

Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre

Moreno-Olivos, Tiburcio

Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre

Alteridad. Revista de Educación, vol. 16, núm. 2, 2021

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467767722005>

DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

2021.Universidad Politécnica Salesiana

2021.Universidad Politécnica Salesiana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

SECCIÓN MONOGRÁFICA

Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre

Changing evaluation: A must in times of uncertainty

Tiburcio Moreno-Olivos tmoreno@cua.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana, México

 <https://orcid.org/0000-0002-0392-6621>

Alteridad. Revista de Educación, vol. 16,
núm. 2, 2021

Universidad Politécnica Salesiana,
Ecuador

Recepción: 01 Marzo 2021

Revisado: 07 Junio 2021

Aprobación: 14 Junio 2021

Publicación: 01 Julio 2021

DOI: [https://doi.org/10.17163/
alt.v16n2.2021.05](https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05)

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=467767722005](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467767722005)

Resumen: El objetivo de la investigación cuyos resultados se presentan en este artículo consistió en generar información que permitiera comprender la complejidad del proceso educativo, con la intención de proponer soluciones a problemas fundamentales que afectan el aprendizaje y el logro educativo del alumnado. Se realizó una investigación cualitativa en una universidad pública, la técnica para la recolección de los datos fue la entrevista semiestructurada a profesores que imparten las materias de la formación básica. Entre los principales resultados destaca que la evaluación del aprendizaje es una práctica idiosincrática y contextualizada, que la falta de formación docente es un factor que afecta las concepciones y prácticas de evaluación y, que las formas participativas de evaluación son incipientes, entre otros. Las principales conclusiones indican que la evaluación sigue centrada en la figura del profesor, que el personal docente valora tanto el dominio del contenido disciplinar como las habilidades mediante las cuales el alumnado expresa dicho dominio (habilidades de comunicación verbal y escrita, aprendizaje autónomo, creatividad, pensamiento crítico...), que se emplea una metodología diversa y amplia que incluye exámenes escritos, participaciones en clase, exposiciones, trabajos escritos (ensayos, ejercicios, resúmenes), entre otros. Estas estrategias se centraron en la evaluación del aprendizaje, más que en una evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, educación superior, profesorado, investigación cualitativa.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the design and major results of a qualitative study on the evaluation practices of faculty from a public university. Data was collected using semi-structured interviews to faculty members who teach undergraduate general courses. The main results of the study include: that the evaluation of students' learning by faculty is an idiosyncratic and contextualized practice; that the lack of teacher training is a factor that negatively influences evaluation conceptualizations and practices; and, that participatory forms of assessment and evaluation are very incipient. Some main conclusions of the study are: evaluation is still very much faculty-centered; faculty value both the mastery of disciplinary content and the skills through which students express this mastery (verbal and written communication skills, autonomous learning, creativity, critical thinking...); faculty use a diverse and broad evaluation methodology, including written exams, class participation, presentations, and written products (essays, exercises, summaries). They focus these strategies on the evaluation *of* learning, rather than on an evaluation for learning and *as* learning.

Keywords: Evaluation, learning evaluation, evaluation for learning, higher education, faculty members, qualitative research.

Forma sugerida de citar:

Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

1. Introducción

Este artículo deriva del proyecto de investigación: “Perspectivas y prácticas de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en la universidad”, que tuvo como objetivo principal generar información que permitiera comprender la complejidad del proceso educativo, con la intención de proponer soluciones a problemas fundamentales que afectan el aprendizaje y el logro educativo del alumnado.

Los esfuerzos de investigación se centraron en las materias que integran la formación básica: Sustentabilidad y cultura ambiental, Introducción al pensamiento matemático y Literacidad académica, que se imparten en el primer trimestre en todas las licenciaturas que se ofertan en la universidad. El énfasis en estas tres áreas clave del proceso formativo es porque se considera que su estudio a profundidad puede aportar información sobre la dinámica del modelo educativo en su conjunto, en torno a las prácticas de escritura académica; las prácticas de argumentación (pensamiento crítico) y; la evaluación del aprendizaje.

Durante las conversaciones con los docentes surgieron distintos temas que ocuparon su atención e interés, para este trabajo se seleccionó la evaluación del aprendizaje, toda vez que esta es considerada por algunos autores como la “piedra de toque” del currículum, dados los efectos significativos que tiene tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Como afirman Hargreaves et al. (1998, p.183) “la evaluación es la cola que menea al perro”.

La evaluación del aprendizaje es una temática que ha tenido una notable evolución en las últimas décadas, según revela la bibliografía consultada (Reyes et al., 2020; Jiménez, 2019; Moreno, 2020). Algunos autores apuntan a innovaciones en este campo, y aunque sus antecedentes se sitúan mucho tiempo atrás, es en la segunda mitad del siglo XX y lo que va del actual, cuando se amplía y profundiza en su análisis (McMillan, 2013).

Como nuestro interés consistió en analizar las concepciones y prácticas de evaluación que tiene el profesorado, estas fueron las preguntas iniciales que guiaron la investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación en las materias de la formación básica? ¿Con qué dispositivos metodológicos se evalúa al alumnado? ¿Quiénes participan en la evaluación y en qué consiste esa participación? ¿Qué de lo enseñado fue realmente aprendido por el alumnado? ¿Cómo se da cuenta de lo aprendido?

1.1. Fundamentación teórica

En las últimas décadas la evaluación en educación —y, particularmente, la evaluación del aprendizaje— ha sufrido una transformación importante y ha cobrado un auge inusitado en todo el mundo. Un primer cambio tiene que ver con la concepción de la evaluación del aprendizaje. Durante mucho tiempo se ha empleado la locución evaluación del aprendizaje, más recientemente, se alude a la evaluación como aprendizaje (Dann, 2014; Earl, 2003), evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2015), evaluación para el aprendizaje (McMillan, 2013; Moreno, 2020; Brown, 2019), y evaluación formativa y compartida (Molina et al., 2020; Fuentes & Salcines, 2018), como una alternativa a la evaluación tradicional. Es decir, se identifica una mutación en el lenguaje para referirse a la evaluación como un proceso participativo, formativo y compartido entre profesores y alumnos, que pone en el centro al aprendizaje.

Sin embargo, no se trata solo de un cambio de lenguaje, las recientes expresiones tienen un calado profundo e importantes implicaciones prácticas. Estas denominaciones remiten a una transformación significativa de la noción de evaluación, que hasta hace poco consistía en la medición de los conocimientos adquiridos por el alumnado, lo que se reflejaba en su capacidad para reproducir —lo más fidedignamente posible— en una situación de examen o evaluación esos conocimientos. Actualmente, el énfasis está puesto en la adquisición y el desarrollo de competencias, entendiendo a estas como un constructo complejo e integral que incluye conocimientos, habilidades, técnicas, destrezas, disposiciones, actitudes y valores, entre otros. En esta nueva visión no se trata que el educando memorice una cantidad ingente de datos e información inerte, sino que sepa seleccionar los esquemas adecuados, así como cuándo y cómo usarlos para responder de forma expedita y efectiva a los problemas o situaciones de su vida personal y social. Situaciones-problema que se caracterizan como complejos, ambiguos, incompletos y desafiantes (Denyer et al., 2007).

Este cambio en la perspectiva de la evaluación, desde luego, incide en sus contenidos, es decir, en qué se evalúa. En buena medida el contenido de la evaluación está determinado por los programas de estudio, pero en la universidad el profesorado —considerando la autonomía y la libertad de cátedra— dispone de un margen de maniobra más amplio para interpretar, adaptar o modificar el programa educativo que la institución les propone. Esto, también tiene una notable incidencia en el cómo de la evaluación del aprendizaje toda vez que abre la puerta al empleo de metodologías más flexibles, colaborativas, participativas, democráticas y humanas entre los participantes (Santos, 2003; Ibarra et al., 2020).

Un segundo cambio se refiere a los actores de la evaluación, antes el protagonista principal del acto de evaluación era el profesor/la profesora en quienes recaía todo el poder de decisión para diseñar, gestionar y realizar la evaluación. El alumnado cumplía un rol pasivo, cuya participación se limitaba a responder los instrumentos que les eran suministrados. Hoy en día se sabe de los beneficios que tiene para el

aprendizaje la participación e implicación del alumnado en su propio proceso de evaluación (Heritage, 2007).

(...) la investigación realizada acerca de la evaluación como aprendizaje ha documentado los beneficios de la participación del alumno durante el proceso de aprendizaje –en particular cómo la evaluación de pares y la autoevaluación mejoran la metacognición y el propio aprendizaje como resultado de la participación activa en la evaluación de su propio trabajo. (McMillan, 2013, p. 6)

No obstante, para que el alumnado participe de forma significativa en la evaluación, se requieren dos condiciones: 1) El profesorado debe generar una cultura de aula que promueva la autoevaluación y la evaluación de pares. En este escenario, el aula se concibe como un lugar donde el alumnado se siente respetado y valorado y considera que tiene una contribución importante que hacer a la clase y; 2) el alumnado debe poseer las capacidades para crear una comunidad de aprendizaje, en la cual se reconozcan las diferencias individuales. El cumplimiento de los códigos de conducta en el aula, como: escuchar con respeto a los demás, respetar el turno de palabra, responder de forma positiva y constructiva, y valorar las diferentes habilidades de sus compañeros/compañeras, propiciará que todos los educandos se sientan seguros en un ambiente de aprendizaje donde es posible aprender con y desde el otro.

Para lograr lo anterior, es muy importante que el profesorado cuente con las competencias para modelar las normas de seguridad del aula a través de su propia actuación. Se trata sencillamente de educar con el ejemplo (Moreno, 2020).

En este escenario es fundamental la promoción de modalidades participativas de evaluación como la autoevaluación (Taras, 2003) y la evaluación de pares (Sridharan & Boud, 2019; To & Panadero, 2019). Así, el foco deja de estar puesto en el docente para desplazarse hacia el alumnado, aquel se convierte en un mediador, guía y facilitador de ambientes de aprendizaje, que acompaña al educando en su proceso formativo para brindarle orientación y retroalimentación (Boud & Molloy, 2015; Moreno, 2021). En esta línea, se plantea lo siguiente:

Cuando se enfatiza la evaluación para el aprendizaje, son necesarias diferentes competencias en los profesores, incluyendo la necesidad de que comprendan claramente los elementos cognitivos que son esenciales para el aprendizaje del alumno, tales como ser capaz de identificar los errores en el procesamiento cognitivo que impiden que los alumnos avancen en su progresión de aprendizaje. (McMillan, 2013, p. 5)

Así, el poder de la evaluación ya no se concentra de modo exclusivo en el profesorado, sino que se comparte con los alumnos/las alumnas, quienes también asumen la responsabilidad que conlleva la elaboración de juicios de valor acerca de su propio desempeño y el de sus compañeros/compañeras (Cáceres et al., 2019).

Un tercer cambio apunta a la metodología de evaluación. Anteriormente, el examen era el instrumento privilegiado empleado para valorar el aprendizaje del alumnado, o mejor dicho para verificar su capacidad para memorizar datos e información. En las últimas décadas, se ha transitado de un monismo a un pluralismo metodológico. Además,

como las competencias involucran distintos contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), para poder dar cuenta de su adquisición o dominio por parte del alumnado, el profesorado requiere emplear diversos dispositivos para recoger evidencias que le permitan describir, lo más fielmente posible, las competencias a evaluar. Se trata de dispositivos de evaluación que tienen un carácter más abierto que los exámenes convencionales (Moreno, 2012; Monereo, 2009).

Ahora bien, la posibilidad de que este nuevo discurso de la evaluación logre permear las concepciones del profesorado, y, por ende, transformar sus prácticas de evaluación, es trastocada por múltiples factores, entre los que destacan los contextuales. El contexto en el que el profesorado realiza su quehacer, sin duda, incidirá en sus márgenes de actuación, así como en su compromiso e implicación con el proceso de cambio. Desde hace tiempo se sabe que la cultura escolar y la cultura profesional docente son elementos clave para el logro una auténtica transformación de la escuela (Hargreaves, 1999; Santos, 1995; Pérez, 1995; Bolívar, 1993).

Este trabajo se sitúa en el ámbito de la educación superior, lo cual introduce una dimensión particular en el tratamiento del tema. La universidad es considerada por muchos como una institución conservadora, por tanto, parece más resistente al cambio que los otros establecimientos que conforman el sistema educativo. Además, el personal académico en su mayoría está constituido por profesionales expertos en un campo disciplinar, pero con una escasa o precaria formación docente. Ergo, sus capacidades para evaluar el aprendizaje del alumnado suelen ser deficientes o limitadas. Al respecto, se plantea que:

Un hallazgo generalizado fue que, los profesores carecen de dominio en la construcción e interpretación de las evaluaciones que ellos diseñan y emplean para evaluar el aprendizaje de los alumnos, aunque esto se refería primariamente a la construcción, administración, e interpretación de evaluaciones sumativas. (McMillan, 2013, p. 5)

En general, las concepciones del personal docente sobre la evaluación del aprendizaje parecen alejadas de los avances teóricos, y sus prácticas comúnmente están basadas en la experiencia, el sentido común o la emulación de otros actores (colegas, antiguos profesores, expertos) que ejercen cierta influencia en su desempeño (Moreno, 2009).

Por otro lado, estamos viviendo una época de grandes transformaciones en todos los órdenes de la vida. Este nuevo escenario plantea enormes retos a la universidad, que le exige asumir riesgos ante la imperiosa necesidad de transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la evaluación un componente fundamental de este. Es perentorio contemplar a la evaluación con una nueva mirada (Stiggins, 2002). Es inaplazable que el profesorado se deshaga de vetustas concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, porque representan un pesado lastre para el progreso de la docencia universitaria (Stiggins, 2004).

En la era actual, marcada por la incertidumbre y la perplejidad, resulta un imperativo desprenderse de ciertos saberes, habilidades, hábitos y disposiciones que quizás fueron válidos en otro momento y lugar, pero que ahora resultan improductivos y, en su lugar, edificar otros aprendizajes

valiosos para la formación de las actuales generaciones. Se trata de desaprender viejos esquemas y reaprender otros nuevos, un doble proceso que puede resultar complejo e incluso en ocasiones doloroso, pero sin duda necesario. Por supuesto, esto no significa que se tenga que eliminar todo lo aprendido previamente, en este caso, con respecto a la evaluación, habrá que conservar aquellos recursos profesionales que sigan siendo valiosos y pertinentes para una actuación que responda a las demandas de la sociedad contemporánea (Hargreaves & Shirley, 2012).

2. Metodología

La investigación cualitativa es un proceso contextualizado, que sitúa al observador en el mundo. Se trata de un enfoque interpretativo y naturalista de la realidad, que estudia los acontecimientos tal y como suceden en su diario discurrir, intentando comprenderlos o interpretarlos a partir de los significados que los individuos les confieren (Denzin & Lincoln, 2011). Los investigadores cualitativos para llevar a cabo su quehacer despliegan un amplio abanico de prácticas interpretativas interrelacionadas que buscan la obtención de un conocimiento más profundo del objeto de estudio. Esto, en el entendido, que cada práctica hace visible el mundo a su manera. De ahí que sea habitual el empleo de varias prácticas interpretativas en una misma investigación (Flick, 2004).

En el proceso de investigación cualitativa los académicos/académicas utilizan diversos dispositivos para la recopilación de los datos empíricos, entre los cuales se encuentran: estudio de casos, experiencias personales y de introspección, historias de vida, entrevistas, observaciones, producciones culturales y documentos históricos, interactivos y visuales. Estos materiales describen los problemas cotidianos y significados de la vida de las personas.

En esta investigación se empleó como diseño metodológico el estudio de casos. Esto, conlleva un proceso de indagación que se caracteriza por el análisis detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso estudiado (Rodríguez et al., 1999, p. 92). Se realizaron más de treinta entrevistas semiestructuradas al profesorado de tiempo completo que impartía alguna de las asignaturas de la formación básica (Sustentabilidad y cultura ambiental, Introducción al pensamiento matemático y Literacidad académica). Como parte de la metodología, también se realizaron entrevistas al alumnado y observaciones de aula. Este artículo se circunscribe solo al análisis de los datos procedentes de las entrevistas semiestructuradas que se efectuaron a seis docentes que imparten las materias mencionadas.

En este sentido, cabe señalar que los resultados presentados en este artículo son “preliminares”, pues la investigación es más amplia y plural. El criterio para la elección de los entrevistados/las entrevistadas fue que enseñaran las materias de la formación básica. Las entrevistas se efectuaron en los cubículos del profesorado y tuvieron una duración de una hora aproximadamente. Al profesorado se le dio a conocer el

proyecto de investigación y aceptó participar de forma voluntaria. En todo momento se conservó el anonimato del grupo entrevistado.

La información presentada en este artículo es contextual e idiosincrásica. El objetivo era tener una mejor comprensión del tema investigado. Sin embargo, aunque los datos no son representativos de la totalidad del profesorado, sí pueden ser indicativos de lo que podría estar ocurriendo con otras poblaciones docentes que se encuentran en condiciones y contextos similares.

3. Análisis y resultados

El análisis e interpretación de los datos empíricos procedentes del trabajo de campo revela los asuntos de preocupación del profesorado en torno a la evaluación del aprendizaje en las materias investigadas. En este apartado los resultados se organizaron de acuerdo con las tres categorías que se mencionaron en el marco teórico, a saber: a) Concepción de la evaluación del aprendizaje, b) Actores de la evaluación, y c) Metodología de evaluación.

3.1. Concepción de la evaluación del aprendizaje

A partir de las metodologías de enseñanza empleadas, así como la naturaleza y el tipo de tareas requeridas, el profesorado expresa sus nociones de lo que considera importante para la formación de los estudiantes y, por ende, a lo que concede valor en la evaluación: “Solicito reflexiones, un párrafo pequeño pero que digan lo que ellos piensan, ensayos, insisto que me digan lo que ellos piensan, no que hagan resúmenes que básicamente son eso resúmenes (...) ensayos, muchos ensayos y muchas mesas redondas”.

Existen docentes que confunden la frecuencia de las evaluaciones con un acto de justicia, “por lo mismo para ser justa con la evaluación, que te digo me cuesta mucho trabajo, lo que hago es dejar muchos trabajos”. Una profesora entrevistada alude al dilema que le genera la evaluación de su alumnado:

Has tocado un punto que para mí es especial porque me cuesta trabajo. Si hay algo en lo que he tenido trabajo toda mi vida es en la evaluación, yo digo porque no doy clases y alguien más que evalúe, eso es lo que más me gustaría, es que de verdad no sabes cuánto trabajo me cuesta porque a mí me gustarían alumnos que pensaran, propositivos, pero muchas veces tengo trabajos que son resúmenes perfectamente bien hechos de alumnos que no faltan un minuto a clase y que están en primera fila pregunte y pregunte porque nunca entienden (...).

El docente desde el principio del curso debe comunicar las reglas de la evaluación, esto generará certeza y confianza en los evaluados. Pero estas condiciones deseables no siempre se cumplen porque, en ocasiones, el docente no tiene plena claridad de lo que evaluará, y aunque debe existir cierta flexibilidad para hacer ajustes a partir de las condiciones del grupo, es preferible no introducir cambios drásticos de última hora. “Les doy

un montón de casos que vienen en el anexo, que ellos escojan, todo muy relacionado con la problemática ambiental, esas cuatro clases y ahora esta todavía no estoy muy segura de cuál va a ser el trabajo final”.

El testimonio anterior indica que, aun cuando existan normas institucionales sobre cómo realizar la evaluación, esta, finalmente se juega en las manos del profesor y su grupo. La evaluación parece ser un acto discrecional, lo que revela la concepción que la docente —en este caso— tiene de la evaluación como una práctica idiosincrática y contextualizada, basada en su buen juicio profesional como evaluadora.

Dada la naturaleza de los contenidos de la materia de Sustentabilidad y cultura ambiental, la metodología de enseñanza que incluye exposiciones (del docente y alumnado), interrogatorio y debate en clase, entre otras, resulta adecuada para generar un clima donde el alumnado adquiere conceptos teóricos y desarrollan actitudes socialmente deseables hacia la preservación y cuidado del medio ambiente (Fresán et al., 2017). Los momentos en que se abordan temas polémicos que generan posturas contrarias entre los miembros del grupo permiten promover el pensamiento crítico y la defensa de los valores universales en torno a una cultura de sustentabilidad.

El siguiente testimonio devela la mezcla de criterios de distinta índole empleados para evaluar las presentaciones de los alumnos, el docente deja claro qué es lo que valora y, además, que lo hace desde una perspectiva integradora en la que cuenta tanto las formas como el contenido.

(...) que se paren bien, que hayan organizado su investigación, que sea coherente, que tenga sustancia, o sea todo lo que se considera en una presentación. Si llegan, se paran y salen corriendo a los tres minutos y dicen ‘ya terminé’, bueno pues eso se califica contra alguien que hizo una investigación más profunda, que reflexiona, se detiene, no se pone a leer sus diapositivas, las utiliza como un apoyo. Todo cuenta, hago una evaluación integral.

3.2. Actores de la evaluación

Aunque continúa existiendo un predominio del profesorado como protagonista de la evaluación, se documentaron ciertos momentos de la participación activa de los alumnos en este proceso. En este sentido, Álvarez (2001) sostiene que si la autoevaluación no conlleva autocalificación es un fraude para el alumnado y debe evitarse, lo que significa que si un docente decide incluir la autoevaluación debe llevarla hasta sus últimas consecuencias, aceptando que, al inicio, el alumnado al carecer de experiencia para autoevaluarse podrían incurrir en sesgos, bien sea subestimando o sobrevalorando su desempeño. Lo mismo puede suceder con la evaluación de pares. Al respecto, una profesora narra su experiencia:

Les pido que escriban un comentario sobre la participación, qué tipo de participación, qué tipo de actividades hicieron y sobre esta descripción o comentario pongan una calificación, lo que me permite apreciar qué tipo de actividades están valorando, es decir, él buscó en internet, aportó tal cosa (...). En general se califican mal, califico mejor que ellos.

Siempre les doy metodologías de este tipo (...) ellos tienen dificultad para corregirse porque tienen bloqueos emocionales con la escritura, es decir, no pueden escribir (...) a veces les pido leer como un apoyo para escribir, pero lo que funciona mejor es que miren lo que escribieron e intercambien esos textos.

La cita previa permite apreciar que, posiblemente, los alumnos/las alumnas no han desarrollado habilidades para coevaluarse o bien que esta práctica de evaluación de pares con calificación, no es algo que agrade al alumnado por las consecuencias que puede tener en las relaciones con sus compañeros (Kaufman & Schunn 2011; Liu & Carless, 2006; Moreno, 2021).

El desarrollo de una clase habitual permite apreciar el rol del docente como guía o facilitador del aprendizaje del alumnado, una profesora describe una clase en la que el alumnado expone su trabajo al grupo, aportando así, elementos para el análisis de la interacción en el aula:

Hay momentos en que intervengo para hacer aclaraciones sobre ciertas temáticas que me parecen importantes y al final vienen las preguntas y los comentarios por parte de los compañeros, a veces se hace un gran silencio y, a veces, dependiendo de la temática, se interesan mucho más y se genera polémica.

Esta cita dilucida la importancia del docente como mediador entre el contenido cultural a aprender y el alumno, esta función es esencial sobre todo en un modelo curricular centrado en el aprendizaje, como el de la universidad investigada.

3.3. Metodología de evaluación

Existen algunos profesores que prácticamente han descartado los exámenes, quizás esto se deba al des prestigio en que han caído estos instrumentos desde hace tiempo. En este caso, se observó que buena parte del profesorado universitario emplea otros instrumentos para valorar el aprendizaje. No obstante, si sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación preservan un carácter conservador, es decir, si en la mentalidad de los docentes la evaluación sigue entendiéndose como sinónimo de medición o, peor aún, de calificación, aun cuando ellos incorporen metodologías de evaluación “alternativa” (Valencia, 1993), al ser estas asimiladas a un esquema de evaluación tradicional, es poco probable que se genere un verdadero cambio, en todo caso, se tratará solo de una innovación artificial con escasos visos de prosperar en el tiempo.

Aunque existe coincidencia en algunos profesores en la supresión de los exámenes, en este punto pervive cierta confusión, dado que no se trata de desechar estos instrumentos, los cuales siempre que estén bien diseñados pueden ser (y de hecho lo son) una herramienta valiosa para valorar ciertos contenidos de aprendizaje, como los hechos y conceptos. Se recomienda que su empleo se combine con otras técnicas e instrumentos de evaluación para conseguir una apreciación más completa de los logros de aprendizaje.

(...) les evalué todas las participaciones que tenían hasta la cuarta semana, hice el promedio y se los di (...) en general no hubo dudas, por lo menos para que sepan. Voy a hacer examen la semana que entra. Los que quedaron van bien, son más de

tres cuartas partes y ahorita vamos a hacer un examen, ya les dije va a ser sobre este tema y algo más de las cosas que hemos discutido, va a ser escrito.

En general, las participaciones en clase son consideradas en la evaluación, aunque cada docente —según su criterio— puede matizar con respecto a lo que considera como una ‘buena’ participación. Para algunos basta con que el alumnado hable, sin importar la calidad de su aportación, mientras que, para otros, se trata de que este haga una contribución valiosa al tema propuesto o responda correctamente las preguntas planteadas. “(...) cuando les pregunto, cuando alguien habla, cuando hago preguntas directas ‘a ver dime qué opinas, de qué se trató tu trabajo’, digo ‘a ver tú’”.

En ocasiones, el criterio del docente parece limitarse solo a constatar que el alumnado haya cumplido con la tarea, sin entrar en el terreno de la calidad del producto o resultado obtenido. “Si está todo lo que pedí, si eran cinco preguntas y contestaron cinco, pues ya no me fijo tanto si contestaron como yo quería que contestaran”.

Las participaciones en clase y los trabajos escritos (tipo ensayo), son componentes habituales de la evaluación en las materias de Sustentabilidad y cultura ambiental y en Literacidad académica, en los ensayos la temática puede ser libre o elegida por el docente. En Sustentabilidad los posters y maquetas también forman parte de la evaluación, los cuales se exponen ante la comunidad universitaria. Este tipo de experiencias formativas muestran las aptitudes y la creatividad de los alumnos cuando se implican en actividades pedagógicas que les interesan.

Esta asignatura la evalúe con participaciones y al final del curso les pedí que desarrollaran un proyecto de investigación: el cambio climático, el agua en la Ciudad de México, la basura o el reciclaje, les dije que hicieran un poster. El primer año hicimos un poster tratando de decir ‘oye cuida el agua’ (...), alguien hizo una casa sustentable, cosas que te maravillan, es decir, estos chicos tienen un potencial que desarrollar.

Ante la pregunta expresa a un docente de Introducción al Pensamiento Matemático con respecto a qué y cómo evaluaba los trabajos de sus alumnos, el entrevistado respondió:

Evalúo tanto el proceso como el resultado, puede ser que unos sigan otros caminos para llegar al resultado, que estén aplicando el procedimiento pero con datos mal copiados, pero el procedimiento es correcto, entonces lo tomo en cuenta; puede ser que usen un método parecido pero no exactamente el mismo y esto es importante porque es algo creativo, aunque no sea el método dado ellos tratan de recordar, tienen la idea pero no consiguen precisarla, pero bueno, eso habla que están entendiendo de que se trata (...) tomo en cuenta, aunque no sea completamente correcto, lo que están manejando en el fondo y esto es lo que evalúo.

En esta respuesta se aprecia que el docente valora tanto el proceso/procedimiento para resolver un problema matemático como el resultado, lo que fomenta la capacidad del alumnado para asumir riesgos, al adoptar rutas distintas a las marcadas por el docente para solucionar un problema o ejercicio. Esta estrategia puede ser una senda favorable hacia el aprendizaje autónomo del alumno. Este profesor/profesora considera en la evaluación tanto el tiempo como la redacción y ortografía de un ejercicio. Llama

la atención que un profesor/una profesora de matemáticas valore la escritura, lo cual favorece la formación integral del alumnado.

También se considera el tiempo en resolver los ejercicios y cosas que parece que no tienen mucho que ver como la ortografía. Y en los exámenes, me centro primero en el ejercicio que tiene que ver con el proceso, con el resultado, luego en el tiempo y un tercer elemento es que la redacción y la ortografía sean adecuadas; les he dicho que eso lo voy a tomar en cuenta, por ahora solo lo he marcado, pero son advertencias que puedo cumplir en cualquier momento e influyen en la evaluación.

En matemáticas es frecuente que una parte del alumnado, que inicia sus estudios universitarios, carezca de las habilidades y conocimientos previos para abordar los temas del programa escolar. Ante esta situación, el profesorado introduce un curso remedial para subsanar las carencias o vacíos en la formación matemática del alumnado.

(...) cuando dábamos el remedial te puedo decir que sí había deficiencias y son dos: una son las reglas de los exponentes en álgebra y otra la solución de quebrados, en concreto, el manejo de los signos, siempre apliqué un examen diagnóstico y me daba los mismos resultados, esas eran las fallas más frecuentes [...].

Al cuestionar al grupo entrevistado acerca del origen y el contenido del curso remedial, esta fue su respuesta:

El remedial surge porque estaba viendo razonamiento y planteaba un problema que decía: 'la quinta horizontal tal cosa y el tiempo que utilizó es proporcional a algo', o sea empieza con un tema de secundaria: razones y proporciones, y entonces [los alumnos] se atoraban y decían 'es que yo no sé qué es eso', e indagando encontramos que si no sabían eso no iban a poder avanzar, que si no tienen esa herramienta de matemáticas no le pueden dar forma al razonamiento, por eso se introduce el remedial que eran temas de preparatoria e incluso de secundaria.

Por otro lado, el taller de Literacidad académica tiene como objetivo principal que los alumnos aprendan a redactar textos académicos, de ahí la importancia que tiene la escritura, por ello, los educandos elaboran distintos tipos de ejercicios con el fin de desarrollar sus habilidades de escritura. Una profesora comenta sobre los tipos de trabajos que el alumnado realiza.

El primer trabajo fue una reseña crítica sobre una lectura, otro fue un texto de tipo informativo y un texto de tipo argumentativo sobre el mismo tema, un tercer trabajo fue un artículo y el cuarto será otro artículo basado en una plataforma.

Se cuestionó a la profesora acerca de qué y cómo evalúa este tipo de trabajos y su respuesta es interesante porque permite conocer a qué le otorga importancia en la evaluación.

Elaboré una rúbrica en la que desglosé cada uno de los aspectos, por ejemplo, en la introducción le doy un puntaje a los objetivos, al contexto del tema; en el desarrollo le doy un puntaje a la claridad en la expresión, que los párrafos tengan coherencia, que haya un desarrollo lógico, un buen manejo del lenguaje, un lenguaje adecuado al tema que se está abordando y al contexto en el que nos encontramos; en la conclusión que haya un cierre, que se retome lo importante, lo que se aporta dentro del texto; otro puntaje se lo doy al manejo de fuentes, que los alumnos en el texto citen sus fuentes, nosotros tomamos el protocolo APA, ellos traen en mente el estilo europeo, bueno pues que conozcan otros, y que tenga referencias al final.

Durante la entrevista se inquirió a la profesora si además de la rúbrica descrita antes, utilizaba otros instrumentos y si consideraba otros criterios para evaluar. Su perspectiva coincide con la de otro de sus colegas al considerar en la evaluación tanto el dominio del contenido como las maneras de comunicarlo a los demás, es decir, cuenta tanto el fondo como la forma. “Hacemos algunos ejercicios orales, que ellos sepan cómo pararse frente al público y cómo exponer información o puntos de vista o argumentos, cómo utilizar los apoyos visuales y para eso también hago una rúbrica más específica sobre cuestiones orales”.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación puso de manifiesto que la evaluación del aprendizaje es un tema que ocupa un lugar importante en la universidad (Reyes et al., 2020; Hernández et al., 2020). En el discurso del profesorado se pudo apreciar un predominio de la evaluación del aprendizaje y no aparecieron indicios de las perspectivas de la evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje. La evaluación continúa estando centrada en la figura del docente (heteroevaluación) con incipientes intentos de una evaluación formativa y compartida mediante modalidades participativas como la autoevaluación y la coevaluación.

A partir del análisis de los datos se develaron intentos del profesorado por ampliar y flexibilizar los instrumentos de evaluación del aprendizaje, pero no se apreció un cambio en sus concepciones de evaluación, sigue vigente la idea predominante de una evaluación al servicio de la certificación y la rendición de cuentas, en menoscabo de una evaluación para la comprensión y mejora del aprendizaje, lo que permitiría transitar hacia una evaluación para el aprendizaje.

Es evidente la falta de formación docente para la evaluación del aprendizaje y esto es así porque el profesorado universitario, en general, tiene una escasa formación para la docencia. Aunque es justo señalar que, en este caso concreto, se recogieron evidencias de los esfuerzos del profesorado por innovar (Guzmán et al., 2015) y desarrollar en el alumnado —mediante las prácticas de enseñanza y evaluación — habilidades intelectuales de orden superior (pensamiento crítico, pensamiento divergente, aprendizaje autónomo, creatividad...), lo cual es congruente con los principios pedagógicos del modelo educativo de la universidad investigada.

La metodología de evaluación comprende principalmente exámenes escritos, participaciones en clase, textos escritos, exposiciones y ejercicios o tareas. Las prácticas de evaluación incluyen tanto la evaluación formativa como la sumativa, con un énfasis en esta última. Es decir, dado que al final del curso se tiene que acreditar el aprendizaje de los educandos, parece que las calificaciones es lo que realmente cuenta tanto para los profesores como para los alumnos. Esto, seguramente condiciona todo el proceso formativo (González et al., 2012). En este sentido coincidimos con la afirmación de Gallardo (2018):

En sentido metafórico, podría compararse el valor de la calificación que se obtiene de un proceso de evaluación a una espesa bruma que impide claridad al tratar de definir los caminos que realmente llevarán a hacer la diferencia, y esa diferencia se encuentra precisamente en lograr mejores decisiones desde los resultados de la evaluación, que se logrará a partir de la mejor preparación del docente en este aspecto tan significativo del proceso de aprendizaje. (p. 8)

Otro punto que destaca es el conflicto de valores que la evaluación puede generar en algunos docentes. Por último, la problemática relacionada con los vacíos en la formación previa de los alumnos ha conducido a que, en ciertos casos, el profesorado tenga que implementar medidas remediales, de modo que los alumnos puedan lograr los objetivos de aprendizaje previstos. Esta última cuestión, desde luego, también trastoca el tema de la evaluación. Estos hallazgos revelan la necesidad de un cambio en la evaluación para hacer de esta una experiencia de aprendizaje (Heritage, 2018), sobre todo en un mundo imbuido de cambios permanentes e incertidumbre.

La prospectiva sobre el tema apunta al fortalecimiento de la evaluación como un proceso continuo, formativo, participativo y compartido, que emplea diversos dispositivos de evaluación para dar cuenta de los distintos tipos de aprendizaje del alumnado. Se plantea la necesidad de que el profesorado de educación superior desarrolle competencias para la evaluación del aprendizaje y que las instituciones educativas apoyen este desarrollo profesional, de modo que gradualmente se pueda lograr un balance entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, porque ambas son importantes. Todo esto sin desconocer que: “el aprendizaje escolar es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad”.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? En D. Boud y E. Molloy (Coord.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp.13-24). Narcea.
- Brown, G.T.L. (2019). Is Assessment for Learning Really Assessment? *Frontiers in Education*, 4(64). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064>
- Cáceres, M.L., Pérez, C.J., & Callado, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, *Revista Conrado*, 15(66), 38-44. <https://bit.ly/3gDferV>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976 <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. Fondo de Cultura Económica.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa*, Vol.1. Gedisa.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning using classroom assessment to maximise student learning*. Corwin Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., & García, A. (Ed.). (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa.
- Fuentes, V., & Salcines, I. (2018). Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112 <http://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>
- Gallardo, K.E. (2018). *Evaluación del Aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey. <https://bit.ly/3iF1gsp>
- González, I., Ramírez, A., & Moral, A. (2013). La evaluación por competencias en educación primaria ¿arquitectura o albañilería? *Educere*, 17(56), 41-50. <https://bit.ly/3vlXhUk>
- Guzmán, M.A., Maureira, O., Sánchez, A., & Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles Educativos*, 37(149), 60-73. <https://bit.ly/2TZxtjK>
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 140-145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *Australian Educational Research*, 45, 51-63. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0261-3>
- Hernández, M., Villarroel, V., & Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior, *Revista Cubana de Educación Superior*, .(39), mayo-septiembre. <https://bit.ly/35oarFM>
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M.L., & Rodríguez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior, *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jiménez, J.A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Kaufman, J. H., & Schunn, C.D. (2011). Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, 39, 387-406. <https://bit.ly/3iF1XC1>

- Liu, N.F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- McMillan, J.H. (2013). Why we need research on classroom assessment. In J.H. McMillan (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 3-16). Sage.
- Molina, M., Pascual, C., & López, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 41(14), 563-591. <https://bit.ly/3xoEGs5>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20, julio-diciembre. <https://bit.ly/3iJmLZA>
- Moreno, T. (2020). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (2 reimp.). Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa. <https://bit.ly/2RZYAL2>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa. <https://bit.ly/3wuCDCG>
- Pérez, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, 7-24. <https://bit.ly/35v2L4p>
- Reyes, C.I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., & 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, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Santos, M.A. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la escuela*, 26, 37-45. <https://bit.ly/3wwL6FI>
- Santos, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Sridharan, B., & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education* <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545898>
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://bit.ly/3gyWb24>
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school misión. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27. <https://bit.ly/3gEhpeU>
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565. <https://doi.org/10.1080/02602930301678>
- To, J., & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 920-932 <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1548559>

Valencia, S.W. (1993). Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja.
Comunicación, Lenguaje y Educación, 19-20, 63-66. <https://bit.ly/3gvKUQ6>

Enlace alternativo

<https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2021.05>
(html)