



**Las concepciones de la evaluación en las prácticas evaluativas de los docentes:
Contribuciones para la construcción curricular.**

Irma Pérez Tepatzi

iperezt@uatx.mx

César Sánchez Olavarría

cesarsanchez.olavarria@uatx.mx

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Área temática: Innovaciones curriculares

Resumen

El siguiente trabajo es un reporte parcial de investigación sobre las prácticas evaluativas que realizan los docentes en nivel superior. La estrategia metodológica consistió en la búsqueda, el análisis y la interpretación de literatura. A partir de este proceso, se identificaron tres dimensiones, entre las cuales nos enfocaremos en las concepciones que los docentes tienen acerca de la evaluación.

Los resultados destacan que las prácticas evaluativas deben ser adaptadas al contexto y la realidad de los estudiantes, ya que desempeñan un papel fundamental en la construcción del currículo y en la consecución de aprendizajes significativos. Se concluye que estas prácticas contribuyen a una educación pertinente, motivadora y alineada con las necesidades y características sociales. Conducen a un currículo más coherente, relevante y conectado con la vida de los estudiantes, potenciando su desarrollo integral para enfrentar los desafíos del mundo actual, lo cual se traduce en una formación de calidad.

Palabras clave: Prácticas evaluativas, concepciones, currículo, nivel superior, aprendizajes significativos.

Justificación

Es fundamental reconocer los avances, limitaciones y desafíos que enfrenta la evaluación en el ámbito educativo, con el objetivo de clarificar su conceptualización, estructuración, alcance y posibles usos para mejorar la educación. El problema que se plantea en esta ponencia hace referencia a las prácticas evaluativas que realizan los docentes en nivel superior, dado que estas



son relevantes para la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. Es necesaria su inclusión en la práctica docente desde el momento de la planeación y la identificación en el currículo sobre la contribución de su unidad de aprendizaje para el perfil de egreso, encaminando sus prácticas evaluativas a contextos reales y significativos para el estudiante (Mendoza. et.,al 2020; Dávila. et.,al 2022; Villagra. et.,al 2022).

Uno de los problemas identificados en las prácticas evaluativas radica en la concepción que los docentes tienen sobre la evaluación. Esta concepción a menudo se centra en la evaluación como una medida de rendimiento y competencia, en lugar de considerarla como una herramienta de aprendizaje y desarrollo. Esta perspectiva limitada puede generar presiones excesivas sobre los estudiantes, promoviendo la memorización y la reproducción de conocimientos en lugar de fomentar habilidades más profundas de pensamiento crítico y creativo. Además, esta visión tradicional de la evaluación puede ignorar las diferencias individuales de los estudiantes y no tener en cuenta el contexto y las necesidades específicas de cada grupo. Es necesario promover una concepción más holística y formativa de la evaluación que fomente el aprendizaje integral.

Algunas de estas concepciones determinan las prácticas evaluativas, en su naturaleza contextualizada. En esta se deben reconocer y valorar los entornos, situaciones y particularidades individuales de los estudiantes, permiten una evaluación más auténtica y pertinente.

Ante esta perspectiva, es preciso reflexionar sobre las prácticas docentes y en consecuencia las prácticas evaluativas que se realizan en la universidad. Dochy *et al.* (2002) precisan que, las universidades tienen un reto importante referente a la evaluación, ya que se tiene que pasar de una cultura del examen a una cultura real de lo que es la evaluación. Entendiéndose como una evaluación formativa direccionada a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y hacerlos partícipes en los procesos evaluativos. Para generar este cambio se debe considerar el proceso de evaluación como una evaluación para el aprendizaje y ya no como una evaluación del aprendizaje (Bonson y Benito 2005). Con miras a diseñar e implementar prácticas evaluativas contextualizadas, pertinentes, significativas y sobre todo orientadoras en el proceso de aprendizaje.

Enfoque conceptual

Las prácticas evaluativas desde el constructivismo

Para Samuelowics y Bain (2002) este enfoque permite la construcción o transformación del conocimiento. Dentro de esta perspectiva se identificaron autores como: Knight (2002), Popham



(2013, Shepard (2006), Dochy (2002), Black y William (1998), Ahumada (2001), Michael Scriven (1967), Perrenoud (2008), Anijovich (2010), Diaz Barriga (2010) señalan a la evaluación formativa como la práctica evaluativa ideal para pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, como tal, debe ser para el aprendizaje. Bonson y Benito (2005) aluden a cambiar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje.

Weber (2012) afirma que el momento de la evaluación no debe ni tiene que ser exclusiva del momento final de un proceso de enseñanza aprendizaje, sino que debe ser de manera constante y continua, considerando en todo momento como agente participativo y activo al estudiante para que por sí mismo vaya construyendo su propio aprendizaje a través de las diferentes técnicas e instrumentos que le permitan evidenciar sus logros académicos.

Dentro de esta perspectiva teórica, Pérez Gómez (1993) y Ochoa (2001), señalan un paradigma cualitativo haciendo énfasis en algunos modelos de evaluación: Modelo de Evaluación como Crítica de Elliot Eisner, Evaluación Respondiente de Stake, Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton, Evaluación Democrática.

El modelo de Elliot Eisner que se denomina como crítica artística visualiza la enseñanza como un arte donde el evaluador es un artista que juzga los procesos educativos; y que basándose en la comprensión de los mismos es capaz de describirlos, interpretarlos y valorarlos. En cuanto al modelo de Stake llamado Respondiente, trata de dar respuesta a los intereses y necesidades de todos los implicados en un proceso de evaluación. Influye en la manera en la que los evaluadores realizan dos tareas básicas: las descriptivas y las relativas a cómo formulan sus juicios, donde la evaluación tiene como finalidad ayudar a los participantes a observar y mejorar el quehacer diario. Enseguida el modelo de Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton, el cual rompe el convencionalismo cuantitativo y plantea una evaluación educativa basada en los procesos de evaluación más que en el análisis de los resultados y, finalmente, la Evaluación Democrática que hace énfasis en la participación del estudiante de su mismo proceso de evaluación.

Sacristán (1995) afirma que estudiar la evaluación trae consigo el reconocimiento de la pedagogía en su complejidad, de sus relaciones conceptuales configurativas del trabajo docente y, en particular, de toda la pedagogía que se practica. De ahí, la importancia de la formación profesional que tiene el docente para poner en práctica estrategias pedagógicas específicamente en el área de evaluación apropiadas para implementar dentro del aula, las cuales garanticen la evidencia de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y junto con ello se cumplan los objetivos educativos.



Estrategia metodológica

La metodología empleada se basó en la construcción de un estado del arte que conlleva a identificar qué aspectos se han trabajado en relación al tema de interés. De acuerdo a la Universidad de Antioquía (2003) se realiza en dos fases nombradas heurística y hermenéutica; donde la fase heurística consiste en la búsqueda y recopilación de la información en diversas fuentes; mientras que, en la fase hermenéutica se clasifica, analiza e interpreta la información, identificando teorías, corrientes de pensamiento y procedimientos metodológicos.

En la fase heurística se realizó la búsqueda de información en relación a las prácticas evaluativas en diversas bases de datos (Redalyc, Scielo, Dialnet), buscadores académicos (Google academic y Researchgate), revistas arbitradas (Educación, Educere, Formación Universitaria, Revista Científica Cubana de Educación Superior, Revista de Educación Santiago, Revista Científica: Dominio de las Ciencias, Revista Conciencia Digital, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, y la Revista Mexicana de Investigación Educativa, DADUN Depósito Académico Digital Universidad de Navarra), libros, tesis doctorales y memorias de congresos.

A partir de la búsqueda de información se llevó a cabo la fase hermenéutica, lo que posibilitó identificar, analizar e interpretar aspectos más específicos por medio de la realización de un cuadro de doble entrada, haciendo referencia a tres aspectos fundamentales; 1) Datos de identificación de la fuente de información, 2) autores y escuelas de pensamiento y 3) estrategia Metodológica, en la cual se incluye enfoque, tipo de estudio, técnicas e instrumentos, dimensiones e indicadores.

Desarrollo

Este trabajo se desprende de una investigación más amplia relacionada con el estudio de las prácticas evaluativas que realizan los docentes de la UATx. Hasta el momento se han encontrado tres dimensiones de dichas prácticas: 1) concepciones de evaluación, 2) metodología y 3) la formación profesional de los docentes (ver figura 1). En esta ponencia solo se aborda una de las dimensiones que se identificaron en el estudio de las prácticas evaluativas: Las concepciones de la evaluación.

Esta dimensión tiene relación con la forma en cómo los docentes conceptualizan la evaluación y, en consecuencia, con la manera en que evalúan. Estas concepciones se determinan por las creencias o ideologías que influyen en la práctica profesional de los docentes, lo cual fundamenta



su trabajo evaluativo. Prieto y Contreras (2008) sostienen que la evaluación se puede confundir con medir o calificar, en lugar de atribuirle un uso con fines sociales o pedagógicos.

Carbajosa (2011) señala que hablar de las concepciones referentes a las prácticas evaluativas, conlleva necesariamente a observar y analizar los procedimientos, la participación entre el que evalúa y el sujeto evaluado y, sobre todo, la forma en la que convergen para generar conocimientos. La revisión de literatura ha permitido identificar dos niveles de análisis de las prácticas evaluativas. Uno que está relacionado con aspectos contextuales y otro que está relacionado con el trabajo en el aula.

El primer nivel conlleva a mirar el contexto por lo menos desde tres perspectivas: política, cultural y social (Mateo, 2000). Desde la perspectiva política, estas prácticas evaluativas consisten en una forma de negociación, de poder y de control que conlleva a la promoción y acreditación. Asimismo, compartir los procesos evaluativos y diseñarlos conjuntamente por los profesores y estudiantes, requiere compartir el poder y hacer una redistribución del mismo, cuestión que ha sido difícilmente superada en el campo de la educación. Esta perspectiva política de la evaluación propone incluir a otros agentes políticos, administrativos y sociales como partícipes en los nuevos diseños evaluativos, en la medida que otorgan sustento y relevancia a ciertos tipos de conocimientos o habilidades y condicionan con ello los nuevos procesos de aprendizaje y de evaluación.

En lo que respecta a la perspectiva cultural, es preciso que el docente identifique y reflexione cómo evalúa. Es ahí donde radica su importancia, considerando entonces a la evaluación como un proceso y no como un mecanismo de control o poder, encaminando el proceso de aprendizaje a favorecer la formación de los estudiantes. La evaluación, en este sentido, debe ser constante e intensiva con la finalidad de que se obtenga información para reorientar y mejorar el aprendizaje (García, 2015). Desde esta perspectiva cultural, subyace una evaluación, en la que el estudiante participa a través de la autoevaluación o coevaluación con la finalidad de lograr los aprendizajes previstos de manera conjunta.

Finalmente, la perspectiva social de las concepciones de la evaluación hace referencia a una valoración contextualizada del aprendizaje para que sea significativa (Mateo, 2000) y que responda a las necesidades del sujeto. Es necesario considerar la realidad compleja, diversa e incierta que vive el sujeto en su contexto y que éste se incluya en la construcción del currículum. Este mismo autor, afirma que las necesidades del sujeto influyen en la forma de concebir la evaluación por parte de los docentes lo que impacta en sus prácticas evaluativas. Aunado a lo anterior, se debe considerar la diversidad familiar, cultural y social en la que el estudiante se



desenvuelve, para construir los procesos de enseñanza y la misma práctica evaluativa a fin de que sean relevantes, contextualizados y del interés de los estudiantes.

Murillo e Hidalgo (2016) afirman que las concepciones de los docentes respecto a la evaluación influyen en sus prácticas evaluativas, lo que permea la enseñanza del profesor. De ahí que diversas investigaciones referentes al tema, plantean que las prácticas evaluativas que realizan los docentes no siempre tienen relación con lo que ha de aprender el estudiante (Carless, 2014; Fletcher *et al.*, 2012, Webber 2012).

El segundo nivel está relacionado con las prácticas evaluativas in situ que realizan los docentes en el aula. A este respecto, Postareff *et al.*, (2012); Samuelowicz y Bain, (2002); Watkins *et al.*, (2005) coinciden en señalar que las prácticas se denominan: reproductiva y transformativa. La primera hace alusión a la evaluación del aprendizaje que consiste en identificar el nivel de logro del estudiante respecto a los objetivos planteados. Es determinante para medir la consecución de una actividad, ya que está centrada en el resultado y en si se lograron las metas propuestas, lo que promueve el aprendizaje memorístico. Esta forma de evaluar prevalece en las prácticas evaluativas que realizan comúnmente los docentes y está vinculada con la repetición de contenidos solicitados en un examen al final de un módulo de estudio.

La segunda es la transformativa. Parte del hecho de que los docentes tengan muy claro cuál es el propósito de la evaluación. Los estudiantes construyen su propio aprendizaje teniendo como eje la resolución de un problema contextualizado a resolver a través de la elaboración de un proyecto o tarea asignada, sobre la que se elabora un instrumento de evaluación se establecen sesiones de revisión de avances, los estudiantes participan activamente en el proceso evaluativo, hay retroalimentación que permite identificar áreas de mejora en las que el estudiante trabaja. Ésta forma de concebir a la evaluación plantea una práctica centrada en el proceso de aprendizaje y no solo en los resultados finales. “Los profesionistas egresados deberían tener una formación integral que demanda una calidad educativa donde los egresados evidencien ésta en su desenvolvimiento personal, laboral y social” (Palomares, 2011; p.593).

Las prácticas evaluativas son un procedimiento activo de investigación que involucra a los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje (docente-estudiante). Este proceso es influenciado por el modelo pedagógico que implementa el docente, su formación profesional, su concepción referente a lo qué es la evaluación y las estrategias que utiliza en el acto evaluativo (Sacristán, 2007; Flores, 2005; Chávez, 2008; Guerra, 2008; Prieto&Contreras, 2008; Ponte, 2008; Martínez Rizo, 2013; Carbajosa, 2011; Popham, 2011).



Tovar (2016) indica que dentro del proceso educativo “es relevante y de gran importancia la evaluación, la que se ha convertido en la forma de asegurar la calidad del perfil del futuro profesional” (p.57). El proceso de evaluación debe estar diseñado desde el inicio, es decir desde la planificación de los aprendizajes (Espino Román et al., 2020). De tal manera que, se debe planear actividades y tareas contextualizadas a la realidad que vive el estudiante para que sean de su interés y le sirvan para tomar conciencia sobre el ejercicio de su profesión para atender necesidades o problemáticas de su entorno (Martínez, 2015).

De ahí que, todo el proceso educativo debe estar articulado hacia el logro del perfil de egreso. Motivo por el cual, los docentes no solamente deben identificarlo, sino que deben comprender que todas las acciones formativas tienen que favorecer el proceso de evaluación de las capacidades de los estudiantes. Teniendo en cuenta que cada actividad contribuya al perfil de las personas que van formando de acuerdo a la profesión que van a ejercer.

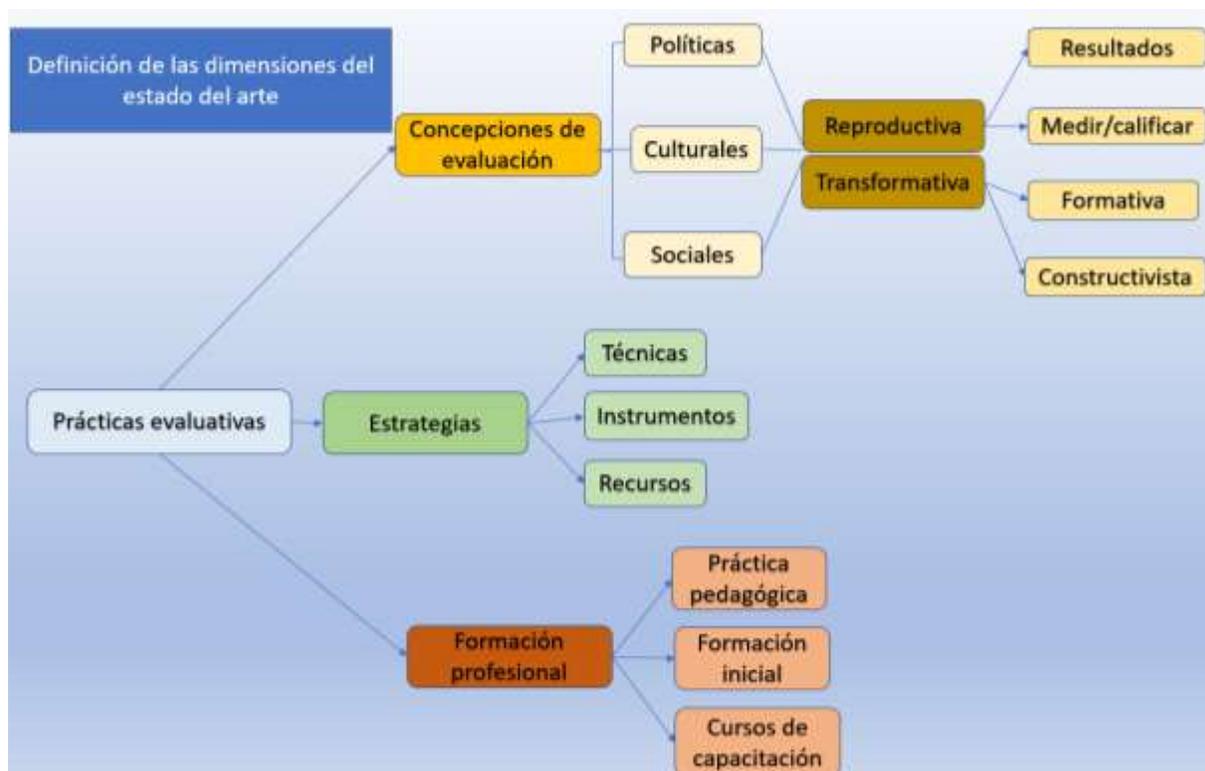
Resultados y Conclusiones

Lo dicho hasta aquí, supone que los docentes al ser los actores principales de la implementación de la evaluación, tendrían que reconsiderar el proceso de evaluación que realizan para hacer de éste realmente un aspecto relevante dentro del mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica un cambio total tanto en la forma de concebir la evaluación como en su planeación y ejecución, considerando diversas técnicas, estrategias e instrumentos que vayan encaminadas hacia el logro de aprendizajes del estudiante.

El proceso educativo debe estar articulado hacia el logro del perfil de egreso, motivo por el cual, los docentes no solamente deben identificarlo, sino que deben comprender, que todas las acciones formativas tienen que favorecer el proceso de evaluación de las capacidades de los estudiantes.

En conclusión, las prácticas evaluativas que consideran la realidad y el contexto del estudiante son fundamentales para la construcción de un currículo que promueve aprendizajes significativos y experienciales. Al reconocer la individualidad de los estudiantes y alinear la evaluación con los objetivos educativos, se crea un ambiente de aprendizaje enriquecedor que potencia el desarrollo integral de los estudiantes y los prepara para enfrentar los desafíos del mundo real.

Figura 1 Dimensiones de estudio en las prácticas evaluativas



Referencias

- Ahumada A., P., (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, Formación de profesores, (45), 11-24 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Anijovich, R. y González C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). *Evaluación y aprendizaje*. En Benito, A. y Cruz, A. (coords.) Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. (87-100). Madrid: Narcea.
- Cabrales, S. O. (2008) Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social Bogotá*, D.C., Colombia, 2 (1), 141-165. <http://www.postgradoune.edu.pe/>



- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 23 (132), 183-192. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510011>
- Carless, D., *Exploring learning-oriented assessment processes*, doi:10.1007/s10734-014-9816-z, Journal of Higher Education. 68(4) (2014). DOI:10.1007/s10734-014-9816-z
- Diaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3ra ed.). México: Mc Graw-Hill
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación*. REDU, 2 (2), 13- 30.
<https://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Fletcher, R. B., L. H. Meyer, H. Anderson, P. Johnston, y M. Rees, *Faculty and students conceptions of assessment in higher education*. Higher education, 64(1), 119-133 (2012).
<http://www.jstor.org/stable/41477923>
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847005.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139) 128-150.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611007>
- Mateo, A. y Martínez, O. (2005). *La evaluación alternativa del aprendizaje*. Barcelona: ICE-UB.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. España, ICE Universidad de Barcelona: Horsori.
- Ochoa, M. (2001). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel
- Pérez A. y Gómez M. (1993) *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos*. Barcelona: Praxis
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue
- Popham, W. J. (2011). *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know?* Boston:
- Postareff, L., V. Virtanen, N. Katajavuori y S. Lindblom-Ylänne, Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation* (38), 84-92 (2012) <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.06.003>
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.



<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

Samuelowicz, K., J.D. Bain, Identifying academics' orientations to assessment practice, *Higher Education*, 43(2), 173-201 (2002).

<https://doi:10.1023/a:1013796916022>

Universidad de Antioquía (2003). *Seminario: estudios de usuarios. Elaboración de Proyectos de Estudios de Usuarios*. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminarioestudiosusuario/unidad4/estado_arte.html

Webber, K., The use of learner-centered assessment in US colleges and universities, doi:10.1007/s11162-011-9245-0, *Research in Higher Education*, 53(2), 201-228 (2012)

<https://doi:10.1007/s11162-011-9245-0>