

# La evaluación como práctica pedagógica en estudiantes de educación superior

**Óscar Manuel Gill Langarica · Perla Meléndez Grijalva ·  
Imelda Denisse Avilés Domínguez**

Las prácticas docentes son todas aquellas acciones que desarrollan los y las profesoras para promover la enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares y, según Villamizar (2017), son cinco elementos que determinan el tipo de práctica que predomina: atributos y competencias del docente, relación docente-alumno, contenidos de enseñanza, estrategias de enseñanza y evaluación.

Para este estudio, se pretende identificar y comprender el fenómeno de la evaluación, mismo que se considera de relevancia no solo para identificar los aprendizajes que el estudiantado consolidó, también da cuenta de las necesidades que, tanto el docente como la misma institución, deben atender. Por tal motivo, la evaluación es un elemento intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal, se debe considerar como una actividad permanente y sistemática en toda institución.

Sumado a lo anterior, la participación de estudiantes en este proceso debe ser tomada en cuenta, no solo como requisito administrativo, sino como un elemento pedagógico y un acto de justicia, pues la reflexión y análisis de su propio desarrollo educativo le va permitir reconocer sus fortalezas y aquellas limitantes que obstaculizan su aprendizaje. Es preciso considerar que esta participación se convierte en un insumo para mejorar la calidad educativa y avanzar de una evaluación punitiva a una que favorezca la toma de decisiones para bien de todos los involucrados en la comunidad escolar.

De lo anterior se deriva la siguiente pregunta de investigación:

**¿Qué elementos identifican y caracterizan a la evaluación que desarrollan los docentes a partir de la percepción de los alumnos de la UPNECH?**

## Referentes teóricos

### Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son todas las acciones áulicas que ejecuta el docente para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, con la identificación y caracterización de dichas prácticas se puede dilucidar el modelo pedagógico que se está implementando. En palabras de Contreras y Contreras (2012) “la práctica pedagógica es una acción en la que intervienen diversos elementos como las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, maestros y saberes que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo”; en ideas similares, Zambrano (2018) menciona que “las prácticas pedagógicas son aquellas estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje”.

Las prácticas pedagógicas dependen del o los modelos pedagógicos que el docente domine, es decir, Tradicional, Conductista y Constructivista, según la clasificación de Flórez (2005). La primera evalúa qué tan exacta es la réplica de conocimientos que el profesor transmitió a sus estudiantes, por lo que considera lo tangible y el producto principalmente. La conductista busca modelar a los estudiantes para que piensen y actúen como se espera socialmente. Finalmente, la constructivista valora el desarrollo integral del sujeto y cómo responde a las particularidades de su contexto.

**“Las prácticas pedagógicas son aquellas estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje”**  
**Zambrano (2018)**



### Evaluación de los aprendizajes

Tyler (1950) define la evaluación como el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados. Lafourcade (1977) la define como “la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática y en qué medida, se han logrado los objetivos propuestos con antelación, lo que indica que el proceso evaluativo permite identificar el alcance de los objetivos y/o competencias propuestas en los programas educativos de la institución escolar”.



La evaluación, según Díaz, Rosero y Obando (2018), “es un punto de partida donde cobra sentido el proceso educativo, posee una finalidad clara y específica: qué, cómo y para qué evaluar; se desarrolla en cualquier momento y lugar, genera espacios reflexivos y, al ser un elemento obligado en el quehacer pedagógico, se convierte en agente transformador de calidad”.

Por otro lado, Casanova (1998) ha clasificado la evaluación en cuatro tipos: por su funcionalidad (sumativa y formativa), por su nomotipo (nomotética e idiográfica), por su temporalización

(inicial, procesual y final) y por sus agentes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Esta clasificación es la que se utiliza para este estudio.

Respecto a la evaluación sumativa, Casanova (1998) menciona que este tipo de evaluación es considerada como la evaluación final (por su temporalidad-final) es decir, se lleva a cabo al final de un determinado periodo, asignatura, curso o materia; tiene una función sancionadora, ya que con ella se aprueba a un estudiante.

Casanova (1998) afirma que uno de los instrumentos más utilizados en esta evaluación es el exámen, lo que considera un error educativo muy grave, ya que se concibe a la evaluación como sancionadora y de fuerte ejercicio de poder. Al respecto, Ocaña (2011) menciona que en esta evaluación, el docente ocupa un rol basado en su autoridad y califica para aprobar o reprobar. En este sentido, Villamizar (2017) estipula que para la evaluación deben usarse escritos, evaluaciones orales, exposiciones, ensayos, trabajo en equipo, actividades de práctica entre otros; estos instrumentos completamente diferentes al sistema de evaluación promovido por los modelos y prácticas pedagógicas tradicionales.

La evaluación formativa según Casanova (2018) es aquella que sirve para reforzar al estudiante en sus procesos de aprendizaje, ya que se realiza durante el periodo que dura una clase escolar, en ella se resuelven dudas que surgen en el desarrollo de las acciones pedagógicas implementadas por el docente.

Respecto a los agentes que participan, la evaluación puede ser de tres tipos. La primera es la autoevaluación, la cual es definida por Basurto, Moreira, Velásquez y Rodríguez (2021) como un procedimiento para que el sujeto analice, examine, observe y valore sistemáticamente su propia acción y sus resultados, es decir, es un proceso reflexivo propio, personal e individual en el cual se busca que el estudiante identifique si logró aprendizajes, objetivos, competencias, transformaciones y cambios de conducta.

Casanova (1998) considera que el docente, antes de aplicar este tipo de evaluación, debe de enseñar al estudiante a “aprender a valorar”, ya que

este proceso puede ser extremo si se proviene de ambientes familiares poco estimulantes o muy optimistas. Se debe encontrar un equilibrio para encauzar al estudiante correctamente.

Gómez (2016) considera que los docentes tienen una responsabilidad y obligación directa para realizar con sus estudiantes la autoevaluación crítica. Este tipo de evaluación es considerada como elemento esencial en el cual el estudiante debe ser el protagonista central de su proceso educativo, mientras que el docente se convierte en facilitador de una educación integral, progresiva y secuencial. En este tipo de modelo se pone en práctica una metodología variada, centrada en procesos para poder dar cabida a la evaluación formativa y sumativa, siempre procurando el desarrollo intelectual del alumno.

Otra técnica de evaluación según los agentes que participan, es la coevaluación, la cual, según

Casanova (1998), es la evaluación mutua realizada entre pares, en este caso por estudiantes. Dicha evaluación se lleva a cabo al finalizar una actividad, un bloque, unidad de trabajo o al término del curso o asignatura. Basurto, Moreira, Velásquez y Rodríguez (2021) consideran que la coevaluación, al realizarse entre pares, permite afianzar su conocimiento debido a que las experiencias de aprendizaje colaborativas o cooperativas son más significativas y duraderas que las individuales. La coevaluación al igual que la autoevaluación se considera parte esencial de los modelos pedagógicos endógenos de Kaplún (1998), interestructurantes de Not (2010) y cognitivos de Flórez (2005).

Respecto a la heteroevaluación, es el ejercicio calificativo que más se realiza en las aulas escolares y es el que, generalmente, lleva a cabo el maestro con sus alumnos. Casanova (1998) menciona que la heteroevaluación es una evaluación



que realiza una persona sobre otra para calificar su trabajo, actuación, rendimiento, etc. Al estipularse que evalúa y califica algo ya terminado, está indicando que se aplica al final de un determinado periodo. La heteroevaluación puede realizarse con la implementación de diferentes técnicas e instrumentos entre los que se destaca el examen escrito u oral, ensayos, proyectos, informes, exposiciones, observación y diario de campo entre otros.

Uno de los riesgos más peligrosos en lo que puede caer un docente, según Casanova (1998) es que es muy complejo enjuiciar las actuaciones de otras personas y que se puede caer en un juicio equívoco, injusto y poco sopesado, lo que puede generar ciertos temores de los educandos ante la situación y al momento de verse inmiscuidos en futuros procesos de evaluación. Para Kaplún (1998), Not (1979) y Flórez (2005) en los modelos pedagógicos tradicionales, la evaluación es sumativa y final, en ellos el docente domina los procesos de enseñanza aprendizaje, entre los cuales se encuentra inmersa la heteroevaluación.

## Metodología

Para la realización de este estudio se elige una metodología cualitativa, con un paradigma hermenéutico interpretativo al cual, según Kuhn (1971), no le interesa llegar a un conocimiento objetivo sino a un conocimiento consensuado, es decir, la interpretación de lo que se observa; como método, la fenomenología que, según Álvarez-Gayou (2003), se centra en la experiencia personal de los participantes en el estudio; y un marco de referencia interpretativo fenomenológico.

## Técnicas e instrumentos



### Redes semánticas

Álvarez, Santos y Barrios (2019) rescatan a Hinojosa quien menciona que la Red Semántica Natural

es una técnica que permite el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado.

Para Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres (2016) en el uso de esta técnica mencionan que:

El significado de objetos, actividades, personas se construye con la práctica en contextos particulares donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en su conjunto, constituyen el sentido de un concepto, entre mayor sea la red, se tendrá una mejor comprensión y conocimiento acerca del sentido que los sujetos le otorgan al concepto (pp.4-5).

## Entrevista en profundidad



Para este estudio se consideró a la entrevista como una conversación entre dos o más personas (Álvarez, 2003), cuyo interés cualitativo radicó en encontrar las experiencias subjetivas que los sujetos tienen sobre el objeto de investigación en un determinado tiempo y espacio.

Para Martínez (2021):

La entrevista en profundidad consiste en una serie de preguntas que filtran las respuestas de los participantes con la intención de recoger los datos más relevantes para los fines del estudio. Mediante esta se pretende reconstruir y analizar distintas cuestiones sociales interesantes desde la mirada de los entrevistados (p.144).

Para la recolección de datos, se aplicaron redes semánticas a todos los estudiantes de los semestres seleccionados, es decir, a 110 alumnos, y se llevaron a cabo diez entrevistas a profundidad.

Para las redes semánticas se diseñaron dos indicaciones para responder en formularios de Google, el cual, fue compartido con un grupo de estudiantes de nuevo ingreso para verificar su comprensión, se hizo una adaptación a una de las preguntas que presentó problemas en su comprensión, se corrigió la pregunta y se aplicó de

nuevo a otra parte del grupo el cual no tuvo problemas para entenderla y responderla correctamente. Se utilizó el programa *Gephy* v0.9 para detectar las conexiones entre los diferentes núcleos y familias de conceptos y significados presentes en los datos. La información obtenida en las redes semánticas y con el aporte realizado por las referencias teóricas se diseñó un guion para apoyar en el desarrollo de la entrevista en profundidad.

Para el diseño del guion de la entrevista se hizo un análisis de las preguntas y objetivos de investigación para elaborar el guion, identificando categorías y unidades de análisis teóricas necesarias para recopilar datos que respondan al objeto de estudio; posteriormente, se realizó un proceso de revisión de las preguntas, eliminando aquellas duplicadas o poco claras, y se aplicó la entrevista a un estudiante de licenciatura en pedagogía para verificar y poner en práctica el guion de entrevista. Se analizó la información recopilada usando la técnica de colorimetría, identificando las reiteraciones y unidades de análisis significativas. Se envió el guion de entrevista a un grupo de expertos para una revisión final de las preguntas. El proceso de prueba culminó con un guion de entrevista final de diez preguntas.

En cuanto al procesamiento de la información, se capturaron los datos de la entrevista en forma de texto y se realizó un análisis de colorimetría para identificar las unidades de análisis correspondientes a las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes. En el cual participaron estudiantes de la LIE a partir de cuotas por conveniencia. Participantes.

Para la selección de participantes, se optó por un muestreo por conveniencia, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se basa en la disponibilidad de los sujetos y en la facilidad de acceso a ellos dentro del entorno del investigador. Los criterios de selección fueron: ser estudiante activo de la LIE, estar inscrito en la Unidad Chihuahua, y pertenecer a segundo, cuarto o sexto semestre de dicho programa educativo.

## Análisis de resultados



Para el análisis de las entrevistas a profundidad, se transcribieron los archivos de audio y video a archivos *Word* para dar paso a la fase de la identificación de códigos; se identificó un total de 29 códigos, se agruparon en 12 familias; al analizar las propiedades de estas agrupaciones, se realizó una codificación axial. Esta fase generó como resultado cuatro categorías finales: Entes de la erudición: valores de la profesión; El espejismo pedagógico de los procesos de enseñanza en educación superior; Colaboración estudiantil supeditada; y, Usanza y mudanza pedagógica.

En este documento se presenta sólo la categoría El espejismo pedagógico, recuperando el apartado de Evaluación de los aprendizajes, específicamente las subcategorías “evaluación basada en evidencias físicas” y “postura del docente ante la evaluación (por su funcionalidad-sumativa, su temporalidad-final y por sus agentes, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)”.

## La evidencia física en la evaluación



Por evidencia física se entiende a todo aquel documento, objeto o producto que se elabora para un determinado fin, en este caso, en la evaluación que se realiza en la educación superior, hablamos de exámenes, ensayos, resúmenes, mapas y esquemas conceptuales, informes de investigación, entre los más frecuentes.

En las expresiones de los estudiantes entrevistados, se identifican coincidencias en cuanto a que los maestros prefieren la implementación de la evaluación a partir de evidencias físicas, ya que ellos deben probar administrativamente, que dicho proceso se realizó; pero también les sirve para demostrar los avances alcanzados o no durante el periodo escolar evaluado, lo que permite aprobar

o no a sus estudiantes. Es decir, existe una doble finalidad administrativa de la docencia: la demostración del proceso y los avances alcanzados o no en la aprobación y reprobación de sus estudiantes. Al respecto, un estudiante opina:

*Los maestros nos dicen: Tal día ya tienen que estar evaluados, a tal día tiene que estar el proyecto, el ensayo o el examen... (E3:134-140).*

## La postura del docente ante la evaluación



Se destacan tres posturas ante la evaluación, como ejercicio de las prácticas pedagógicas del profesorado, estas son: establecimiento de criterios cerrados por parte del docente, criterios abiertos y un proceso evaluativo rígido y estricto, los cuales, en este mismo orden, se desglosan algunas de las expresiones de los entrevistados:

*En relación a los criterios cerrados del docente, donde se preguntó a los estudiantes quién decidía todos los aspectos de la evaluación (instrumento, tiempos, porcentajes, etc.), los estudiantes mencionaron que...*

*En cuanto a la evaluación creo que es un 50-50, creo yo que el maestro es el que asigna el valor, más quizás, más por encima no, ese lo escogen ellos, hubo una maestra que ella ponía evaluaciones en cuanto a exámenes y así es ya, bueno mi examen va a valer 45 y de ahí nosotros teníamos que desglosar los porcentajes pero pues ella ya tenía asignado el porcentaje a su examen, no... (E3:122-128).*

Lo anterior evidencia que sigue presente una evaluación heterogénea y vertical, donde los maestros ya han decidido como evaluar, es decir, tienen criterios cerrados y previamente preestablecidos y ante ello los alumnos poco o nada pueden hacer.

Al respecto, Casanova (1998) menciona que la heteroevaluación es una evaluación que realiza una persona sobre otra para calificar su trabajo, actuación, rendimiento, etc.

Por otro lado, también se presentan criterios evaluativos abiertos del docente, donde se encontraron comentarios de los estudiantes como:

*El 30% son así como ¿Qué más? ¿Qué les parece? ¿Cómo quieren? ¿Qué quieren que hagamos? ¿Qué les parece este trabajo final? ¿Qué les parece si los evaluo con trabajos o los trabajos los dejamos de lado y hacemos una evaluación por bloques? (E10:166-171).*

En este ejemplo se identifican maestros que tienen criterios abiertos para llegar a acuerdos sobre la evaluación que se va a llevar y, entre él/ella y sus estudiantes, eligen el instrumento, proponen tiempos y fechas, así como otros elementos evaluadores y los porcentajes que debe valer cada uno de ellos. Ocaña (2011) menciona que este tipo de evaluación se corresponde a los modelos conductistas en donde la relación y comunicación está abierta al diálogo, el docente se convierte en un acompañante, un guía, en donde el estudiante tiene libertad total de cuestionar e interactuar tanto con el docente como con el programa educativo en el que se encuentra inscrito.

Finalmente, otro posicionamiento de los profesores es ver y aplicar una evaluación como proceso rígido y estricto, buscando respetar lo más posible todo aquello que ya está establecido en el programa indicativo del curso, es decir, es inflexible y cumple los pasos, fases y etapas señalados desde el inicio del ciclo escolar. Al respecto, un estudiante menciona que:

*Si hay maestros que sí son muy estrictos para evaluar (E3:80-81).*

Finalmente, destaca significativamente la heteroevaluación, donde el docente ejerce un poder, un dominio sobre el estudiante, quien se vuelve un ser oprimido ante el autoritarismo del maestro. Esta rigidez y lo estricto del proceso de evaluación no es discordante a las estrategias de enseñanza apren-

dizaje ni a los materiales didácticos que se implementan dentro del aula escolar, lo que lo convierte en una práctica tradicional en la que, según Ocaña (2011) el docente ocupa un rol basado en la autoridad, centrado en él, es informante de los conocimientos, vacía su saber en los pupilos a su cargo, califica para aprobar o reprobar a los alumnos; los estudiantes, por lo tanto, tienen un rol en el que hay poco margen para pensar, actuar y elaborar conocimiento.

## Conclusiones

El análisis anterior da cuenta que prevalecen prácticas tradicionales y conductistas respecto a la evaluación de los aprendizajes. Los procesos de evaluación que se realizan dentro de las aulas escolares son predominantemente para uso del docente y pocas veces se les hacen llegar a los estudiantes para retroalimentarles, lo que implica que desco-

nozcan los errores y aciertos cometidos durante su evaluación, de la cual depende su aprobación o reprobación escolar.

Asimismo, de los tres tipos de evaluación realizada por sus agentes, la heteroevaluación es la que más se realiza y en la que se toman decisiones para aprobar o reprobar a un estudiante. Los instrumentos que generalmente se utilizan para llevar a cabo este tipo de evaluación son exámenes, ensayos, esquemas, informes, proyectos y exposiciones entre otros, aunque el instrumento rey es el examen y, en segundo orden, la redacción de ensayos e informes.

Finalmente, con la identificación y caracterización de las prácticas pedagógicas, se puede determinar que la evaluación que se implementa es tradicional, la principal finalidad es comprobar si se alcanzaron los aprendizajes que marca el programa indicativo, haciendo uso preferentemente de métodos y técnicas de medición como exámenes, lo que no permite una transformación profunda de los desaciertos que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



## Referencias

- ÁLVAREZ, A.M., Santos, M.G., y Barrios, E.E. (2019). Uso de las redes semánticas en las representaciones sociales de la inclusión en educación superior. Trabajos de Investigación del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals. Oaxaca.
- ÁLVAREZ-Gayou, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. *Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- BASURTO, S., Moreira, J., Velásquez, A., y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pol. Con.* 6(3), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>.
- CASANOVA, M. A. (1998). *La evaluación en el momento actual*. España: Biblioteca del Normalista.
- CONTRERAS, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Heurística. *Revista Digital de Historia de la Educación*, (15), 197-220.
- DÍAZ, C., Rosero, K. y Obando, M. (2018). La evaluación como medio de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 173-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>.
- FLÓREZ, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill. 2ª Edición. Colombia.
- FLÓREZ, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. México. McGraw-Hill.
- GÓMEZ, P. (2016). *El proceso de evaluación: Un estado del arte*. Escuela Normal Fronte-riza de Tijuana. <https://doi.org/10.15418/ALTAMIRA/1301>.
- HERNÁNDEZ, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Mc Graw Hill. Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México. D.F.
- Hickman, H., ALARCÓN, M. E., CEPEDA, M. L., Cabrera, R., y Torres, X. K. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación* [en línea]. 2016, (47), 1-16[fecha de Consulta 26 de Mayo de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346004>.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. México: McGraw-Hill.
- LAFOURCADE, P. (1977). *La evaluación de los aprendizajes*. Madrid, España: Cincel
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- LAFOURCADE, P. (1977). *La evaluación de los aprendizajes*. Cincel: Madrid, España.
- MARTÍNEZ, M. (2021). *Entrevistas en profundidad a docentes sobre el uso de contenido audiovisual infantil en las aulas*. Universidad Complutense de Madrid (España). Vol. 3, num. 2. Artículo n.º 126. DOI: <https://doi.org/10.35951/v3i2.126>
- NOT, L. (1979). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- OCAÑA, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Revista Praxis*, núm. 7, pp. 121-137.
- SANDOVAL, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- TYLER, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University: Chicago.
- VILLAMIZAR, L. (2017). Concepciones y modelos subyacentes en la práctica pedagógica de los docentes cuyo desempeño es el mejor evaluado por estudiantes universitarios. *Perspectivas*, 2(1). 28-42. <https://doi.org/10.22463/25909215.1283>
- ZAMBRANO, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>