza subjetiva, deben establecerse los medios que favorezcan su realización objetiva. No se puede decir que todo está mal. Los participantes hacen ver que aún prevalece el enfoque en el producto, pero se está en vías de cambiar esta situación. Al respecto, uno de los participantes mencionó:

No se trata de ver la forma de cómo pasar, porque mucho de su concepción de ellos pasar, más que aprender.

Ya se observa un interés incipiente en considerar el proceso. Adicionalmente, lo que también se requiere es que la evaluación de una asignatura se relacione con otras y, sobre todo, con las competencias profesionales esperadas de los egresados de las universidades. En este caso, un profesor señaló:

Yo creo que un problema que tenemos, [...] los profesores, es que evaluamos nuestra materia [...], pero este curso no está aislado: viene dentro de un mapa que, juntos, nos va a permitir formar un estudiante.

Aunado a lo anterior, la información brindada por los profesores hace ver que los instrumentos de evaluación no pueden restringirse al examen. Es necesario emplear otras técnicas como los proyectos, las exposiciones, por solo mencionar algunas. De acuerdo con uno de los participantes, se menciona que:

Evalúo la solución que dan a problemas y ejercicios, y la aplicación que dan al conocimiento adquirido.

Al respecto, surgen métodos que están adquiriendo mayor relevancia, ya que colocan al estudiante como el centro del proceso, y cuyos resultados no se obtienen mediante exámenes, sino a través de informes, reportes y otros métodos que sirven como sustento para la toma de decisiones. Entre ellos están el aprendizaje basado en proyectos, tareas, problemas, casos, experiencias y retos. Sea el método o la técnica que se seleccione, los participantes en el estudio señalan que la actitud positiva y la conducta ética, son primordiales para llevar a cabo un buen proceso de evaluación. Al respecto, uno de los profesores indicó:

Mucho es de concientización, pues se trata de buscar instrumentos, forzar la forma en que ellos trabajen o que trabajen lo más posible en sus cursos, en su aprendizaje.

La información recabada tiene sentido a la luz de la teoría presentada previamente. En primer lugar, se reconoce que el cambio en la praxis evaluativa, por parte de los profesores, influye en el desarrollo de los estudiantes como personas. Al respecto, Díaz-Barriga (2019) señala que la evaluación ocupa hoy en día un rol fundamental para los estudiantes: no solo en la esfera académica —en la que tiene el potencial de influir en la forma en cómo aprenden—, sino también en la manera en cómo aprenden lo que aprenden. De este modo, el discurso educativo oficial hace ver que el aprendizaje es permanente y, aunque la etapa escolar concluya, las personas se mantienen en el mismo camino por el resto de su vida, lo que implica que es indispensable desarrollar habilidades para construir y reconstruir conocimientos cotidianamente.

En la misma línea, los participantes señalaron que la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar relevante en las personas. Por lo tanto, la forma en cómo se lleva a cabo en las aulas necesita explotar ese potencial, tal como lo expresaron Bernate et al (2020), en cuanto a la identificación de fortalezas, oportunidades y desafíos de los estudiantes. En lo que respecta a los profesores, McArthur (2019) señala que «Si reconocemos que la evaluación modela el aprendizaje de los estudiantes, tenemos que llegar a comprender cómo esa evaluación está modelando a nuestros estudiantes» (p. 11). Esto quiere decir que los profesores deben estar conscientes de las prácticas evaluativas que integran con sus estudiantes, de modo que puedan orientar su ejercicio al desarrollo de los estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino en el personal, profesional, laboral y social.

Los resultados también señalan la necesidad de los estudiantes por comprender plenamente las expectativas que se tienen sobre ellos, en una tarea específica. Ibarra-Saíz et al. (2020) lo comentaron previamente al referirse a la significatividad que debe permear la construcción de los aprendizajes. Lo que se busca, mediante la evaluación, es generar un espacio de retroalimentación, de formación profesional y de mejora en los aprendizajes. Se trata de preparar a los estudiantes para una buena inserción laboral.

A pesar de lo anterior, se encontró que la realidad, en las aulas universitarias, en lo referente a la evaluación, dista mucho de lo planteado teóricamente. Por parte de los profesores participantes, la experiencia y formación docente les han favorecido en algunos aspectos, pero no logran cambiar la práctica evaluativa en su totalidad. Incluso, los resultados de la investigación educativa disponible, refieren que la evaluación se realiza en otra dirección diferente a lo establecido por los nuevos enfoques (Reyes et al., 2020). En un estudio, por ejemplo, se encontró que los profesores entienden la teoría, pero no la practican (Bernate et al., 2018).

Por parte de los participantes, se retoman aspectos que permiten la construcción de un concepto de evaluación novedoso. Hoy, el conocimiento técnico especializado no es lo único que debe tomarse en cuenta por parte de los profesores. Algunos aspectos subjetivos —como

el contexto, el perfil y las condiciones del estudiante– también son válidos para realizar el proceso evaluativo. Díaz-Barriga (2019) lo presenta desde la autenticidad que debe tener la tarea evaluativa. Cabe señalar que, coincidentemente, se trata de un ejercicio permanente y cotidiano centrado en la persona.

De manera similar a los teóricos presentados, los resultados empíricos se orientan a que las tareas de evaluación reflejen la realidad profesional, laboral y social, pues también se consideran un medio para preparar al estudiante en lo referente a su adecuada inserción al mercado. Por ello, se observa similitud con lo presentado por Díaz-Barriga (2019) y por Ibarra-Saíz et al. (2020): la exigencia de ir más allá de lo laboral en la praxis evaluativa. De este modo, el concepto de evaluación se aleja de la forma tradicionalmente concebida; se trata de una evaluación más humana, abierta, flexible y realista.

A pesar de ello, en los participantes prevalecen experiencias evaluativas centradas en la heteroevaluación y rendición de cuentas como función principal, tal como en otros estudios previos (Moreno-Olivos, 2021; Pizarro y Gómez, 2018). En otras palabras, el profesor es el principal responsable de la planificación y ejecución de la tarea de evaluación, y su finalidad principal es la asignación de una calificación al estudiante. En una investigación que antecedió a la presente, se concluyó que, aparte de la calificación, el enfoque evaluativo está centrado en la sanción y el control (Rodríguez y Salinas, 2020). Aunque en los participantes no se reflejó la finalidad punitiva, sí se observó la insistencia por controlar a los estudiantes.

Aunado a lo anterior, los profesores participantes, en su mayoría, se ubicaron como los expertos, visualizándose como responsables de establecer el propósito de la evaluación: ellos indican a los estudiantes qué hacer y cómo hacerlo. Al estudiante no se le ve como un ser autónomo, lo que ocasiona que la evaluación no tenga mayor relevancia y solo sea un medio de obtención de la calificación. Sin duda alguna, esto dista de las características actuales de la evaluación, por ejemplo, desde la postura de Moreno-Olivos (2021), quien sugiere una evaluación participativa y compartida.

De acuerdo con los resultados de la investigación que se reporta, entre las razones que dificultan la transformación de la evaluación del aprendizaje, están las complicaciones que ello representa. Esto concuerda con lo señalado, también, por Moreno-Olivos (2021), en cuanto a los razones que obstaculizan la transformación. En este sentido, se coincide con que la capacitación técnica es insuficiente. De igual manera, el compromiso de los estudiantes es otro de los aspectos que entorpecen el cambio, por lo que es esencial trabajar con ellos, para concientizarlos de las bondades de la evaluación.

Aunado a lo anterior, las políticas y regulaciones del acto evaluativo –no solo en las universidades, sino en los niveles educativos precedentes– no favorecen la modificación de la praxis evaluativa. McArthur (2019) ya reconocía esta situación; se sabe de la existencia de aspectos normativos que llegan, incluso, a no permitir la reprobación. No es que esto sea el objetivo, sino que la evaluación debería ser un medio para acreditar y certificar los aprendizajes y conocimientos de los estudiantes.

En los participantes, se encontró que el cambio requiere tiempo y esfuerzo. Algo similar a lo que señalan Pizarro y Gómez (2018), en cuanto a las vías para propiciar la transformación de las concepciones sobre evaluación. Por consiguiente, es menester de parte de los profesores, llevar a cabo lo necesario para que su ejecución sea acorde al contexto y a los enfoques recientes, que demandan un mayor protagonismo del estudiante. Al respecto, vale la pena señalar que los mismos profesores precisan formarse en la evaluación

para conducir y orientar a los estudiantes de manera correcta. García-Prieto (2019) lo expresó adecuadamente al presentar el factor personal como una variable que interfiere en el cambio.

A la par de los desafíos ya presentados, los resultados obtenidos en la investigación reflejan la necesidad de cambiar la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación. Ni ellos ni los profesores pueden mantener una visión de este proceso como un medio para obtener una calificación. Como ya se indicó, el potencial de la evaluación llega a ser el de eje rector de la enseñanza y el aprendizaje. La calificación, por consiguiente, pasa a un segundo plano. Para lograr lo anterior, se requiere tomar en consideración lo que sugieren Reyes et al. (2020), así como Rodríguez y Salinas (2020): son necesarias la participación de los estudiantes y el cambio de políticas institucionales.

Del mismo modo, se observa que existen confusiones entre conceptos relacionados. No es lo mismo evaluar que calificar. Este último es parte del primero. Se requiere explicitar las diferencias entre cada uno, a fin de emplearlos adecuadamente en el discurso de estudiantes, profesores, directivos, autoridades educativas y grupos de interés externos, vinculados a la educación.

El fomento a la integridad académica es otro aspecto que merece tratarse como posible desafío para transformar la praxis evaluativa. Tradicionalmente, se han conocido estrategias, métodos y técnicas de los estudiantes, para obtener buenas notas. Es momento de trabajar en su concientización, de modo que los resultados de las prácticas de evaluación sean una evidencia de los aprendizajes construidos. Ibarra-Saíz et al. (2020) expresan la necesidad de integrar más la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, a fin de reorientarlo a una perspectiva más sostenible. Por lo tanto, la memorización y el uso del examen como fuente principal de la evaluación, ya no son suficientes ni pertinentes.

Lo anterior representa un gran reto para los profesores. En ocasiones, el *ethos* de la disciplina, las políticas institucionales, la formación de los profesores y las características y uso de algunos instrumentos, no favorecen la modificación de las prácticas de evaluación. Además, la búsqueda de un proceso justo durante el proceso, se coloca como un desafío mayor. García-Prieto et al. (2019) comentaron la posibilidad de transformar la evaluación y la complejidad que ello representa. Por lo tanto, si es responsabilidad de los profesores, se requiere tomar en cuenta que cada estudiante es un mundo y el tiempo con ellos, no es suficiente para tomar decisiones personalizadas. Ante esto, las universidades deben comprometerse a ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y docente, centradas en esta tarea fundamental para los profesores.

Se observa que los profesores precisan, poco a poco, evidenciar el nivel de desarrollo de sus competencias docentes. Bilbao y Villa (2019) lo comentaron al hacer referencia a la adecuación de la praxis docente, resultante de las experiencias que viven en las diferentes instituciones donde laboran y a partir de los cambios en el perfil de los estudiantes. Por ello, se reconoce la relevancia que tiene el que sean ellos quienes «se coloquen en los zapatos de los estudiantes», ya que es el medio para comprender su actuar y desempeño académico. En muchas ocasiones, los profesores mantienen prácticas que ellos experimentaron como estudiantes, sin darse cuenta que los tiempos han cambiado. Los estudiantes ya no son los mismos, ni son parecidos a los profesores. No son ellos quienes deben adaptarse: son los profesores quienes deben hacerlo, para propiciar los aprendizajes de las nuevas generaciones.

Los profesores participantes en el estudio, señalaron la urgencia de abrirse al cambio. Respecto a la evaluación del aprendizaje, no solo se requiere cambiar la forma de enseñanza, sino

también integrar nuevas prácticas que permitan la retroalimentación, la mejora y el aprendizaje, sin descuidar la calificación. Sin duda, esto coincide con lo que propone Díaz-Barriga (2019), en cuanto a las características de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los profesores.

En relación con el contexto de la evaluación, no solo se hace referencia al geográfico y cultural, donde colaboran como profesores, sino que también se alude al perfil de egreso del programa donde enseñan, la asignatura que enseñan y los criterios de evaluación indispensables para garantizar que se obtuvieron los resultados de aprendizaje establecidos por la institución. Díaz-Barriga (2019), García-Prieto et al. (2019), así como Moreno-Olivos (2021), ya hacían referencia a lo anterior. Así pues, no se puede pensar en la evaluación como el último elemento o momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un proceso interrelacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si tomamos en cuenta los resultados de la investigación, se consideran pertinentes acciones similares a las ya mencionadas, a fin de contribuir con la transformación de la praxis evaluativa. Las universidades son responsables de brindar a los profesores oportunidades de desarrollo profesional y docente, basadas en la comprensión y reflexión del contexto y requerimientos de los estudiantes, con la finalidad de mejorar sus competencias. A la par, es indispensable que los directivos sean conscientes de la importancia del cambio, así como del potencial de la evaluación desde los enfoques recientes.

CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje, a partir los enfoques educativos recientes, se coloca como el punto de partida del proceso formativo de los estudiantes. A la vez, se visualiza, no solo como un momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un proceso interrelacionado e indisoluble del trinomio evaluación-enseñanza-aprendizaje. Ni uno es más importante que otro, ni pueden omitirse. Los tres elementos son fundamentales para garantizar los resultados establecidos.

De este modo, la evaluación adquiere ciertas características para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Las tareas evaluativas de los profesores deben basarse en el contexto y las necesidades del entorno laboral y social, en donde los estudiantes podrán insertarse una vez egresados. En otras palabras, la evaluación del aprendizaje se concibe como auténtica y como un acercamiento al entorno profesional, sin olvidar el impacto en el desarrollo social.

A pesar de lo anterior, aún se reconoce que la realidad dista de las propuestas teóricas. Hay cambios, pero prevalecen retos y desafíos para que la praxis evaluativa sea acorde con los enfoques recientes. Algunos de ellos corresponden a los profesores, pero otros a las universidades donde laboran.

Es urgente empezar a gestionar la transformación de las prácticas de evaluación del aprendizaje en las universidades, mediante procesos de formación y desarrollo profesional docente, en los que el trabajo colegiado, y los acuerdos sobre estrategias de evaluación situada y contextualizada, contribuyan a que las prácticas evaluativas sean oportunidades más participativas y favorecedoras del aprendizaje. ■

Referencias

- Acevedo-Jaimes, J., y González-García, E. A. (2017). Concepciones sobre las prácticas evaluativas entre docentes de programas universitarios de enfermería. *Revista Perspectivas*, 2(1), 57-69. <https://doi.org/10.22463/25909215.1285>
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ballesteros, R., Aguilera, M., y Aguilera, A. (2017). *La evaluación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-12. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0517.pdf>
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>
- Bilbao, A., y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19976>
- Cáceres, Z. T., Munévar, O. J., y Lara, L. L. (2019). Percepción de la evaluación en estudiantes y docentes del programa de fisioterapia. *Praxis & Saber*, 10(22), 289-308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934578>
- Cortes, E. F. (2018). Las prácticas evaluativas de los docentes en educación superior. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A103.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Galleguillos-Sarmiento, K., y Cerpa-Reyes, C. (2023). Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación. *Revista Saberes Educativos*, (10), 1-35. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69089>
- García-Prieto, F. J., Pozuelos-Estrada, F. J., y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel. *Formación universitaria*, 12(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., y Rodríguez Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Martínez, M. A., Del Bosque, A. E., y Cano, A. (2018). Significado de la evaluación para profesores y alumnos de Psicología Iztacala. *Debates en Evaluación y Currículum*.

- Moreno, C. (2023). Importancia de la evaluación, coevaluación y autoevaluación en la educación universitaria: Experiencias en la educación artística. *Revista Internacional de Humanidades*, (12), 2-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4716>
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Muskin, J. (2015). Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*, (1). <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235489s.pdf>
- Paternina, A., y Quessep, D. C. (2017). Creencias y concepciones: una mirada a la evaluación matemática en la educación superior. *REDIPE*, 6(4), 150-159. <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/231/228>
- Pizarro, E.A., y Gómez, S. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88
- Reyes, I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., y Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Rodríguez, H. M., y Salinas, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Sánchez, M. (2022). Evaluación y aprendizaje: tiempos de reflexión. *Investigación en Educación Médica*, 11(43), 5-7. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.43.22452>
- Velasco, M. G. (2011). *Los saberes docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria. Una realidad de la práctica cotidiana*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1212.pdf
- Yepes, E., y Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 255-269. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38844>