

# 35

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN NIVEL SUPERIOR

### LEARNING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Jennifer Callado Pérez<sup>1</sup>

E-mail: [ca216492@uaeh.edu.mx](mailto:ca216492@uaeh.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3301-7864>

Maritza Librada Cáceres Mesa<sup>1</sup>

E-mail: [maritza\\_caceres3337@uaeh.edu.mx](mailto:maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Tiburcio Moreno Olivos<sup>2</sup>

E-mail: [tmoreno@cua.uam.mx](mailto:tmoreno@cua.uam.mx)

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

María Cruz Chong Barreiro<sup>1</sup>

E-mail: [chong@uaeh.edu.mx](mailto:chong@uaeh.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0603-9411>

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara<sup>1</sup>

E-mail: [gonzalo\\_serna@uaeh.edu.mx](mailto:gonzalo_serna@uaeh.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-7475>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma Metropolitana. México.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Callado Pérez, J., Cáceres Mesa, M. L., Moreno Olivos, T., Chong Barreiro, M. C., & Serna Alcántara, G. A. (2022). Evaluación del aprendizaje en nivel superior. *Revista Conrado*, 18(86), 312-321.

#### RESUMEN

La evaluación del aprendizaje es un proceso educativo controversial y complejo ante la heterogeneidad de sujetos que convergen en las aulas y que van configurando prácticas diversas, por lo anterior, se realiza la conceptualización y caracterización a partir de referentes teóricos considerados significativos para coadyuvar a la comprensión de esta actividad educativa cuya importancia va gradualmente en aumento a la luz de la búsqueda de la calidad y excelencia en el nivel superior, por lo tanto, el posicionamiento está enfocado hacia una evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de las exigencias formativas del currículo contemporáneo. Así mismo, se realiza una revisión de la racionalidad técnica y práctica para esclarecer las prácticas orientadas en cada caso, que constituyen el origen del debate entre el deber ser de la evaluación del aprendizaje y la praxis desarrollada en las aulas, lo que precisa una problemática relevante para su análisis en nivel superior, en función de que se instale una cultura de la evaluación, que dé cuenta de su carácter continuo, formativo, participativo, que se apoya en diversos dispositivos e instrumentos de evaluación, en coherencia la diversidad grupal. Se fundamenta la retroalimentación, como insumo que favorece la comunicación e interacción formativa desde la perspectiva de diferentes autores

#### Palabras clave:

Evaluación del aprendizaje, docencia universitaria, aprendizaje, racionalidad técnica, racionalidad práctica.

#### ABSTRACT

The evaluation of learning is a controversial and complex educational process in the face of the heterogeneity of subjects that converge in the classrooms and that configure diverse practices, therefore, the conceptualization and characterization is carried out from theoretical references considered significant to contribute to the understanding. Of this educational activity whose importance is gradually increasing in light of the search for quality and excellence at the higher level, therefore, the positioning is focused on an evaluation for the improvement of teaching and learning, from the formative demands of the contemporary curriculum. Likewise, a review of the technical and practical rationality is carried out to clarify the practices oriented in each case, which constitute the origin of the debate between the duty to be of the evaluation of learning and the praxis developed in the classrooms, which requires a problem. relevant for its analysis at a higher level, depending on the installation of an evaluation culture, which accounts for its continuous, formative, participatory nature, which is supported by various evaluation devices and instruments, in coherence with group diversity. Feedback is based, as an input that favors communication and formative interaction from the perspective of different authors.

#### Keywords:

Learning assessment, university teaching, learning, technical rationality, practical rationality.

## INTRODUCCIÓN

Dentro de la actividad formativa, una exigencia de los sistemas educativos es desarrollar procesos de evaluación en el aula que permitan reconocer no sólo el nivel de logro de los objetivos planteados en el currículum, sino la forma en la cual se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje para orientar las acciones pertinentes y oportunas encaminadas a la mejora continua, de esta forma, debe concretarse como un proceso paralelo al de enseñar y aprender, ya que a partir de los datos que proporciona facilita la adopción de medidas para afianzar las fortalezas y correctivas en las áreas de mejora identificadas.

Pese a lo anterior, las prácticas de evaluación del aprendizaje se han visto caracterizadas por la complejidad ante la diversidad de sujetos agrupados en las aulas y sus estilo de enseñar y aprender, lo que ocasiona que su desarrollo sea reducido a la medición, impidiendo su consolidación como proceso encaminado a la mejora, lo cual ha impregnado en la cultura evaluativa a partir la exigencia por la rendición de cuentas y prácticas desarrolladas en consecuencia, de esta manera **“es una de las actividades con peor reputación del sistema educativo”**. (Hidalgo & Murillo, 2017, p. 108)

Por consiguiente, el presente ensayo tiene la intención de abordar a la evaluación del aprendizaje partiendo de una aproximación conceptual que sirva de sustento para la postura personal con base en los supuestos teóricos de diversos autores; en ese tenor se establecen las principales características de una evaluación enfocada hacia la mejora continua para posteriormente analizar las racionalidades técnica y práctica, a fin de explicar sus principales rasgos y que coadyuve de esta forma a la comprensión de la situación problemática derivada del debate entre paradigmas, finalmente se realiza un análisis con énfasis en el nivel superior.

En el contexto universitario contemporáneo el proceso de evaluación de los aprendizajes, exige de un proceso de reflexión analítica en función de la toma de decisiones académicas inherentes a las transformaciones de las prácticas evaluativas e implica una comprensión de este concepto en toda su integridad y alcance, desde donde emergen las siguientes interrogantes: ¿qué se entiende por evaluación del aprendizaje?, ¿por qué y para qué evaluar?, ¿qué y cómo evaluar?

Retomar el análisis del concepto del proceso de evaluación nos remite a un término polisémico ya que como refiere Álvarez (2005), **“todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distinto”** (p. 11), en ese sentido, es complejo reconocer o identificar un concepto específico ya que

este depende, al igual que el proceso educativo, de las condiciones históricas y geográficas en que se aprecie; sin embargo, a fin de aproximarnos a la construcción de un concepto personal, se enuncia a continuación desde la bibliografía consultada, la postura de diversos autores que convergen en la finalidad de mejora que implica el proceso, primero de manera general y posteriormente aplicado al aprendizaje.

Casanova (1998), establece que, en términos generales, es posible evaluar diversos ámbitos del campo educativo formal, como pueden ser las instituciones, planes, programas, métodos, aprendizaje, etc. y desde este nivel lo define como **“obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella**. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuenciales en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.” (p. 71)

A partir de este orden de ideas, la evaluación debe constituirse como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, tal y como asevera Santos (1999), en ese sentido dirigiendo la mirada hacia la enseñanza y el aprendizaje (siendo este último el objeto de evaluación), lo que se busca es adquirir información significativa, de manera continua, a fin de conocer la situación de los estudiantes para estar posibilidad de emitir juicios de valor y tomar decisiones que permitan redireccionar la enseñanza para la mejora.

Por su parte, Pimienta (2008), coincide con la postura en que el proceso de evaluación sirve para **“enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación”** (p. 4); por lo que debe realizarse una recopilación sistemática de información para que los juicios emitidos tenga como base criterios establecidos de manera previa y éstos sean el sustento de las prácticas de evaluación.

Del mismo modo, Ramos (2009), considera que es una actividad sistemática, intencional e integradora que tiene el objetivo de proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje, así como de los factores que en este intervienen, lo cual permitirá hacer una valoración para orientar la enseñanza; donde se considere la complejidad de cada grupo clase, la obtención sistemática de evidencias, la retroalimentación fundamentada sobre y las formas en cada estudiante la percibe, entre los aspectos de mayor relevancia.

Como aspecto importante, se rescata que la evaluación, aunque pareciera no otorgársele tal relevancia, es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje pues la

información que proporciona permite reconocer avances y retrocesos, fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes, entre otros aspectos que permiten comprender su proceso en la adquisición de aprendizaje tanto de conocimientos como de habilidades.

En este mismo eje de análisis Sánchez (2018), complementa esta aseveración y fundamenta que el juicio emitido, debe tener un referente (como pueden ser los objetivos del plan de estudios) y estar sustentado en información recuperada desde diversas fuentes, siendo estas las evidencias continuas que el estudiante genera (tareas, portafolio) así como instrumentos de evaluación más precisos (pruebas escritas, actividades, ejercicios) que en su conjunto permiten ampliar la perspectiva del docente, contrario a limitarse a pruebas con fines sumativos.

Moreno (2016), genera un cambio de discurso de evaluar el aprendizaje, hacia evaluar para el aprendizaje, ya que de esta manera el proceso y la información recuperada sobre el desempeño del estudiante permitirá no sólo verificar el logro, sino mejorar la enseñanza y ajustarla continuamente, transformar la práctica evaluativa, fomentar el sentido de responsabilidad en los estudiantes así como de confianza en sí mismos mediante la retroalimentación descriptiva y la orientación de su aprendizaje, en un proceso donde sean activos y se involucren de manera reflexiva tanto para autoevaluarse, como para aprender de manera permanente y trabajar en la autogestión de su propio proceso.

Con base en los supuestos teóricos expuestos con anterioridad, a partir de la construcción de este ensayo, se recupera que la evaluación del aprendizaje es una actividad educativa intencional, llevada a cabo mediante un proceso que busca recuperar información respecto del avance del estudiante, empleando diversas técnicas e instrumentos que permitan identificar fortalezas y áreas de oportunidad, a fin de retroalimentar tanto el aprendizaje como la enseñanza, para orientar acciones de mejora continua.

## MATERIALES Y METODOS

Según referentes del Banco Mundial (2018), “los docentes evalúan a los estudiantes en el aula todos los días -de manera formal o informal-, incluso en sistemas escolares con escasos recursos y mal administrados” (p. 17), lo anterior, permite reconocer la importancia del proceso al ser una tarea continua e ineludible en el aula; sin embargo, la forma en la que los profesionales de la educación entienden a la evaluación, al ser su responsabilidad orientar el proceso, tiene implicaciones directas en la manera en la cual la desarrollan y en las relaciones sociales que

ejercen con los estudiantes evaluados. En este sentido, en las siguientes líneas se busca caracterizar a la evaluación educativa y del aprendizaje a partir de los supuestos teóricos de diversos autores.

En este ámbito Santos (1999), aporta una serie de características de las cuales se retoman las consideradas relevantes para poder ser aplicadas en las prácticas de evaluación del aprendizaje, al respecto, establece que debe ser:

- Independiente de condicionantes procedentes por agentes externos.
- Comprometida de manera ética con principios y valores que asumen los sujetos que participan.
- Cualitativa ante la complejidad de los procesos que no pueden reducirse a una escala numérica.
- Práctica con carácter formativo encaminado a la mejora a través de la comprensión de aquello que se evalúa.
- Democrática mediante la participación de los implicados bajo una relación horizontal.
- Procesual al desarrollarse durante el proceso para poder orientar acciones correctivas o de mejora con oportunidad.
- Colegiada, ya que comprende un trabajo en conjunto.

Como característica, la evaluación debe responder cuatro preguntas fundamentales: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Quién evalúa?

Por su parte, Álvarez (2012), afirma que “la buena evaluación ayuda a los estudiantes a aprender más y mejor” (p. 13) y en consecuencia a mejorar el proceso de enseñanza, en ese sentido, establece como características lo siguiente:

- Democrática: mediante la participación activa de los sujetos implicados en el proceso, generalmente docentes y estudiantes, los cuales se comprometen con la mejora, y por lo tanto las decisiones y acciones se toman y realizan en conjunto.
- Está al servicio de los sujetos: al constituir una oportunidad para el aprendizaje, encaminada a la mejora de las prácticas, es decir, tiene un sentido formativo.
- Negociación: con base en una reflexión razonada, ante el rol activo de los estudiantes, se busca incidir en las decisiones tomadas para cada fase del proceso, desde los criterios hasta la ejecución y el papel que cada uno deberá asumir.
- Transparencia: ya que, en función de la negociación, los criterios son conocidos por todos los miembros del aula para conducir el proceso de manera ética.

- Forma parte de un continuum: al estar planteada desde el currículum, es desarrollada durante el proceso formativo de manera continua para garantizar un aprendizaje oportuno.
- Formativa, motivadora, orientadora: al ser parte integral del pensamiento crítico, tiene como finalidad la mejora continua de los procesos, en ambientes de aprendizaje.
- Triangulación: ya que no sólo considera la heteroevaluación, sino la auto y coevaluación, ante el conocimiento que tienen los mismos sujetos de su proceso de aprendizaje y el de sus pares, haciéndolos responsables de la evaluación y los resultados.
- Exige responsabilidad en los sujetos: por parte del docente con la selección y orientación pertinente de las actividades de aprendizaje y la evaluación; y de los estudiantes respecto de su propio desempeño.
- Se orienta hacia la comprensión y al aprendizaje: con base en una relación de comunicación bidireccional en la cual se precise entendimiento tanto entre sujetos como del contenido.
- Se centra en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad: dos elementos que se entienden en relación estrecha, ya que en su ejercicio se busca apoyar al estudiante desde sus necesidades, aportando contenido que será significativo.

A partir de los referentes referidos es posible afirmar que la evaluación es un proceso complejo y riguroso que debe estar sustentado en la reflexión analítica del objeto de aprendizaje, la finalidad, el momento oportuno y los agentes evaluadores; en su desarrollo, se integra a los sujetos en procesos democráticos y de participación activa en función de realizarla eminentemente con fines de mejora, aunque no se descarta su importancia para la rendición de cuentas y la emisión de datos cuantitativos al ser indispensable en los sistemas educativos.

A continuación, se describen las características de la evaluación del aprendizaje con base en dos racionalidades, que si bien, tienen fundamento en paradigmas y enfoques distintos, no son antagónicos ni excluyentes.

Con la visión objetiva del paradigma positivista como principal referente, se asume una postura evaluativa que busca la explicación causal del rendimiento estudiantil, orientada por una función sumativa con base en criterios preestablecidos, la cual se caracteriza principalmente por una relación asimétrica ya que el docente es considerado experto en los contenidos y por lo tanto del conocimiento que transmite, y el estudiante es un agente pasivo y receptivo cuyo aprendizaje se desarrolla mediante un proceso mecánico que privilegia la memorización; considerando lo anterior, la evaluación es final, sólo incluye

heteroevaluación ya que el docente es protagonista de esta actividad y se realiza mediante pruebas escritas u objetivas como instrumento preferencial ante la búsqueda de información que permita rendir cuentas, posicionándose como mecanismo de control.

Santos (1996), afirma que, desde esta racionalidad promovida por una sociedad meritocrática, se ve a la evaluación como medición y cuantificación, en la búsqueda de explicaciones sobre los resultados que carecen de una reflexión oportuna hacia su práctica de enseñanza, atribuyendo los desaciertos a elementos ajenos, principalmente relacionados con el estudiante. Como se mencionó anteriormente, dicha medición se realiza a través de pruebas objetivas homogeneizadoras y empleadas como medio de control, a fin de utilizar los datos para la selección, comprobación, clasificación, acreditación o jerarquización, sin tomar en cuenta la generación de acciones para la transformación y mejora de las prácticas al interior del aula.

Con base en Monereo, Castelló, & Gómez (2009), la evaluación basada en prácticas conductistas coadyuva a que el docente tenga total dominio del proceso, para el cual selecciona el contenido que debe ser aprendido y presenta la información para que sea interiorizada de manera fotográfica, tal como se enseña, promoviendo la memorización, lo cual no necesariamente refleja la adquisición de aprendizaje o el desarrollo de competencias.

Lo anterior, defiende la idea de una sola verdad, que existe independiente a los sujetos, por lo que los instrumentos de evaluación se alejan de productos en donde el estudiante pueda hacer interpretaciones o desarrollar el pensamiento crítico, basándose generalmente en pruebas que consideran únicamente la dimensión cognitiva.

Tiene como sustento al paradigma hermenéutico (desde la epistemología) y constructivista (desde la psicología) Monereo, Castelló, & Gómez (2009), centra su objetivo en la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación, entendida como un proceso de aprendizaje en sí mismo, ya que se orienta con un enfoque formativo, el cual se caracteriza por una relación horizontal de comunicación y toma de decisiones compartida, reconociendo que el aprendizaje es un proceso de construcción individual.

Desde esta postura, los resultados sirven al docente para conocer y comprender el nivel de aprendizaje de los estudiantes a fin de mejorar su práctica y coadyuvar a la optimización del logro (en sentido amplio considerando al aprendizaje significativo) y mediante la retroalimentación, el estudiante aprende y emplea la información de manera reflexiva para dirigir su propio proceso.



Bajo este orden de ideas, la evaluación constituye un proceso amplio y no se limita a un resultado, el cual sometido a la crítica y cuestionamiento permanentes, en este sentido, se busca la apreciación del avance de los estudiantes para lo cual se considera una serie de evidencias del trabajo académico, las cuales son evaluadas con base en distintos instrumentos que tienen la finalidad de establecer medidas correctivas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, las funciones principales son de diagnóstico para conocer la situación estudiantil, de diálogo mediante el debate entre diferentes agentes preocupados por el acto educativo (docentes, alumnos, padres de familia, etc.) y de comprensión respecto a lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la retroalimentación a favor de impactar en este último.

En ese tenor, el aprendizaje debe ser construido, por lo que las experiencias deben estructurarse de manera que sean útiles para la comprensión del mundo de manera personal, a fin de privilegiar el significado e interpretación de cada sujeto, lo anterior, desarrollado por los estudiantes de manera independiente con base en sus características, esquemas de conocimiento, contexto social y cultural, el impacto de la enseñanza y experiencias educativas, entre otros.

Por consiguiente, se aprecia que no hay verdad única y la evaluación del aprendizaje se centra en captar precisamente el proceso de construcción y los momentos clave en que se desarrolla, así como los factores que inciden tanto de manera positiva como negativa.

Como se mencionó en el apartado anterior, dos paradigmas principales orientan a la evaluación del aprendizaje: positivista y hermenéutico, generando prácticas dispares dentro de las aulas ante la incesante tensión entre el enfoque cuantitativo y cualitativo respectivamente, por lo que a continuación se aborda la situación problemática en torno a este proceso, enfocado hacia el nivel superior.

Para iniciar, es relevante afirmar que la evaluación surge desde el campo empresarial y posteriormente se trasladó al educativo, pero dada la influencia de su origen, tuvo un desarrollo desde la racionalidad técnica, sustentada bajo el enfoque cuantitativo que a pesar de los cambios sociales y educativos, sigue teniendo implicaciones en la actualidad con prácticas limitadas a la medición del dominio cognitivo, pero que ante las características de una sociedad cambiante, es obsoleto.

Organismos internacionales coinciden en que, a pesar de los esfuerzos por orientar a la evaluación desde el enfoque cualitativo, el carácter de control no ha podido erradicarse y la práctica continúa privilegiando lo sumativo, de modo que no existe una trascendencia entre la

información obtenida y la mejora educativa, prevaleciendo como mecanismo estímulo-respuesta.

“Basándose normalmente en evaluaciones sumativas, la idea es hacer responsables a diferentes actores de todo el sistema de los resultados, tal vez recompensándolos cuando sean positivos y, más a menudo, criticándolos o incluso sancionándolos cuando no lo sean... Es la perspectiva de estas medidas draconianas a nivel local lo que a menudo obliga a los docentes a enseñar para la prueba en lugar de enseñar a aprender”. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 8).

Los cambios educativos han buscado constantemente transitar de una mirada conductista a una constructivista caracterizada por la transformación en los roles que asumen tanto docentes como estudiantes y defiende una racionalidad práctica de evaluación que pone de manifiesto como función primordial la mejora continua de los procesos, que impacte como consecuencia en los resultados sin priorizar esa finalidad; sin embargo, desde la realidad en las aulas, es la evaluación el componente educativo con mayor resistencia al cambio, que en el contexto universitario ante un mecanismo de control, se ejecuta mediante técnicas que no responden a los modelos educativos actuales y se emplean instrumentos inadecuados.

La educación se concibe como resultado y se pierde de vista que se compone de procesos flexibles que no pueden ser objeto de medición, por lo que es usual que no trascienda hacia la transformación pertinente ante la complejidad y el tiempo que conlleva el enfoque formativo, fortaleciendo una mirada de enseñanza y aprendizaje enfocados hacia las pruebas.

Con la reflexión centrada en los fines por los cuales se evalúa en la universidad, se evidencia que la exigencia administrativa o la presión por la emisión de resultados cuantitativos para satisfacer necesidades burocráticas, no permiten trascender a una evaluación para el aprendizaje, al dejar fuera los efectos ocasionados por las prácticas de enseñanza y evaluación.

Por lo anterior, es imprescindible que los docentes universitarios adopten sistemas de evaluación alternativa, que independientemente de la acepción con que se asuman, asuman de manera privilegiada fines de mejora continua que apoyen procesos de transformación de las prácticas.

Coincidiendo con lo anterior, López-Pastor (2012), resalta que no sólo el proceso de evaluación es complejo, sino que la docencia universitaria se ve revestida de la pluralidad de prácticas de enseñanza y por lo tanto el aprendizaje y la evaluación promovidos, lo anterior, causado por

la particularidad de la enseñanza en función del modelo que asuma el docente lo cual impacta de manera directa en la evaluación, en ese tenor considera oportuno que a partir de dichas particularidades, se diseñen sistemas formativos que atiendan a las características de cada asignatura y el estudiantado, que sean a su vez mejorados de manera progresiva.

Con base en Boud (2020), es posible afirmar que el aprendizaje es un proceso integral que engloba distintos aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, etc.) por lo que no es suficiente que la evaluación se limite a la esfera cognitiva y deje fuera los demás elementos, es imprescindible en el nivel superior que los estudiantes, que a partir de los resultados sea posible para los estudiantes el reconocer lo que pueden hacer con aquello que conocen y desarrollen la capacidad de analizar su propio proceso y el de sus pares.

Asimismo, en el nivel superior se considera oportuno que las actividades de evaluación se aproximen a escenarios profesionales, de manera que tributen de manera significativa en lo individual, social y profesional.

En contraste con lo anterior, Moreno (2010), afirma que existe una tendencia a nivel superior por la reproducción de prácticas de enseñanza derivadas de la experiencia como estudiante, y ante la carencia de formación especializada sobre el adecuado *desarrollo del proceso, se comenten errores tanto por omisión como por desconocimiento, en ese sentido, “la mala elección de las actividades de evaluación conduce a un aprendizaje deficiente y distorsiona lo que los estudiantes terminan siendo capaces de hacer”*. (Boud, 2020, p. 6).

Desde esa mirada, Casanova (1998), establece que el dominio teórico respecto a la evaluación difiere de la práctica real en el aula, ya que si bien, profesionales de la educación concuerdan en la importancia de desarrollar un proceso cualitativo que enriquezca la formación del estudiante, existen dificultades derivadas de la mentalidad ante estructuras *organizacionales de los sistemas educativos y la presión social por la mejora de los resultados, de esta forma “el cambio de imagen de la evaluación debe ser la consecuencia de su cambio real de contenido y funcionalidad con la que se aplica”*. (p. 73)

Desde la problemática referida anteriormente, una tradición arraigada se orienta hacia la cultura de evaluación como medición, que se refuerza desde la enseñanza centrada en contenidos que son excesivos y por lo tanto revisados de manera superficial impidiendo que coadyuven a la generación de aprendizaje significativo; desde esta postura es necesario transformar las siguientes concepciones:

- Asumir que los docentes, por ejercer dicha labor, tienen conocimiento en el desarrollo de evaluación formativa, cuando las prácticas ponen de manifiesto que se orientan principalmente desde el sentido común o la reproducción de experiencias.
- Concebir al cambio en las prácticas de evaluación como un mero asunto intelectual, sin ampliar la mirada además del conocimiento hacia la disposición y el apoyo institucional.
- Realizar evaluaciones de manera excesiva pero que carecen de relevancia en el aprendizaje.
- Favorecer la pasividad de los estudiantes ante evaluaciones que favorecen la memorización para responder pruebas, dejando fuera el desarrollo del pensamiento crítico, creatividad e innovación.
- Confundir las funciones de la evaluación y atribuir fines formativos a procesos de rendición de cuentas.
- Obviar el uso de los resultados como emisión de calificaciones sin equilibrarlo con información procedente de la evaluación formativa que favorezca la retroalimentación.

Con base en la información presentada, es posible reconocer el arraigo educativo hacia la racionalidad técnica, mediante el desarrollo de procesos que posicionan de manera privilegiada a la medición por encima de la evaluación encaminada a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, situación que deriva desde el origen del proceso y que ante el cambio de modelos educativos no ha podido trascender a la par que otros elementos, consolidándose como mecánico y tradicional que requiere de mayor análisis para poder generar procesos de metaevaluación a fin de vislumbrar los factores que inciden y limitan su transformación. En tal sentido Moreno (2016), señala que *“cuando el docente disocia a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la transformación de su práctica de enseñanza y el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia, la evaluación, para la mayoría de los maestros, tiene un único propósito: justificar las calificaciones de sus alumnos. Mientras que, para los alumnos, la evaluación representa un cedazo del éxito o fracaso escolar, una actividad artificial alejada de la adquisición del verdadero aprendizaje”*. (p. 56)

En la educación de vanguardia se busca transitar hacia modelos innovadores en los que el docente pueda *intervenir de manera oportuna a partir de la reflexión de su práctica y los objetivos curriculares; sin embargo, “los cambios en la evaluación a menudo parecen ser tan lentos que son casi imperceptibles”* (Boud, 2020, p. 2), y en la práctica todavía es tarea pendiente el trabajo continuo para avanzar en su consolidación como proceso de

mejora, aunado a lo anterior, de manera general los avances en nivel superior se han visto influenciados en menor medida que respecto a otros niveles educativos.

Por lo tanto, se aprecia que la transformación de las prácticas de evaluación no trasciende del discurso que se plantea a partir de los modelos educativos por competencias u orientados por paradigmas sociocultural o constructivista, ya que la práctica continúa posicionando al enfoque cuantitativo como prioritario, de esta manera, los diferentes miembros de las comunidades educativas van asumiendo una cultura en donde la memorización, repetición y resultados sumativos visibilizan el éxito escolar.

Lo anterior no es exclusivo de un nivel en particular, pero se fortalece desde la educación básica y crea conflicto en la superior ante la búsqueda del desarrollo de pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento adquirido por parte de los estudiantes, desarrollado a partir de las actividades de enseñanza y de evaluación.

*“Si la evaluación cambia –en los procedimientos, en los instrumentos, en los usos, en las funciones, en fin-, los profesores tendrán que introducir nuevos modos de enseñar y los alumnos tendrán que poner en práctica nuevas estrategias y estilos de aprendizaje y nuevos objetivos en el mismo, que vayan más allá de ese rendir cuentas sobre lo inmediato en que ha quedado reducido el examen”.* (Álvarez, 2012, p. 6)

A partir de lo expresado, hasta este punto es posible referir que la cultura establecida respecto a la evaluación del aprendizaje tiene como reto principal la transformación de la mentalidad de los diferentes sujetos implicados tanto de manera directa como indirecta, lo cual sólo será posible a la luz de acciones formativas que desde la práctica permitan vislumbrar los beneficios en la mejora del proceso educativo, a fin de que se vaya sustituyendo al tradicionalismo de manera progresiva hasta consolidarse como la única vía para desarrollar la evaluación en el aula.

En relación a lo anterior, un desafío importante es la consolidación de una cultura evaluativa que permita la reconceptualización desde los límites y alcances de las racionalidades técnica y práctica, a fin de establecer un diseño nuevo que las contemple de manera equilibrada, la cual pueda ser asumida por todos los actores relacionados, para que de esta manera las exigencias estén en función de la mejora de las prácticas por encima de la emisión de resultados, generando de igual manera procesos de metaevaluación.

La docencia universitaria se caracteriza por la complejidad al existir diversidad de prácticas en las cuales se

incluye a la evaluación del aprendizaje, de esta manera, cada docente realiza dicha praxis con características particulares en función del modelo de enseñanza que asuma como adecuado. La enseñanza tiene que estar centrada en la actividad del estudiante de modo que se organice a partir de las competencias que se pretenden desarrollar en los programas educativos.

Por lo anterior, la evaluación se vuelve una tarea compleja, que con base en Moreno (2010), arraiga una cultura orientada a la medición que no coadyuva a la mejora de los aprendizajes, por lo que se precisa como necesario transformar lo siguiente:

- La postura de que los docentes saben desarrollar evaluación formativa dada su formación profesional, cuando se ha hecho evidente que la práctica está condicionada por la reproducción de experiencias o el sentido común.
- El pensamiento de que la modificación de las prácticas requiere únicamente el cambio intelectual de quien la realiza, cuando además de dicho conocimiento, es importante la disposición y el apoyo de la institución.
- El desarrollo excesivo de la evaluación para la rendición de cuentas, mediante ejercicios que carecen de relevancia para coadyuvar al aprendizaje, a lo cual se le atribuyen fines formativos desde el discurso que en realidad favorecen prácticas memorísticas y el uso de resultados a partir de la emisión de calificaciones.

Tal como asevera Boud (2020), la transformación en el proceso de evaluación del aprendizaje en nivel superior no ha sido desarrollada a la par que con respecto a niveles previos y la consolidación de su finalidad formadora continúa pendiente; en ese sentido, se aprecia como uno de los principales retos la transformación de la mentalidad de los diferentes sujetos implicados ya que el discurso dista de la práctica, en donde se contraponen las finalidades sumativa y formativa sin que se asuma una mirada que las complemente, en ese sentido, la prioridad a los datos cuantitativos continúa imperando en las aulas, lo cual refuerza un aprendizaje pasivo.

Un aspecto importante está centrado en el docente al ser el agente educativo encargado de orientar la práctica de evaluación desde el enfoque formativo; sin embargo, para que lo anterior se materialice en las aulas es importante asumirla como parte de la enseñanza y no como un proceso disociado que se desarrolla de manera posterior para comprobar si se adquirió el aprendizaje esperado, lo cual consiste en priorizar la función pedagógica que busca la mejora, por encima de la social que prioriza el énfasis en lo cuantitativo.

Asimismo, se requiere de profesionalización ya que la formación que se adquiere en torno a la evaluación del aprendizaje está mayormente fundamentada en modelos psicométricos que se desarrollan en relación a la medición y no a la emisión de juicios de valor para la retroalimentación, lo cual persiste como área de oportunidad para la planeación y ejecución de prácticas que además de centrarse en la finalidad de mejora estén basadas en principios de equidad y justicia.

De esta manera, se requiere que el docente universitario asuma un compromiso moral y ético, además del conocimiento de una variedad de herramientas para evaluar desde el enfoque formativo de modo que se promueva el aprendizaje significativo, asumiendo su importancia como medio y no como finalidad; al respecto Castro (2021), enfatiza en que *“para el docente, asumir una cultura de evaluación formativa exige un cambio en su praxis, necesita entender que la evaluación no solo consiste en el recojo de información para cuestionar el aprendizaje, sino que es un proceso participativo de valoración e interacción mutua, que sirve para identificar el nivel de progreso de los estudiantes y para elegir estrategias de retroalimentación que ayuden a superar sus debilidades y potenciar sus fortalezas”* (p. 3770)

Otro de los desafíos se centra en el apoyo institucional, ya que es un área en la que persiste el doble discurso de promover una evaluación formativa pero ante exigencias administrativas que dan mayor peso a la calificación o a la rendición de cuentas, de esta forma, en consistencia con la profesionalización, es preciso que las universidades permitan las condiciones óptimas para el cambio en la evaluación del aprendizaje y no constituyan una limitante ante posturas burocráticas rígidas.

Es innegable mencionar que uno de los retos que conlleva este proceso deriva de la importancia que se le otorga, ya que si bien, se ha acrecentado progresivamente, la complejidad para modificar las prácticas impide que se consolide como insumo para la mejora y por el contrario, se cae en el error de que el sometimiento a diversos tipos de evaluación será de apoyo para el aprendizaje, aunque por el contrario, no hay evidencia que dé soporte a lo anterior y sólo constituye una carga mayor de trabajo para docentes y estudiantes, aunado al efecto perjudicial que puede tener para el aprendizaje el uso excesivo desde su función sumativa.

Con base en lo anterior, otro de los retos importantes se centra en la consolidación de una cultura evaluativa que permita reconceptualizar este proceso a partir de los alcances y límites de sus dos finalidades, a fin de establecer un diseño nuevo que las contemple de manera

equilibrada, que mediante el trabajo continuo pueda ser asumida y reconocida por todos los actores relacionados a la institución y las exigencias prioricen el aprendizaje.

Estos retos se resignifican en condiciones contemporáneas, ante el imperativo e incertidumbre provocada por la pandemia del COVID-19, lo cual precisa una transformación profunda en las formas de enseñar a aprender, lo cual implica que se diversifiquen las estrategias de evaluación, en coherencia con las condiciones del contexto socioeducativo, todo ello en función de robustecer una cultura de evaluación, que sitúe el aprendizaje de los estudiantes, donde el reaprender y desaprender, esté presente en durante su vida académica.

La evaluación desde su mirada formativa según (Gallardo, et al., 2012), *“cobra significado con la retroalimentación”* (p. 5). Debe ser intensa ya que permite profundizar en el aprendizaje y orientarse hacia la mejora de este mediante el trabajo de los estudiantes, por lo tanto, cuando se realiza eficazmente podrá tener un impacto positivo que repercuta de igual forma en resultados tanto de rendimiento como de indicadores institucionales; sin embargo, se obtiene el resultado contrario cuando los estudiantes no reconocen congruencia entre los cursos y las demandas de la evaluación, por lo que es prioritario que la práctica docente esté centrada en las necesidades del estudiantado.

Las actividades de retroalimentación permiten a su vez trascender de la comunicación unidireccional que se percibe en modelos tradicionales, ya que es preciso desarrollarla colaborativamente con los estudiantes en un proceso caracterizado por ser cualitativo, continuo y dinámico, de modo que, al verse implicados en su evaluación, comprendan su desempeño y puedan emprender acciones para enriquecerlo.

Por lo tanto, como parte del reto de profesionalización mencionado anteriormente, se añade el dominio de habilidades para retroalimentar a los estudiantes mediante procesos en los que el docente tenga pleno conocimiento de las competencias a desarrollar para orientarlos hacia la mejora de su rendimiento, ya que es considerada para el nivel superior como una cuestión problemática que ha de mejorarse a partir del diálogo y el aprovechamiento de la información.

## CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje, si bien es un tema sumamente abordado y estudiado dada la importancia que tiene para las instituciones educativas la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en función de su trascendencia para la mejora de los procesos y de los sujetos implicados, desde su práctica continúa siendo objeto de



tensiones y desafíos, sin poder generar un cambio fundamental para la mejora educativa.

Se realizaron aportes de diferentes autores cuya postura está enfocada hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la información recuperada sobre el desempeño estudiantil

Algunas de sus características principales se centran en su carácter formativo para brindar datos cualitativos que permitan al estudiante comprender su proceso y al docente el conocimiento de la eficacia de sus actividades, lo cual no puede ser cuantificado.

Se argumenta sobre la evaluación en nivel superior, la cual desde las posturas teóricas y los modelos educativos de actualidad se posicionan a partir de los supuestos de la racionalidad práctica con la búsqueda de la calidad y excelencia académica, lo cual no siempre es fortalecido a partir de los procesos desarrollados en las aulas, donde se da prioridad a la racionalidad técnica; se brinda una formación académica orientada hacia el posterior desempeño laboral que implique resolver problemáticas en distintas áreas, motivo por el cual se sustenta que la evaluación del aprendizaje debe favorecer cuestiones prácticas que acerquen a los estudiantes a situaciones propias de su rama del conocimiento y permitan ir desarrollando competencias, más allá de la memorización del contenido.

La modificación de las prácticas desde el aula pone de relieve el papel del docente ante la renovación educativa, ya que es desde su práctica que se pueden transformar los procesos, siendo el reto principal que desde una postura personal asuman al aprendizaje como construcción y a la evaluación como aprendizaje para mejorar su enseñanza a fin de coadyuvar al proceso formativo de los estudiantes.

Es preciso el cambio en la cultura que asumen todos los integrantes de las comunidades universitarias, la cual se posiciona desde una racionalidad técnica que tiene su origen desde niveles previos, pero implica determinados desafíos en nivel superior al complejizarse la enseñanza y el desarrollo en el estudiante de aspectos como el pensamiento crítico, analítico, reflexivo, entre otros, lo cual refuerza la necesidad de evaluar para el aprendizaje y que con base en los resultados se emprendan procesos de mejora continua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, excluir para excluir*. Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En, B. Jarauta Borrascas y F. Imbernón Muñoz, (coordinadores) *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. (pp. 139-158). GRAÓ.

Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. World Bank.

Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1).

Casanova, M. A. (1998) *La evaluación educativa. Escuela básica*. Muralla.

Castro, O. K. (2021). Cultura de evaluación formativa: retos y perspectivas en la práctica docente universitaria. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(3), 3764-3787. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/562>

Gallardo Córdova, K. E., Gil Rendón, M. E., Contreras Durán, B., García Hernández, E., Lázaro Hernández, R. A., & Ocaña Jiménez, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Revista Electrónica Sinéctica*, 39, 7-19. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200011)

Hidalgo, N. & Murillo, J. (2017). La Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.

López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>

Monereo, C., Castelló, M., & Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las GRAÓ. [https://www.researchgate.net/publication/260816385\\_La\\_evaluacion\\_como\\_herramienta\\_de\\_cambio\\_educativo\\_evaluar\\_las\\_evaluaciones](https://www.researchgate.net/publication/260816385_La_evaluacion_como_herramienta_de_cambio_educativo_evaluar_las_evaluaciones)

Moreno Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722010000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200006)

- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. UAM. Unidad Cuajimalpa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr1-muskin-assessmentcurriculum\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr1-muskin-assessmentcurriculum_spa.pdf)
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson.
- Ramos, M. (2009). *Estrategias de evaluación dirigida a la búsqueda y construcción de los conocimientos en la asignatura actividad física adaptada*. Universidad de Cienfuegos.
- Sánchez, M. (2018). La evaluación de los aprendizajes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-18.
- Santos, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.
- Santos, M. Á. (1999). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.