

## **PREPRINT: Concepciones y prácticas de evaluación para el aprendizaje en la universidad**

### **PREPRINT: Conceptions and practices of assessment for learning at university**

### **PREPRINT: Concepções e práticas de avaliação para a aprendizagem na universidade**

Tiburcio Moreno-Olivos  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Cuajimalpa  
Ciudad de México, México  
tmoreno@correo.cua.uam.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-0392-6621>

**Resumen:** El objetivo de investigación consistió en explorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad a fin de comprender y mejorar los ambientes y experiencias de formación, particularmente en relación con el proceso de evaluación para el aprendizaje. Se empleó una metodología de investigación de corte cualitativo que incluyó para la recogida de los datos empíricos las técnicas de entrevista semiestructurada y observación participante. Aunque las entrevistas se efectuaron a docentes de tiempo completo que impartieron durante un trimestre el Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental, así como a algunos de sus alumnos, en este documento sólo se analiza la información procedente de las entrevistas realizadas al profesorado. Entre los resultados principales destacan la coexistencia de prácticas tradicionales y alternativas de evaluación, el reforzamiento del rol pasivo del alumno, la existencia de prácticas de evaluación emuladas de antiguos maestros o colegas; el desplazamiento de los exámenes por otros instrumentos de valoración del aprendizaje, etc. Aunque se observó la emergencia

de prácticas participativas de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación, sin duda, su presencia en el aula aún es incipiente, el profesorado continúa siendo el protagonista principal del proceso evaluativo.

**Palabras clave:** Evaluación, docentes, evaluación para el aprendizaje, educación superior, investigación cualitativa.

**Abstract:** The research objective was to explore the teaching-learning processes in higher education in order to understand and improve training environments and experiences, particularly in relation to the assessment for learning. A qualitative research methodology was used that included semi-structured interviews and participant observation techniques for the collection of data. Although the interviews were carried out with full-time teachers who taught a Sustainability and Environmental Culture Seminar for a quarter, as well as with some of their students, this document only analyzes the information from the teachers' interviews. The main results include the coexistence of traditional and alternative assessment practices; the reinforcement of the passive role of students; the existence of assessment practices emulated from former teachers or colleagues; the displacement of exams by other learning assessment instruments, etc. Although the emergence of participatory evaluation practices such as students' self-evaluation and co-evaluation was observed, those practices are very incipient, since teachers continue to be the main protagonist of the evaluation process.

**Key words:** Evaluation, teachers, assessment for learning, higher education, qualitative research.

**Resumo:** O objetivo da pesquisa foi explorar processos de ensino-aprendizagem

na universidade, a fim de compreender e melhorar os ambientes e experiências de formação, particularmente em relação ao processo de avaliação da aprendizagem. Utilizou-se metodologia de pesquisa de corte qualitativo que incluiu entrevistas semiestruturadas e técnicas de observação participantes para a coleta de dados empíricos. Embora as entrevistas tenham sido realizadas para professores de tempo integral que ministraram durante um trimestre o Seminário de Sustentabilidade e Cultura Ambiental, bem como alguns de seus alunos, este documento discute apenas as informações das entrevistas feitas aos professores. Os principais resultados incluem a convivência de práticas tradicionais e alternativas de avaliação, o fortalecimento do papel passivo do aluno, a existência de práticas de avaliação emuladas de ex-professores ou colegas; a mudança de exames por outras ferramentas de avaliação de aprendizagem, etc. Embora tenha sido observado o surgimento de práticas de avaliação participativa, como a autoavaliação e a coavaliação, sua presença em sala de aula é, sem dúvida, ainda incipiente, os professores continuam sendo o protagonista principal do processo avaliativo.

**Palavras-chave:** Avaliação, professores, avaliação para aprendizagem, ensino superior, pesquisa qualitativa.

## Introducción

El artículo se deriva de un proyecto de investigación más amplio titulado: «Perspectivas y prácticas de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en la universidad», el cual representó el punto de partida de una agenda más amplia de investigación e intervención educativa, cuyo propósito fundamental consistió en generar información que permitiera comprender la complejidad del proceso educativo, con miras a proponer soluciones a problemas clave que afectan el

aprendizaje y el logro educativo de los alumnos.

Los esfuerzos se enfocaron en las asignaturas<sup>1</sup> de la formación básica (Introducción al Pensamiento Matemático; Literacidad Académica; y Sustentabilidad y Cultura Ambiental), que se imparten durante el primer trimestre en todas las carreras<sup>2</sup> que se ofertan en la universidad pública estudiada. El énfasis en estas tres áreas clave del proceso formativo es porque consideramos que su estudio a profundidad podía arrojar luz sobre la dinámica del modelo educativo en su conjunto, en torno a: 1) las prácticas de escritura académica, 2) las prácticas de argumentación (pensamiento crítico) y, 3) la evaluación para el aprendizaje.

Entre los distintos asuntos de preocupación del profesorado, que emergieron a partir de las conversaciones que sostuvimos con ellos, se eligió el tema de la evaluación para el aprendizaje, toda vez que la evaluación es considerada como uno de los elementos centrales del currículum por los efectos retroactivos que tiene tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Como afirman Hargreaves, Earl y Ryan (1998, p.183) “la evaluación es ‘la cola que menea al perro’.

Dado nuestro interés por analizar las concepciones y prácticas de evaluación para el aprendizaje que tiene el profesorado, algunas preguntas que inicialmente guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación para el aprendizaje en relación con la Sustentabilidad y la Cultura Ambiental? ¿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 los alumnos? ¿Cómo se da cuenta de lo aprendido? Así pues, en este texto el lector podrá encontrar información sobre las perspectivas y prácticas de evaluación para el aprendizaje más relevantes en el Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental, dicho en voz de uno de los protagonistas principales del proceso formativo: el profesorado.

El artículo se encuentra estructurado en cuatro secciones: 1) Marco teórico, 2) Metodología de investigación, 3) Resultados, análisis y discusión y, 4) Conclusiones.

## **Marco teórico**

### **Prácticas de evaluación para el aprendizaje en educación superior**

La introducción de la evaluación para el aprendizaje en las instituciones de educación superior hoy en día es considerada como una innovación educativa. En los últimos años se ha defendido una variedad de formas de evaluación —portafolios, rúbricas, coevaluación, autoevaluación, y evaluación auténtica— como principales innovaciones para promover el aprendizaje del estudiante. Aunque estas formas de evaluación que mejoran el aprendizaje no han sido comunes anteriormente en la educación superior, y pueden encontrar resistencias aún hoy, se vuelven relevantes para discutir la práctica sociopolítica de la evaluación en un contexto histórico y social.

La evaluación es un campo paradójico, Kvale (2006) identifica al menos tres contradicciones principales:

- a) Existe una incoherencia entre el propósito establecido en las instituciones de educación superior de promover el aprendizaje y el papel secundario que la evaluación para el aprendizaje ha desempeñado en estas instituciones.
- b) Las formas de evaluación que han prevalecido en las universidades han sido los exámenes y las calificaciones, que se centran en el control, la disciplina y la selección. El papel históricamente dominante de la evaluación para la selección y la disciplina de los estudiantes es

contradictorio con una economía basada en el conocimiento, que requiere una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida.

- c) Existe una contradicción entre la necesidad de innovar la evaluación para lograr un aprendizaje significativo en una economía del conocimiento y el nuevo papel asignado a la evaluación como medición y como «cronómetro» para cumplir con la rendición de cuentas económica.

Con la transformación en el ámbito universitario de una educación de élite a una educación de masas, y su visión ampliada del aprendizaje, como un proceso a lo largo de la vida, la evaluación para el aprendizaje pasó a ocupar un primer plano. La evaluación es uno de los componentes más importantes del currículum por las implicaciones que tiene en la vida de los individuos, las instituciones escolares y la sociedad. No obstante, en la universidad la mayor parte del profesorado generalmente opera con concepciones estrechas acerca de la evaluación, lo que limita las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos (Moreno, 2009). Persiste la antigua idea de concebir a la evaluación como sinónimo de medición —tal como ocurría en la primera mitad del siglo pasado— o de emplear el examen escrito como técnica privilegiada para valorar los logros de aprendizaje (Perrenoud, 2008).

Es evidente que para comprender la evaluación tenemos que estudiarla en su íntima relación con otros dos procesos a los que está inexorablemente unida: la enseñanza y el aprendizaje. Es importante, por ende, conocer las concepciones que el profesorado universitario tiene tanto de la enseñanza como del aprendizaje porque posiblemente estas ideas son las que guían sus nociones y prácticas de evaluación.

El profesorado cuando evalúa no lo hace en el vacío, lo que evalúa es (entre otros componentes) el aprendizaje del alumnado, podemos decir, entonces, que el

aprendizaje es la materia prima de la evaluación. Por eso resulta fundamental conocer tanto sus teorías del aprendizaje como los modelos de enseñanza con los que opera.

Por otro lado, la educación superior actual afronta grandes desafíos como ampliar la cobertura, lograr la calidad y hacerlo con equidad, garantizar una formación integral, generar nuevos conocimientos y aplicarlos de forma creativa, desarrollar en los individuos competencias profesionales que le permitan resolver problemas complejos, entre otros. Lo anterior demanda a las universidades replantear los modelos de formación con los que han venido funcionando, que fueron adecuados para otra época pero que en la actualidad quizás resultan insuficientes para una sociedad globalizada e interconectada en la que el conocimiento se ha convertido en el capital más valioso (Hargreaves, 2003).

Pero el cambio en educación es complejo y no se consigue sólo con establecerlo en un proyecto educativo por muy bien diseñado que esté. Este es un paso importante pero no suficiente, se requiere modificar la cultura escolar y sobre todo la mentalidad de los actores involucrados en el proceso educativo (Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1997; Moreno, 2011a). La universidad que hemos investigado cuenta con un modelo curricular innovador y de vanguardia, pero se tenía la sospecha de que en su implementación en el aula existían vacíos y desajustes que impedían el logro de los objetivos propuestos, por ello es que en este proyecto nos propusimos investigar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y particularmente, el proceso de evaluación para el aprendizaje, teniendo como marco de referencia los principios y propósitos establecidos en el modelo educativo de la universidad en cuestión.

### **Principios del aprendizaje eficiente**

La evaluación puede desempeñar un papel clave en la promoción del aprendizaje, de acuerdo con los principios del aprendizaje eficiente formulados por la psicología educativa. Así, la evaluación educativa puede facilitar el aprendizaje proporcionando una amplia retroalimentación, aclarando los objetivos de aprendizaje, motivando el aprendizaje posterior y fomentando el aprendizaje activo.

- *Retroalimentación.* Está bien establecido que la retroalimentación es un fenómeno que favorece el aprendizaje: “el simple principio de que el conocimiento de los resultados facilita el aprendizaje es una de las pocas generalizaciones claramente apoyadas por la investigación sobre la enseñanza universitaria” (McKeachie, 1962, p. 349). La retroalimentación inmediata y precisa, tiene un efecto más fuerte sobre el aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Boud y Molloy, 2013).
- *Claridad de los objetivos.* Entre más visible es el objetivo de aprendizaje, mejores son las oportunidades para que éste ocurra. Hace muchos años un investigador educativo conocido como Bloom (1981) postuló que, si los objetivos de aprendizaje en la escuela son suficientemente transparentes, y al alumnado se les da el tiempo adecuado para trabajar en pro de los objetivos, el 90 por ciento de los educandos será capaz de cumplir con ellos.
- *Motivación intrínseca para el aprendizaje.* La motivación intrínseca para aprender ha sido reconocida como superior a las formas extrínsecas de motivación, tales como el aprendizaje por calificaciones o dinero (Hattie y Timperley, 2007).

## **Evaluación para el aprendizaje**

Durante largo tiempo las instituciones de educación superior estuvieron

orientadas a atender a un pequeño número de estudiantes de élite, principalmente de las clases media y alta, que en gran medida eran capaces de aprender sin mucha enseñanza. Con la educación superior hoy en día convertida en una educación de masas existe una gran necesidad de facilitar el aprendizaje de muchos estudiantes nuevos que no están preparados para aprender por sí mismos. En este escenario, se aprecia un nuevo énfasis en el asesoramiento y tutoría del alumnado, cursos didáctico-pedagógicos para el profesorado universitario, evaluaciones docentes por parte del alumnado, así como una evaluación para promover un aprendizaje más eficiente para un mayor número de educandos.

Además, existe la necesidad de que el aprendizaje permanente coincida con las cambiantes demandas continuas de las competencias y cualificaciones de los trabajadores. El énfasis puesto en los exámenes tradicionales orientados a la adquisición de conocimientos puede ser problemático en una época en que el conocimiento se vuelve rápidamente obsoleto. En un Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Comisión de la Comunidad Europea (European Community Commission, 2000) se hizo hincapié –hace ya dos décadas– en que el aprendizaje permanente es una condición necesaria para una transición exitosa a una economía y sociedad basadas en el conocimiento. El aprendizaje permanente se requiere para recualificaciones sucesivas de los trabajadores, para fomentar hábitos de aprender a aprender fuera de la educación formal y para motivar el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Las formas tradicionales de evaluación pueden, como se ha señalado anteriormente, ser contraproducentes para facilitar el aprendizaje y fomentar la motivación para el aprendizaje permanente. Innovaciones en la evaluación para el aprendizaje —tales como el énfasis en la retroalimentación, la evaluación auténtica, la autoevaluación y la coevaluación— representan esfuerzos para facilitar el aprendizaje y para motivar el aprendizaje posterior a la graduación que requiere una economía del conocimiento. Tales formas de evaluación para el aprendizaje están,

sin embargo, no sólo en contradicción con las funciones tradicionales de la evaluación educativa, sino que también pueden ser difíciles de conciliar con las evaluaciones para las nuevas demandas de rendición de cuentas económica en el campo educativo (Monarca, 2015).

### **Evaluación para la rendición de cuentas**

En una economía del conocimiento también hay requisitos para la rendición de cuentas, donde la evaluación adquiere un papel clave en el control gubernamental del valor por el dinero invertido en la educación. Esto se refiere a una exigencia de medición que favorece la evaluación cuantitativa, así como el uso de la evaluación como un cronómetro para controlar las tasas de aprendizaje.

Las exigencias estrictas de rendición de cuentas empujan a la escuela hacia resultados de aprendizaje objetivos y cuantitativos, favoreciendo las calificaciones mediante pruebas estandarizadas como las medidas decisivas para tal propósito (Hargreaves y Shirley, 2012). También las presiones para la selección de alto riesgo en la educación de masas y el acceso de un nivel a otro de la educación superior pueden basarse en el puntaje promedio de calificaciones. Las demandas estatales de una evaluación comparativa y la competencia entre las instituciones requieren una medición de los resultados de aprendizaje, lo que de nuevo refuerza las evaluaciones a través de calificaciones y mediciones mediante pruebas de opción múltiple. Las fuertes presiones de rendición de cuentas de la producción educativa son difíciles de conciliar con las innovaciones educativas de la evaluación para el aprendizaje, tales como el aprendizaje auténtico y los portafolios, la autoevaluación y la evaluación de pares (coevaluación), que difícilmente producen las mediciones requeridas para la rendición de cuentas y la evaluación comparativa.

## **Metodología de investigación**

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian los eventos en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 2011).

Los investigadores cualitativos desarrollan una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas que pretenden obtener 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).

La investigación cualitativa involucra el empleo y la recopilación de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales. Estos materiales describen los problemas rutinarios y significados de la vida de los individuos.

Se realizaron más de treinta entrevistas semiestructuradas a profesorado de tiempo completo que impartía alguna de las asignaturas de la denominada formación básica. Como parte de la metodología empleada, también se realizaron entrevistas al alumnado y observaciones de aula. Este texto se circunscribe sólo al análisis de los datos procedentes de las entrevistas semiestructuradas que se efectuaron a seis docentes (3 profesoras y 3 profesores) del Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental. El criterio para la elección del personal docente entrevistado es que

constituye la totalidad de quienes impartieron el Seminario referido en la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. Todas las entrevistas se efectuaron en los cubículos del profesorado y tuvieron una duración de una hora aproximadamente. Al profesorado participante previamente se le dio a conocer el proyecto de investigación y aceptó participar de forma voluntaria. En todo momento se conservó el anonimato de las personas entrevistadas.

La información presentada en este artículo es contextual e idiosincrásica y en ese sentido no es posible su generalización ni siquiera a la totalidad del profesorado de la universidad estudiada, por supuesto, no se pretendía que los datos fueran representativos, sino tener una mejor comprensión de las concepciones y prácticas de evaluación para el aprendizaje con que operan los docentes, en este caso, en el Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental. Sin bien los datos no son representativos de la totalidad del profesorado, si pueden ser indicativos de lo que podría estar ocurriendo con este tema en la población docente de esta universidad.

## **Resultados, análisis y discusión**

Para el análisis e interpretación de los datos empíricos procedentes del trabajo de campo se consideraron algunos de los elementos principales que todo modelo de evaluación debe tener: qué se evalúa, cómo se evalúa y quién evalúa, que como el lector recordará se corresponden con las preguntas de investigación planteadas inicialmente. La información reunida revela los asuntos de preocupación del profesorado en torno a la evaluación del aprendizaje en el Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental.

Ante la pregunta expresa a un docente respecto a ¿qué y cómo evalúa los

trabajos que solicita a sus alumnos? El entrevistado respondió:

Para los trabajos escritos yo tengo un esquema que hace años aprendí con un paisano mío [en Inglaterra] en un programa de maestría y doctorado donde se hacían informes mensuales, entonces es un esquema un tanto detallado que tiene ocho rubros de calificación, contenido técnico y contenido analítico, que los dos valen con doble peso y luego, claridad de exposición, uniformidad y consistencia [...].

Esta respuesta revela que parte del sistema de evaluación que el docente emplea en el aula lo adoptó de un colega suyo, se trata de prácticas de evaluación que pertenecen a otro momento histórico, a otro contexto (un país diferente) y a un nivel de formación distinto (posgrado) a la licenciatura, pero que según su apreciación es adecuado para el caso concreto que le ocupa. Estas declaraciones confirman los hallazgos de otros estudios en el sentido de que ante la falta de formación en el ámbito de la evaluación del aprendizaje algunos profesores evalúan a sus alumnos tomando como referencia las prácticas y hábitos de sus antiguos profesores o sus colegas.

Hoy se sabe que independientemente que en la institución educativa exista un modelo de evaluación establecido y un conjunto de normas y/o reglamentos que regulen dicha práctica, la evaluación es un asunto que se juega en las manos del profesor y su grupo-clase. Tal vez por eso es que entre el profesorado existen notables diferencias en los resultados de evaluación, aun cuando se trate del mismo curso. Cada docente puede considerar ciertos criterios «propios» y conceder mayor peso a unos por encima de otros. Hay profesores que en la evaluación otorgan prioridad al *contenido* de la UEA en tanto que otros consideran también la *forma* en que se presentan los trabajos escritos:

El nivel de redacción, si está gramáticamente razonable, si no hay faltas de ortografía. A ver, van cinco, faltan, material nuevo, si presentan material que yo no les he proporcionado, entonces les doy mejor calificación... Y el final es el resultado global, les hago énfasis que no me interesa el esfuerzo, es el resultado lo importante.

La última declaración de la cita parece dar al traste con la idea de una evaluación formativa que considera tanto los productos como los procesos de aprendizaje, porque no sólo importa que el alumnado logre los objetivos sino la experiencia adquirida durante el proceso mismo de aprender, en otras palabras, «lo más valioso son los aprendizajes adquiridos durante el viaje» (Black et al. 2004; Stiggins, 2002).

En esta misma tónica el docente expresa cuales son los elementos a los que concede peso en su propuesta de evaluación:

Descontando el hecho de que nadie escribe bien, yo lo que califico son trabajos escritos y les califico el contenido y la forma. Del contenido pues depende de lo que tengan, depende de si en una sesión captaron suficiente, si fueron demasiado superficiales, si fueron dos o tres líneas, sino hay reflexión, si nada más repitieron lo dicho, y si está más o menos organizado, si tiene una estructura.

Así, mientras que algunos profesores no toman en cuenta la asistencia como un criterio de calificación, otros sí lo hacen, aunque las motivaciones que los impulsan a considerar esta decisión pueden ser distintas. La siguiente cita revela el motivo principal del docente para incluir la asistencia en su esquema de evaluación.

[...] la participación tiene que tener mínimo 80% de asistencia, asistencia es

cuando está en el horario, si es a las ocho de la mañana a las ocho tienen que estar presentes sino no cuenta como asistencia. La asistencia cuenta como parte del criterio de participación. Pero les advierto que requieren tener mínimo el 80% de asistencia para aprobar el curso, si no lo pongo dentro de la evaluación no logro la puntualidad.

Dado el peso que tienen los resultados de la evaluación en una sociedad meritocrática, los alumnos –aleccionados como están después de tantos años de convivir con la evaluación– echan mano de todos los recursos a su alcance para salir bien librados del juicio evaluador del docente y obtener las mejores calificaciones, aunque eso signifique tener que recurrir a prácticas escolares deshonestas. Ante este tipo de eventos, al parecer cada vez más comunes en la universidad, algunos docentes se ven impelidos a tomar medidas drásticas, veamos el siguiente pasaje que da cuenta de ello:

A los alumnos les explico desde la primera clase lo que espero de un trabajo escrito, además, les dejo un documento en el aula virtual que explica exactamente qué es el plagio, cómo lo voy a evaluar y les advierto que será motivo para reprobación la UEA completa. Aunque es difícil hacérselos creer cuando una alta proporción de trabajos trae plagio, entonces, me orillan a darles otra oportunidad, pero a la segunda ya no. La vez anterior tuve que reprobación a dos [alumnos] por plagio total, tomaron el texto del que tenían que hacer la reseña y aunque se los di en forma electrónica escaneado a baja calidad para que no pudieran usar el reconocimiento óptico de caracteres, resetearon y me presentaron trabajos que no tenían ni una palabra propia.

La evaluación guarda una estrecha relación con la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada en el aula: «dime como enseñas y te diré como evalúas», afirma Santos (2003) en uno de sus textos sobre evaluación educativa. Los docentes cuando evalúan no lo hacen en el vacío, evalúan el aprendizaje de sus alumnos (aunque no es lo único que valoran de ellos) sobre un contenido concreto. Para comprender las prácticas de evaluación es menester entonces, adentrarse en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje que se despliega en el contexto del aula, un ambiente que se caracteriza por la presencia de eventos simultáneos, imprevistos y a veces contradictorios.

Una de las preguntas de la entrevista solicitaba a los docentes la descripción de una clase habitual de Sustentabilidad y Cultura ambiental, esto, con la finalidad de desentrañar, justamente, el trasfondo del proceso formativo e identificar algunas de sus implicaciones en los distintos componentes del currículo, entre ellos, la evaluación. Ante tal cuestionamiento un entrevistado respondió:

Bueno no hay días regulares, en uno de los más comunes ellos escogen – dependiendo de su interés por que son grupos de alumnos de varias carreras– un tema que tienen que preparar en una presentación en algún momento del trimestre y ese es un momento de evaluación muy importante. Es un tema que ellos preparan libremente, claro con asesoría. Este trabajo es individual, pero si alguien lo propone en equipo, entonces se analiza la naturaleza del tema y el trabajo para que todo mundo participe, ‘al final de cuentas es una acción evaluatoria, entonces hazlo bien, no solo te pares enfrente si no que hazlo bien porque se te va a calificar’.

En el caso anterior se aprecia que la planeación y exposición de un tema por parte de los alumnos es un criterio importante de evaluación. Se nota cierta

preocupación del docente por la calidad del trabajo que los alumnos presentarán a sus compañeros, por lo cual les brinda asesoría personalizada previamente a la exposición y les advierte que no vale cualquier tipo de presentación, en cierta forma los coacciona con la amenaza de la nota al sentenciar que 'es importante que lo hagan bien porque va a ser calificado', con lo que, quizá sin pretenderlo, está reforzando la idea de que sólo es importante aquello que se evalúa y lo que no se califica carece de valor.

En relación con la descripción del desarrollo de una clase habitual, el docente aporta más elementos para el análisis y narra lo que ocurre después que el alumno concluye su exposición:

[...] hay momentos en los que intervengo para hacer aclaraciones o alusión 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 cierto tipo de polémicas.

La cita anterior dilucida la importancia que tiene el papel del docente como mediador entre el contenido cultural a aprender y el alumno, esta función es esencial sobre todo cuando se trata de un modelo curricular centrado en el aprendizaje, como el de esta universidad investigada. En otros contextos escolares este planteamiento ha llegado a interpretarse erróneamente en el sentido de dejar prácticamente solo al alumno para que por sí mismo, sin ninguna guía u orientación por parte del docente, construya su conocimiento.

Dada la naturaleza de los contenidos del Seminario de Sustentabilidad, la metodología de enseñanza empleada por el docente, que incluye exposiciones

(tanto del docente como de los alumnos), interrogatorio y debate en clase, entre otras, resulta adecuada para generar un clima propicio donde los alumnos no sólo adquieran conocimientos o conceptos teóricos, sino que desarrollen actitudes socialmente deseables en torno a 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 distintos miembros del grupo son el contexto ideal para promover el pensamiento crítico y la defensa de ciertos valores universales en torno a una cultura de sustentabilidad.

La evaluación del aprendizaje incluye tanto aspectos objetivos como subjetivos, el valor que cada uno de ellos tenga dependerá de las concepciones de los docentes acerca de lo que significa la evaluación y qué elementos debe incluir. También es verdad que el *cómo* de la evaluación va a estar condicionado en buena medida por el tipo de contenido a evaluar, la modalidad de trabajo en cuestión (asignatura, seminario, taller, laboratorio, prácticas...), el tiempo disponible y las características del grupo, entre otras. Pero un elemento clave es el dominio que el docente tiene de la metodología de evaluación, pues las prácticas de evaluación tienen pocas posibilidades de transformarse si el encargado de generar dicho cambio desconoce cómo hacerlo.

La siguiente cita pone al descubierto la mezcla de criterios de distinta índole que el docente emplea para evaluar las presentaciones de sus alumnos, él deja claro qué es lo que valora, y además, que lo hace desde una perspectiva integral.

[...] 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, es una cuestión integral y como

yo tengo experiencia en medios, entonces, hago una evaluación integral.

La cita anterior parece indicar que el docente emplea una evaluación con referencia a la norma en lugar de con referencia al criterio, toda vez que compara el desempeño de los alumnos entre sí y a partir de la nota máxima conseguida por un alumno (o un equipo), se asignan las calificaciones al resto de la clase.

Por otra parte, se identificaron profesores que prácticamente han descartado los exámenes o pruebas escritas, quizá esto se deba al desprestigio y denostación que estos instrumentos han recibido desde hace ya bastantes años. En este caso concreto, se observó que buena parte del profesorado universitario emplea otro tipo de técnicas e instrumentos para dar cuenta de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. No obstante, si las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación continúan perpetuando su 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 en sus prácticas metodologías que se sitúan en lo que se conoce como «evaluación alternativa» (Valencia, 1993), tales como: portafolio de evidencias, evaluación de la actuación, evaluación auténtica, autoevaluación, coevaluación, rúbricas, etc., al ser éstas asimiladas dentro de un esquema tradicional de evaluación es poco probable que haya un cambio, en todo caso se tratará solo de una falsa postura o de una innovación artificial con pocos visos de prosperar en el tiempo. En este escenario el docente universitario corre el riesgo de convertir su sistema de evaluación en un Frankenstein evaluador (Moreno, 2011b).

Ante la pregunta expresa a un docente de si aplicaba alguna prueba escrita para evaluar el contenido del Seminario de Sustentabilidad, la respuesta reveló que no empleaba pruebas escritas sino controles de lectura y cuestionarios, de sus

palabras se deduce que siguen flotando en el ambiente ciertos aires de evaluación tradicional.

[...] lo que más hago son controles de lectura fuertes, lecturas complejas, y elaboro cuestionarios que tienen que contestar completamente al dedillo, ese es otro sistema de evaluación, esos pues los hacen, me los regresan, los veo, son setenta preguntas, contesta cincuenta, pues se califica.

De acuerdo con la naturaleza y el tipo de tareas que solicitan a los alumnos, así como las metodologías de enseñanza empleadas en el aula, los profesores expresan sus concepciones acerca de lo que consideran importante para la formación de los jóvenes:

Solicito reflexiones, un parrafito pequeñito pero que me digan lo que ellos piensan, ensayos, insisto que me digan lo que ellos piensan, no que me hagan resúmenes que básicamente son eso resúmenes ... ensayos, muchos ensayos y muchas mesas redondas.

Aunque persisten ciertas prácticas de evaluación tradicionales también se observa que algunos docentes con el discurrir del tiempo van evolucionando hacia formas de evaluación más comprensivas, entienden lo estrecho que pueden resultar los convencionales exámenes memorísticos que refuerzan un aprendizaje mecánico y repetitivo, además, que no consiguen desarrollar en el alumno una profunda comprensión del material estudiado. Una profesora entrevistada lo expresa en los siguientes términos:

He visto que darles un tema y luego preguntarles de memoria sin que lo

hayan comprendido, no tiene ningún sentido, por eso es que yo he quitado los exámenes de esta materia, los exámenes de contestar a, b o c, para mí no son útiles, yo algún día los puse [...].

Una de las modalidades de la denominada evaluación alternativa es lo que se conoce como *evaluación auténtica*, que consiste en presentar al alumno situaciones o problema reales (o lo más cercanos a la realidad) para resolver, se trata de casos contextualizados, singulares, para los que no existe una respuesta única o estereotipada. Una profesora entrevistada describe el tipo de tareas que demanda a sus alumnos, en su respuesta se aprecia cierta orientación hacia la promoción de actividades auténticas de aprendizaje. Este tipo de actividades tienen un fuerte potencial para promover un aprendizaje significativo.

[...] yo les doy el tema y procuro tener dos variables encontradas en todos mis ensayos, yo nunca les digo 'háganme un ensayo sobre el calentamiento global', porque entonces se bajan de la página el calentamiento global... el planteamiento es '¿Dime cómo influye el calentamiento global en Cuautitlán? ¿De dónde eres? de Cuautitlán', entonces, ya de perdida tiene que voltear a ver en su territorio, leer sobre el impacto ambiental o sobre calentamiento global y decirme que parte está influenciando en Cuautitlán. Que no me venga a decir que las energías alternativas, porque le digo '¿Y en Cuautitlán que energía tienes?', o sea dime que pasa ahí, no me digas que existe la eólica, la geológica, no, dime en Cuautitlán que está pasando', y entonces ya se tratan de adecuar [...].

Según Nevo (1997) la evaluación esencialmente tiene dos componentes: la

descripción y el juicio, y ambos son de naturaleza distinta. Emitir un juicio de valor acerca de la actuación o el desempeño de un individuo siempre resultará una tarea compleja y delicada, es difícil tener la certeza de que uno ha sido plenamente justo al asignar un juicio, que se traduce en una nota o calificación y que se espera corresponda con la capacidad y el esfuerzo del alumno.

Cumplir con esta encomienda es algo que a muchos profesores les genera cierta desazón. Hay docentes que al ser cuestionados acerca de las razones por las cuales evalúan a sus alumnos responden que lo hacen porque es una exigencia administrativa del sistema o la institución pero que si de ellos dependiera prescindirían de la evaluación, toda vez que la consideran una tarea engorrosa que les consume tiempo de la enseñanza. Pero también hay quienes 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 sus alumnos:

Has tocado un punto que para mí es especial porque me cuesta un 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 gustaría alumnos que pensarán, 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 [...].

En líneas anteriores se hizo referencia a cómo la evaluación se convierte en una bisagra que posibilita que los alumnos procedentes de clases desfavorecidas

puedan acceder o no al sistema de educación superior. En el discurso de algunos profesores se pueden entrever sus concepciones acerca de las capacidades y disposiciones de sus alumnos, reconocen que una buena parte de ellos tiene dificultades para responder a las exigencias académicas de la universidad. Las funciones de selección y control de la evaluación a veces se ven mediatizadas por ciertos criterios subjetivos del evaluador:

[...] y entonces yo digo '¡dios mío a estos no los puedo reprobar!', no quisiera reprobarlos, pero se merecen reprobar, pero ¡caracoles! como me gustaría que fueran, digámoslo así, menos barberos, más pensantes, entonces a mí la cuestión de la evaluación siempre me cuesta trabajo [...].

En ocasiones el juicio del evaluador es implacable, sobre todo cuando detecta que un alumno presenta un trabajo como propio cuando en realidad es una copia de una obra ajena. Ante lo que considera un plagio, una profesora reacciona de forma tajante, sin ninguna concesión hacia el falsificador. Claro, faltaría saber si los alumnos conocen desde el inicio del curso el peso que la docente otorga a la originalidad, la reflexión personal y los aportes del autor, como criterios para evaluar los trabajos escritos, así como las severas sanciones a las que se hace acreedor alguien que los incumpla.

Siempre valoro mucho cuál es su aporte, qué tanto es su redacción y qué tanto copia de lo que dicen otros autores o lo que se puede bajar de internet [...] doy mucho más peso a las cosas que él escribe aunque sean pequeñas y medio mal escritas, que a grandes trabajos estructurados que muchas veces son copiados, incluso trabajos que me dan muy estructurados los meto a una plagiador y muchas veces me salen del rincón del vago, de Wikipedia o de algo así y en ese momento se los digo y los repruebo, entonces, les

digo, 'prefiero que me escriban poquito pero suyo a que los pesque'.

Llama la atención como los docentes se actualizan en la adquisición de software especializado para coger infraganti a los alumnos, quienes sin ningún reparo se dedican a la técnica de copiar y pegar generalmente de materiales disponibles en internet, para cumplir con los trabajos solicitados. Este tipo de comportamientos revela la importancia que tiene la evaluación tanto para los profesores como para los alumnos, sólo que en este caso la evaluación se convierte en «el juego del gato y el ratón».

Es un programa que te busca plagios, se llama Plagics, coges un párrafo y te dice salió de aquí o de acá, entonces cuando los pesco así de plano los repruebo, prefiero que ellos me escriban algo, aunque sea modesto, pero de ellos... qué tan creativa es la idea, qué tan innovadora es y qué tan suya es, son los criterios de evaluación [...].

Como ya se mencionó antes, existe coincidencia entre el profesorado en la casi supresión de los exámenes escritos. No obstante, en este asunto pervive cierta confusión, dado que no se trata de desterrar los exámenes o pruebas escritas, los cuales siempre que estén bien diseñados pueden ser (y de hecho lo son) una herramienta valiosa para valorar ciertos tipos de aprendizaje, sobre todo de hechos y conceptos. Lo que se recomienda es que su empleo se combine con otras técnicas e instrumentos de evaluación para tener una apreciación mucho más completa e integral de los logros de aprendizaje de los alumnos.

[...] 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 ahorita van bien, quedaron 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* suelen ser consideradas como un elemento de evaluación, aunque cada docente –según su criterio- puede matizar respecto a lo que considera como una buena participación. Para algunos basta con que el alumno hable en clase, no importa tanto la calidad de su intervención, mientras que, para otros, se trata de que el alumno haga un aporte valioso al tema propuesto o responda correctamente las preguntas que se le formulan.

[...] 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’.

Además de las participaciones en clase otro elemento de evaluación bastante común entre el profesorado son las *tareas o ejercicios* para resolver dentro o fuera del aula. Aunque los profesores entrevistados no explicitaron el propósito de dichas tareas parece evidente que su empleo generalmente responde a la necesidad de reforzar, ampliar o profundizar los aprendizajes adquiridos en la clase. Es indudable que las tareas cuando están bien planteadas y tienen un propósito claro aportan ventajas para el aprendizaje, también es un hecho que esta práctica se puede ver constreñida por el número de alumnos que un docente puede atender y aunque en esta universidad la ratio profesor-alumno es pedagógicamente aceptable, hay casos en que esta proporción es una limitante. Incluso la calidad de las evaluaciones (incluida su objetividad y la retroalimentación) con la que se califican esas tareas se

puede ver comprometida cuando el grupo es numeroso.

Sí les encargo tareas, por ejemplo, vimos tres lecturas y de ahí [les pedí] 'defínanme sustentabilidad con sus propias palabras', quiero que ellos escriban. Generalmente me lo mandan por correo, por ejemplo, en esa película de *La verdad incómoda*, [solicité] que me dijeran en cinco renglones de qué trataba y les hice unas preguntas, la última si habían entendido algo más o qué les había dejado la película. Les pido que sean muy escuetos porque son veintitantos alumnos, los reviso pues leyéndolos, y la calificación la verdad es poco objetiva [...].

La retroalimentación es un componente fundamental de la evaluación formativa que afecta la calidad del aprendizaje de los alumnos, por desgracia, las prácticas de retroalimentación vigentes en la universidad siguen siendo convencionales y superficiales (Boud y Molloy, 2015). Estas prácticas también se ven afectadas negativamente cuando las clases son numerosas.

[Retroalimentación de los trabajos] No mucho, pero hay unas faltas de ortografía que se las corrijo que dan miedo, hay aspectos que me gustaría que se expresaran mejor porque no se entienden, [les digo] 'creo que tienes ideas que necesitas dar cinco mil vueltas para plasmarlas'. Pero no me pongo tan exigente en eso porque son muchos para calificar.

En ocasiones el criterio del docente parece limitarse sólo a constatar que el alumno haya cumplido con la tarea solicitada, sin entrar en el terreno de la calidad del producto o resultado.

Si está todo lo que pedí, si eran cinco preguntas y contestaron cinco, pues ya no me fijo tanto en si contestaron como yo quería que me contestaran.

Las participaciones en clase, junto con los trabajos escritos tipo ensayo, son componentes habituales de la evaluación del Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental; en los ensayos la temática es libre o bien dada por el docente. Los posters y maquetas también forman parte de los trabajos presentados con fines de evaluación, los cuales se exponen a la comunidad universitaria para crear conciencia y sensibilizar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente, este tipo de experiencias formativas revelan el potencial y la creatividad que los alumnos despliegan cuando se ven implicados en actividades que les resultan de interés.

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

En atención al principio de transparencia que debe cumplir toda buena evaluación, se exige como condición que los evaluados conozcan como mínimo qué se les va a evaluar, cómo se hará esto y cuándo. La planeación de la evaluación es otra condición ineludible, por la complejidad del proceso y lo que va en juego, no es una actividad que se deba dejar al azar. El docente desde el principio debe comunicar a los alumnos las reglas de la evaluación, esto generará certeza y

confianza en los evaluados. Pero sabemos que estas condiciones deseables no siempre se cumplen, sobre todo porque en ocasiones el docente no tiene plena claridad respecto a lo que va a evaluar, y aunque debe existir cierta flexibilidad para hacer ajustes o cambios a partir de las condiciones y disposiciones del grupo, es preferible no introducir cambios drásticos de última hora. Veamos como manejó este asunto una profesora:

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

Lo hicieron justo ayer, fue un trabajo individual, cinco, diez minutos, los que no pasaron me mandaron sus preguntas, pero era muy básico, entonces, siento que falta cuajar bien la idea de que la sustentabilidad lo abarca todo. No sé qué tan factible sea para el fin de curso un trabajo que implique nuevos temas que sean de mayor importancia social y cultural, no digamos económica, ya no sé ni qué voy a pedirles, pero posiblemente eso, pero no lo sé todavía si sea un refuerzo.

Incluso hay ocasiones en que el docente en su faceta de evaluador, además de dudar de las formas en que espera evaluar al grupo, también admite haberse equivocado en el valor asignado a uno de los elementos de la evaluación acordado originalmente con el grupo.

Bueno, tengo programados dos exámenes, la participación dije que contaría un 20% y fue un error mío, ya tenía rato que no la daba y cuando les di el programa dije que 70% exámenes porque era un examen consensuado, entonces de eso me arrepentí, pero es el programa que les di al principio y

la verdad no lo quiero cambiar.

Algunos profesores emplean formas alternativas de evaluación como la autoevaluación con autocalificación, lo que parece indicar que se desmarcan del modelo convencional de evaluación. Estas prácticas albergan un gran potencial formativo y sería deseable que se promovieran entre el profesorado, de suerte que su empleo no fuese un acto aleatorio o circunstancial, sino que gradualmente se incorporaran a sus prácticas habituales de evaluación para el aprendizaje.

Ellos se autoevalúan cada vez porque, por ejemplo, si estoy trabajando sobre una escritura del perfil del autor del texto, en media página nunca se puede saber bien quién ha trabajado, quien ha escrito, así es que yo les pido el contexto, pero ellos se autocalifican y ponen comentarios de la participación de cada uno.

Autores como Álvarez (2001) sostienen que si la autoevaluación no conlleva autocalificación es un fraude para el alumno y debe evitarse, lo que significa que un docente que decide incluir la autoevaluación debe llevarla hasta sus últimas consecuencias, en el entendido de que los alumnos al carecer de experiencia para autoevaluarse las primeras veces cometerán errores, ya sea subestimando o sobrevalorando su desempeño. Al respecto, una profesora entrevistada aporta su experiencia en relación con este punto:

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 –por ejemplo, si ponen 8, 9 o 10– apreciar qué tipo de actividades están valorando, es decir, él buscó

en internet, aportó tal cosa [...]. Me describen exactamente las actividades y ponen ellos una calificación que permite ponderar. En general se califican mal, califico mejor que ellos.

[...] en general yo siempre les doy metodologías de este tipo, de intercambiar los textos y pedir una reescritura [...] ellos tienen dificultad para corregirse porque tienen muchos bloqueos emocionales relacionados con la escritura, es decir no pueden escribir [...] a veces les pido leer, apoyarse para escribir, pero lo que funciona mejor es que miren lo que escribieron e intercambien esos textos.

## **Conclusiones**

La evaluación es un asunto importante para los sistemas escolares por las implicaciones que tiene para los individuos, los programas y las instituciones que participan de ella (Santos y Moreno, 2004). La evaluación educativa, y particularmente la evaluación para el aprendizaje, ha ido cobrando cada vez mayor relevancia en todo el mundo, así lo revela la presencia que tiene en distintos estamentos y espacios. No obstante, existe un discurso dominante de la evaluación que resulta contradictorio con las demandas de la llamada sociedad del conocimiento, se trata de un discurso que entroniza a la evaluación como medición, como una herramienta para valorar cuantitativamente los logros de aprendizaje de los alumnos. Hablamos de una evaluación diseñada e implementada para la rendición de cuentas antes que para promover el aprendizaje de los educandos.

Con respecto a las prácticas, destacan algunos hallazgos como la coexistencia de prácticas tradicionales e innovadoras de evaluación; el reforzamiento del papel pasivo del alumno; la evaluación como un asunto del

profesor con su grupo-clase independientemente del sistema establecido por la institución; prácticas de evaluación emuladas de antiguos maestros o colegas; escasa presencia de exámenes escritos (y cuando se emplean son memorísticos y contienen muchas preguntas), los cuales han sido reemplazados por otros mecanismos de valoración del desempeño, como: participación en clase, trabajos escritos (tareas, ensayos, investigaciones...) y exposiciones; falta de transparencia en cuanto al qué y cómo de la evaluación, entre otros.

En cuanto a las concepciones del profesorado, se advierte el predominio de una visión convencional de la evaluación, entendida como medición, como algo que se cuantifica (por ejemplo, se asignan porcentajes a los distintos componentes); el reconocimiento de que ésta tiene una dimensión subjetiva con la que no se sabe muy bien cómo lidiar; la noción de que la evaluación es compleja y problemática, lo que, en ciertos momentos, parece generar un conflicto moral por la emisión de juicios de valor sobre el desempeño del alumnado; una concepción de la evaluación cuyos fundamentos más que teóricos son intuitivos y experienciales, etc.

Aunque se aprecia una incipiente emergencia de ciertas modalidades participativas como la autoevaluación y la coevaluación, el profesorado continúa siendo el protagonista principal del proceso evaluativo, con lo que se priva al alumnado de los beneficios potenciales que la evaluación de su aprendizaje le puede ofrecer (Moreno, 2016). Con respecto al papel de los docentes como evaluadores, es perceptible su compromiso e interés por fomentar un aprendizaje relevante y significativo, por gestionar en el aula actividades encaminadas al desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales, lo cual revela la pertinencia de una formación universitaria de calidad.

Una asignatura pendiente tiene que ver con la formación de los profesores como evaluadores, lo cual les permitiría conocer qué es la evaluación para el aprendizaje, como transitar de una evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación

para el aprendizaje, y cómo obtener un mejor beneficio de este proceso, lo que significa concebir a la evaluación como una experiencia de aprendizaje y no sólo como un mecanismo para verificar lo aprendido.

Es necesario superar las contradicciones que existen entre una evaluación para el aprendizaje y una evaluación como medición, comparativa, diseñada para la rendición de cuentas económica, puesta al servicio de las necesidades del mercado antes que del sujeto que aprende.

## Referencias

- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom, *Phi Delta Kappan*, 9-21. URL o DOI?
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74. URL o DOI?
- Bloom, B. S. (1981). *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. URL o DOI?
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? (13–24), En: Boud, D., y Molloy, E. (Coords.). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de Investigación Cualitativa, Vol.1. Barcelona: Gedisa.
- European Community Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*, Brussels, ECC (Available at: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/memoen.pdf>).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V. y García, A. (Eds.) (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77, 81–112. doi:10.3102/003465430298487.
- Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher

Learning, In: Boud, D. and Falchikov, N. (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Routledge, 57-71. URL o DOI?

McKeachie, W. J. (1962). Procedures and techniques of teaching: a survey of experimental studies, in N. Stanford (ed.) *The American College*. New York: Wiley.

Monarca, H. (Coord.) (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 41(14), 563-591. URL o DOI?

Moreno, T. (2011a). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela, *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130. URL o DOI?

Moreno, T. (2011b). Frankenstein evaluador, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XL (4), No. 160, Octubre-Diciembre, 119-131. URL o DOI?

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: El mensajero.

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos

Aires: Colihue.

Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.*

Madrid: Narcea.

Santos, M. A. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa?

Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913-931. URL o DOI?

Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning,

*Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765. URL o DOI?

Valencia, S.W. (1993). Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja,

*Comunicación, Lenguaje y Educación*, (19-20), 63-66.

---

<sup>1</sup> En esta universidad las asignaturas se denominan Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA).

<sup>2</sup> Lo que significa que todos los alumnos independientemente de la carrera que estudien deben cursarlas.