

La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado

Assessment for Learning in Higher Education: Challenges in the Training of the Teaching Staff in Literacy

Hilda Mar Rodríguez Gómez *
Marta Lorena Salinas Salazar

Universidad de Antioquia, Colombia

La alfabetización en evaluación se concibe como una práctica cultural, un lenguaje de posibilidad, y el dominio de conceptos, teorías y prácticas propias de evaluación. Este artículo es el resultado de dos eventos: el primero, una investigación colaborativa entre universidades europeas y latinoamericanas (2012-2014), en la cual llevamos a cabo una indagación entre el profesorado de cuatro universidades sobre sus concepciones y prácticas en evaluación; a partir de encuestas y preguntas abiertas. El segundo evento recoge reflexiones surgidas en procesos de formación del profesorado que se realizaron entre el 2013 y el 2019, en dieciséis cursos o seminarios talleres para la formación de docentes de universidades colombianas. En los cursos se compartió una propuesta para planear la evaluación como un itinerario que recorre diferentes fases. La conjugación de estos dos eventos nos ofrece un camino para comprender asuntos relativos a la naturaleza de la *alfabetización en evaluación*, a las tensiones entre evaluar y calificar, y, especialmente, a las lecciones de las prácticas de enseñanza en la universidad. Los resultados obtenidos nos permiten ver las paradojas a que está sujeta la evaluación, las tensiones a la que se expone su ejercicio y, sobre todo, la demanda y la disponibilidad del profesorado para conocer estrategias, conceptualizaciones y experiencias que revisen, mejoren o transformen sus propias prácticas en el ámbito universitario.

Palabras clave: Educación superior; Formación del profesorado; Alfabetización en evaluación; Docencia universitaria.

Assessment literacy is conceived as a cultural practice, a language of possibility, and the mastery of concepts, theories and practices pertaining to this field of knowledge. This article is the result of two events: the first one, a collaborative research project between European and Latin American universities (2012-2014) [1], in which an inquiry among the teaching faculty of four universities about their concepts and practices in evaluation, based on surveys and open questions, was carried out. The second event helped compile reflections that arose via teacher training processes that took place between 2013 and 2019, in sixteen courses or seminars - workshops offered to train university professors in Colombian universities. During the courses, evaluation as an itinerary that goes through different phases was shared as a proposal. The combination of these two events offered a way to understand issues relating to the nature of assessment literacy, the tensions between assessment and grading, and, especially, the lessons of the teaching practice in the university. The results obtained allow seeing the paradoxes to which assessment is subject, the tensions to which its exercise is exposed to and, above all, the demand and the availability of the teaching staff to learn strategies, conceptualizations and experiences that revise, improve or transform their own practices in the university.

Keywords: Higher education; Teacher training; Assessment literacy; University teaching.

*Contacto: hilda.rodriguez@udea.edu.co

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 26 de diciembre de 2020

1ª Evaluación: 22 de febrero de 2020

2ª Evaluación: 21 de marzo de 2020

Aceptado: 24 de marzo de 2020

1. Introducción¹

La evaluación, en tanto práctica escolar, ha cobrado especial importancia en educación en los últimos 20 años, ya sea por la forma de medición del logro académico mediante pruebas censales para todos los niveles de la educación y la búsqueda de su consecuente mejora a través de diversos procedimientos; por la comparación con otros países en la participación de pruebas internacionales; o por la legislación existente, como, en el contexto colombiano, cuando el Decreto 1330 de julio de 2019 sobre evidencias de aprendizaje en educación superior señala, en el artículo 2.5.3.2.3.1.2 sobre “Mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores”, que la institución:

[...] Debe establecer los requisitos y criterios precisos y transparentes [...] que faciliten a los estudiantes la graduación en condiciones calidad, los cuales deberán ser coherentes y consistentes con su naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional.
(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019, p. 7)

La importancia de la evaluación en los procesos educativos aparece, entonces, como un asunto de rendición de cuentas (*accountability*), de acuerdo con Ball (2013), quien a su vez señala, de manera enfática, la participación de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Lundgren, 2013) o el Banco Mundial (Verger y Bonal, 2011) en la definición de horizontes para la educación, signados por la lógica del mercado: competencia, medición y rendición de cuentas. Las consecuencias de este modelo (Nichols y Harris, 2016) son un énfasis en la eficiencia y la eficacia del sistema; la reducción del horizonte de comprensión de la vida escolar² y las presiones sobre los diversos actores del sistema. Como lo plantean estos autores, los resultados no siempre se usan para tomar decisiones en favor de la calidad, sino que se emplean para avergonzar o sancionar.

Bajo este paradigma, la evaluación aparece como una preocupación en educación, una que copa las aspiraciones de mejoramiento o que resuelve las relaciones de poder entre docentes y estudiantes. En estas condiciones, la evaluación es vista como un mecanismo de control y regulación, que no da cabida a fomentar el aprendizaje. Por el contrario, en este artículo, y siguiendo algunas tradiciones académicas, consideramos que la *evaluación para el aprendizaje* es una alternativa para la transformación de la vida académica universitaria, la potenciación de estudiantes y la producción de aprendizajes significativos. Decimos “evaluación para el aprendizaje”, con la intención de hacer notar que es una perspectiva contemporánea que promueve un proceso activo, en el que el estudiantado construye significados en torno a su aprendizaje y lo articula a su formación como profesional y como ciudadano.

No escindir la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza ayudará a no concebir la primera como una simple verificación que se sitúa al final de las actividades de enseñanza y que la

¹ El proyecto es “Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramienta web” (DevalSimWeb), proyecto Alfa III (2011) 10, en el que participan la Universidad de Antioquia (Colombia), la Universidad de Cádiz (España), la Universidad de Costa Rica (Costa Rica), la Durham University (Reino Unido), la Universidad Salesiana de Bolivia (Bolivia) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra (Ecuador).

² De la mano de Giroux (1989) concebimos que “la vida escolar no se conceptualiza como un sistema unitario, monolítico y riguroso de normas y reglamentos, sino como un terreno cultural caracterizado por la producción de experiencias y subjetividades en medio de grados variables de acomodación, controversia y resistencia” (p. 38).

convierte en un fin en sí misma, como lo señalan Gimeno y Pérez (1992); en tales condiciones, no se sabe si se evalúa porque se quiere comprobar lo enseñado o si se enseña porque hay que evaluar. Cuando solo se comunican los resultados alcanzados, se está notificando, y el maestro desdibuja e invierte su lugar de formador y de enseñante, para convertirse en tramitador administrativo, que anuncia a los estudiantes que la evaluación es un mecanismo exclusivo para calificar.

A partir de esta concepción, estimamos, entonces, necesaria la *formación en evaluación*, conocida como *alfabetización*, por sus cercanías con lo que este concepto implica en tanto práctica cultural, “lenguaje de posibilidad” y dominio de saberes, en este caso, sobre la evaluación.

Con estos elementos de base, nos ocupamos en este texto de poner en discusión algunos aspectos referidos a la evaluación para el aprendizaje, mediante los discursos y las prácticas que refieren los profesores universitarios.

2. Fundamentación teórica

En las últimas dos décadas ha habido un incremento en el número de programas e iniciativas acerca del tema de la alfabetización en evaluación (Carless, Joughin y Mok, 2006; DeLuca y Johnson, 2017; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2012; Zolfaghari y Ahmadi, 2016), situación que devela algunos supuestos cuestionables sobre la evaluación en la educación superior: por un lado, su asimilación a la calificación, de tareas o exámenes, que tiene como propósito valorar el desempeño académico del estudiantado o certificar su profesión; por otro, el poco valor que se le concede dentro de la labor docente del profesorado universitario a la evaluación, por el énfasis que se pone en el dominio de la asignatura (condición necesaria para el oficio de enseñar) como elemento suficiente para el despliegue de la enseñanza. Con esto se olvida, como indican Hernández y Sancho (1993), que la enseñanza es un ejercicio complejo, que demanda reflexión y análisis, por la incertidumbre de sus efectos y la singularidad de sus perspectivas.

La evaluación, es una constante en la vida docente, es una tarea para la que o estamos insuficientemente preparados o resulta tediosa (Carless, Joughin y Liu, 2006; Gibbs y Simpson, 2009). Por ello, en el panorama de la alfabetización en evaluación, esto es, en el de la formación en conceptos, teorías, técnicas y prácticas de la evaluación, resulta necesario partir de una concepción de esta que la vincule con el aprendizaje y la formación, no exclusivamente en la medición, sino igualmente en el reconocimiento de sus efectos, es decir, en la idea de que la evaluación es para la formación de ciudadanos, la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje.

En el ámbito de la tradición escrita, la *formación en evaluación*, conocida como *alfabetización* (Macedo y Freire 1989), hace referencia a una capacidad o disposición para leer e interpretar los signos del mundo y hacer algo con ellos. Asimismo, implica una práctica cultural, esto es, una actividad que ocurre en medio de un escenario o ámbito de interacciones múltiples, en el que convergen sistemas de representación y significación que entran en conversación. También aludimos a *alfabetización* como un “lenguaje de posibilidad” que permite, a quienes participan de esta, el reconocimiento y la comprensión de sus voces. Y, además, la concebimos como el dominio de conceptos, teorías, instrumentos, prácticas y acciones relacionadas con un tema específico, en este caso, la evaluación. La alfabetización en evaluación se trata, entonces, de conocimientos y

habilidades para hacer de la evaluación algo más que una técnica de medición, y convertirla, como hemos indicado antes, en un dispositivo para el desarrollo del aprendizaje (Carless, Joughin y Wok, 2006).

Estudios sobre alfabetización en evaluación señalan, además de los aportes al conocimiento y las habilidades para llevar a cabo la evaluación para el aprendizaje en los espacios escolares, el papel que esta cumple en el rol profesional del profesorado, ya sea en la formación inicial (DeLuca y Klinger, 2010; Poth, 2013), como una competencia profesional para el siglo XXI (Stiggins, 1995) o como una estrategia para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la gestión escolar (Dawn, 2014). Así, la alfabetización en evaluación no solo habilita para el dominio técnico, sino, especialmente, para la reflexión sobre crear evaluaciones que tengan articulación con una amplia gama de opciones para mejorar el rendimiento y para tomar conciencia sobre el uso y valor del conocimiento. Esta posición es cercana a la propuesta que hace Schön (1998) de la profesión docente como una profesión reflexiva, algo a lo que contribuiría la alfabetización en evaluación, que se basa en la práctica; por ello, el autor la denomina una “reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”, esto es, una reflexión sobre y a partir del hacer.

La alfabetización del profesorado no es un ejercicio técnico, sino una reflexión constante sobre la profesión docente, sobre el hacer en el aula, sobre las relaciones pedagógicas, por ello incide sobre la calidad de la educación en tanto permite participaciones más documentadas en la formulación de las propuestas curriculares y del sistema educativo en general.

2.1. ¿Qué es evaluación?

En el seno de estas reflexiones, la evaluación no es un procedimiento, solamente, para medir o calificar, sino que tiene, como proponen Boud y Falchikov (2006), además de este propósito de certificar estudiantes, la intención de facilitar el aprendizaje. En este marco, comprendemos la evaluación como un ejercicio cognitivo, dialógico, epistémico y ético, que abre posibilidades a otros ejes de la formación.

Evaluar es un ejercicio *cognitivo*, pues en la definición de sus criterios, en el acuerdo de las modalidades y los medios, así como en la precisión de tareas (auténticas) de aprendizaje, estamos trazando un camino para mejorar las condiciones del aprendizaje, al proporcionar bases para aprender con eficiencia y claridad. Al respecto, retomamos a Claxton (2001) para enfatizar en la noción de *aprendizaje continuo*:

Significa tener la capacidad de comprometerse inteligentemente con la incertidumbre y persistir frente a la dificultad cuando ello importa. Se trata de decidir qué invitaciones del aprendizaje hay que aceptar, y cuáles rechazar, basándonos en una valoración sagaz de los propios objetivos y recursos, y no en la seguridad y las dudas sobre uno mismo. Se trata de tener una variada caja de herramientas de enfoques del aprendizaje y la capacidad, el coraje y el entusiasmo de desplegarlas eficazmente. (p. 30)

Ejercicio cognitivo implica, entonces, que la evaluación como herramienta metacognitiva contribuye con el reconocimiento de las capacidades como aprendices; pues, fija rutas para aproximarnos al saber y a las tareas.

En tanto espacio para el acuerdo y la concertación, la evaluación es un ejercicio *dialógico*, que implica dos lógicas, perspectivas o miradas sobre el tema, lo que nos conduce a la construcción de un orden *epistémico*, pues como lo dice Burbules (1999), para Freire el diálogo es una relación epistemológica “que une [...] al maestro y a los estudiantes en el

acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio [...]” (p. 46). Y a través del diálogo se pone límite al poder que se ejerce por medio de la evaluación, pues este posibilita:

[...] Un enfoque [...] que cuestione las jerarquías y las concepciones tradicionales de la autoridad del maestro; que tolere y apoye la diversidad; que no descansa en supuestos teleológicos sobre respuestas correctas y verdades últimas; que no se apoye en esfuerzos individuales aislados, sino en relaciones comunicativas mutuas y recíprocas; y que mantenga abierta la conversación en el sentido tanto de que carezca de un término final cuanto de invitar a una diversidad de voces y de estilos a que ingresen en él. (Burbules, 1999, p. 30)

Como ejercicio *epistémico*, la evaluación alienta el intercambio de saberes y perspectivas; es un escenario para orientar las actividades intelectuales que permiten usar el conocimiento en espacios cotidianos y profesionales; propicia, a través de las tareas, la modificación de puntos de vista sobre el saber de las profesiones.

En tanto ejercicio *ético*, la evaluación acude a la objetividad, compuesta de diversas subjetividades, y a la claridad en la información y los principios, para ganarle terreno a lo técnico administrativo y situarla como un compromiso ético, más allá de la dimensión que intenta solo instaurar relaciones de poder autoritario. Se trata de dirimir las diferencias entre los criterios, los tiempos, los instrumentos y los métodos que representan supuestos pedagógicos, epistemológicos, ontológicos y axiológicos.

Desde la perspectiva ética, la evaluación, además de mediar las relaciones antes descritas, obliga a preguntarse por los procesos formativos en su cotidianidad, es decir, si permite y favorece el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro (lo ético, lo estético y lo político). Cuando la concepción ética de la evaluación está clara, el discurso técnico deja de ser el problema; las relaciones se hacen transparentes, se sabe para qué se evalúa, qué se quiere, cómo se interviene y qué tipo de alternativas se presentan, y entonces es posible optar, tomar decisiones sobre la forma, sobre el cómo y el qué; se eligen los medios, las técnicas y los instrumentos, los tiempos y las formas.

Con base en lo anterior, proponemos una concepción de evaluación como formación; señalan Gibbs y Simpson (2009), la evaluación debe estar dirigida a “fomentar un aprendizaje fructífero a largo plazo [...]” (p. 10). De acuerdo con Boud y Falchikov (2006), es importante resaltar “the specific role of assessment activities in contributing positively to the development of knowledge, skills and disposition for learning beyond the academy” (p. 404). La evaluación para el aprendizaje es, en este sentido, amplitud, apertura, dispersión, reconocimiento de la diferencia.

2.2. De la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje

Lo usual de la práctica evaluativa ha sido obtener resultados para equipararlos con el aprendizaje. Se dice que muestra la mejora, lo cual no siempre ocurre así, pues se pueden tener buenos resultados (calificaciones) sin tener buenos aprendizajes o, al contrario. Esto es lo que se denomina evaluación *del* aprendizaje, que tradicionalmente se caracteriza por los juicios que los docentes hacen sobre los estudiantes. Para ello, se instituyen o instauran jerarquías que definen el rendimiento, mediante la suma de los puntajes obtenidos.

Por lo general, se piensa que para seleccionar a los estudiantes se recurre a las calificaciones porque estas permiten predecir eficazmente sus logros futuros. Pero como se ha comprobado que su eficacia predictiva es baja, el hecho de que se las siga usando como criterio de selección puede deberse a su simplicidad y su legitimidad burocrática. (Kvale, 2001, p. 251)

Por el contrario, la evaluación *para el* aprendizaje, como lo señala Stobart (2010), “Es un intento de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje. Se

consigue haciendo de la evaluación en el aula una práctica esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos” (p. 168). Agrega que: “La evaluación para el aprendizaje concentra la atención en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de las relaciones e interacciones en el aula” (p. 169). Así, desde esta perspectiva, la evaluación es *formativa*, en tanto ofrece información sobre el desempeño de los estudiantes, por medio de las tareas de evaluación y de la retroalimentación, que da pistas útiles sobre el aprendizaje, porque es un

(...) proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para uso de los aprendices y sus maestros para identificar en qué fase de su aprendizaje se encuentran los aprendices, a dónde tienen que llegar y la mejor manera de alcanzar ese punto. (Stobart, 2010, p. 170)

Es evidente que a estas formas de entender la evaluación subyacen supuestos teóricos sobre cómo aprenden los estudiantes, en estrecha relación con las teorías de aprendizaje. No es posible avanzar sobre la formulación de técnicas o procedimientos para la evaluación al margen de la comprensión y los acuerdos que respaldan una concepción de enseñanza, aprendizaje y formación. Volvemos a lo que Gibbs y Simpson (2009) indican al respecto:

Los sistemas de evaluación más seguros, fiables y rigurosos a menudo van de la mano de aprendizajes superficiales y estériles y conducen a resultados de aprendizaje de corta duración—de hecho a menudo son la vía directa a este tipo de aprendizaje superficial—. No estamos defendiendo una evaluación poco fiable, pero sí que las formas de evaluación deben diseñarse primordialmente para fomentar un aprendizaje fructífero a largo plazo y que, de la fiabilidad, hay que ocuparse después. Los niveles subirán gracias a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y no tanto por la mejora de la medición de un aprendizaje limitado. (p. 10)

La evaluación para el aprendizaje se concibe como un proceso social activo, en el que cada estudiante crea y construye significados. Funciona como una serie de condiciones que se proponen en los ambientes, para motivar, acompañar y fortalecer los procesos propios.

Gibbs y Simpson (2009) indican los efectos de la evaluación para el aprendizaje en los estudiantes:

1. Reactivar o consolidar habilidades o conocimientos previos necesarios antes de introducir nueva materia.
2. Centrar la atención en los aspectos más importantes de la materia.
3. Incentivar las estrategias de aprendizaje activo.
4. Ofrecer oportunidades a los estudiantes para practicar sus habilidades y consolidar el aprendizaje.
5. Dar a conocer los resultados y ofrecer feedback correctivo.
6. Ayudar a los estudiantes a controlar su propio progreso y desarrollar las capacidades de autoevaluación.
7. Orientar en la toma de decisiones sobre las siguientes actividades de instrucción o aprendizaje para aumentar su dominio.
8. Ayudar a los estudiantes a sentir que han alcanzado un objetivo. (p. 21)

Así, la evaluación tiene propósitos pedagógicos, relacionados con la formación y el aprendizaje, esto es, con la capacidad de promover el deseo, la voluntad y la disposición para convertirnos en “aprendices del pensamiento” (Rogoff, 1993), en tanto, en un contexto sociocultural como la universidad, participamos activamente de las acciones que allí se proponen.

En la evaluación para el aprendizaje, los estudiantes interactúan con el profesor, con los compañeros de clase y con los materiales de enseñanza, transformando la cotidianidad de las aulas, lo cual, a su vez, implica la adecuación permanente de la enseñanza en función de las formas que toman dichas interacciones. Estas, implican la definición de criterios, la selección de medios e instrumentos, la puesta en escena de la autoevaluación, la evaluación entre iguales, la evaluación del profesorado y la coevaluación, la retroalimentación y la

proalimentación. En este intercambio activo de las clases se pone en marcha lo que David Carless ha llamado “evaluación formativa preventiva” (Stobart, 2010, p. 172), que se anticipa a las concepciones erróneas de los alumnos, bien por el conocimiento de un grupo en particular o por la experiencia de un grupo anterior.

La evaluación renace, reencuentra su misión esclareciendo lo que hay que aprender y las formas de lograrlo; ayuda a reconocer lo que se comprende y lo que causa dificultad, y orienta rutas de avance al estudiantado. La evaluación se admite como actividad social que ayuda a establecer la identidad del estudiante, así como el tipo de aprendizaje que construye.

En este marco de reflexiones teóricas sobre la alfabetización del profesorado universitario en evaluación, los propósitos de los dos eventos que fundamentan este texto, están referidos a reconocer las necesidades del profesorado universitario en cuanto a concepciones y prácticas en evaluación, y a proponer un ejercicio de planificación de la evaluación como un itinerario que permita tejer otras formas de enseñanza y de aprendizajes mediadas por relaciones de corresponsabilidad.

3. Método

3.1. Muestra

En el primer evento³ aplicamos una encuesta a 135 docentes de 4 universidades latinoamericanas, como se presenta en el cuadro 1.

Cuadro 1. Ficha resultados de la muestra de la encuesta

		UNIVERSIDAD				TOTAL
		1	2	3	4	
Cantidad de respuestas		62	31	11	31	135
Por ramas de conocimiento	Artes y humanidades	15	3	2	2	22
	Ciencias	6	5	0	4	15
	Ciencias de la salud	16	0	1	3	20
	Ciencias sociales	20	17	5	18	60
	Ingeniería y arquitectura	5	6	3	4	18

Fuente: Elaboración propia a partir de Salinas, Zapata, Henao, Rodríguez y Quesada (2012).

En el caso del segundo evento, alfabetización/formación, consignamos en un diario las reflexiones de los maestros, a partir de dieciséis cursos o seminarios talleres de formación ofrecidos al profesorado en universidades colombianas, entre el 2013 y el 2019. En total, aportamos a la formación en evaluación de 182 docentes, en 2 universidades públicas y 3 privadas (véase cuadro 2).

³ La muestra de participantes estuvo adscrita al proyecto “Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramienta web” (DevalSimWeb), proyecto Alfa III (2011) 10, tuvimos en cuenta las directrices éticas para la recolección de datos: conservando las fuentes anónimas, la custodia de la información y el tratamiento de los datos; además, contamos con la autorización institucional de cada una de las universidades.

Cuadro 2. Datos de las personas participantes en los cursos de formación

RAMAS DEL CONOCIMIENTO	UNIVERSIDAD					TOTAL
	Pública		Privada			
	1	2	1	2	3	
Artes y humanidades	1	0	0	0	0	1
Ciencias	2	18	0	0	0	20
Ciencias de la salud	2	24	0	0	0	26
Ciencias sociales	38	0	0	15	28	81
Ingeniería y arquitectura	2	0	35	17	0	54
Total	45	42	35	32	28	182

Fuente: Elaboración propia a partir de notas de campo.

3.2. Instrumentos para la recolección de información

En la encuesta realizada a los profesores durante el primer evento, se consideraron los siguientes tres criterios, que puntuaron de acuerdo con una escala de valoración entre 1 (Alto) y 3 (bajo).

- ✓ Importancia: grado de interés y relevancia que tiene para usted, como profesor/a universitario/a, la actuación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.
- ✓ Competencia: grado en el que usted se considera preparado, es decir, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación.
- ✓ Utilización: grado en el que usted acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en su desempeño como docente universitario.

Las actuaciones de evaluación o ítems estudiados fueron:

1. Relacionar y adecuar la propuesta de evaluación con las competencias y los objetivos de la asignatura.
2. Diseñar procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará; definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).
3. Realizar evaluación inicial.
4. Realizar evaluación continua (seguimiento a los procesos de enseñanza y de los aprendizajes).
5. Realizar evaluación final.
6. Analizar críticamente la información derivada de la evaluación.
7. Dar a conocer los objetivos y los criterios de la evaluación.
8. Dar a conocer al alumnado los beneficios de su participación en la evaluación.
9. Utilizar la evaluación como medio para conocer y así poder responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
10. Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilicen medios electrónicos (semipresencial/ *blended-learning*, no-presencial/ *e-learning*).
11. Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.
12. Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (objetos, criterios, procedimientos, construcción de instrumentos).

13. Favorecer la participación de los estudiantes por medio de la autoevaluación (reflexión del estudiante/grupo sobre sus actividades y ejecuciones).
14. Favorecer la participación de los estudiantes por medio de la evaluación entre iguales (reflexión de los estudiantes/grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).
15. Favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación/tareas del estudiante).
16. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación, de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación) y modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).
17. Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.
18. Dar a conocer a los estudiantes el procedimiento de calificación.
19. Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y ofrecerles mecanismos para ello.
20. Construir instrumentos de evaluación (como rúbricas, listas de cotejo, actas evaluativas, escalas de valoración, entre otras).
21. Ofrecer opciones para consensuar los criterios de evaluación.

La encuesta aplicada tuvo dos preguntas abiertas. La primera indaga por los *contenidos* que consideran importantes para incluir en un curso de formación; la segunda, por los *problemas* que afectan la evaluación en el nivel universitario.

3.3. Procedimientos para la obtención de información y trabajo de campo

En los procesos de alfabetización en evaluación a través de 16 seminarios –taller para 182 docentes de universidades colombianas, se ofrecieron en diversos formatos (presenciales y virtuales), con intensidades entre 24 y 90 horas, con el objeto de analizar la vivencia y la experiencia de la evaluación en educación superior, para develar el potencial de la concepción de evaluación para el aprendizaje en aquellos asuntos referidos, también, a la medición y la eficacia del sistema.

En este sentido, los cursos o seminarios se estructuraron sobre *ejercicios*, entendidos estos como mecanismos para la reflexión individual y colectiva, para la producción, para el derrumbamiento de supuestos y para la construcción de un andamiaje nuevo, que permita comprender, con otros referentes teóricos y experienciales, conceptos y acontecimientos de las prácticas de evaluación. Ejercicios para el asombro, para la creación y la puesta en escena de aquello que se comprende y no se comprende; ejercicios que deben entenderse como instrumentos para remirar el oficio de enseñar, para sentirnos ejercitantes y conocer problemas, conceptos, prácticas y teorías sobre el ejercicio de la enseñanza.

La secuencia de los ejercicios fue planteada a partir de las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Para qué se evalúa?
- ✓ ¿Cómo estudian los alumnos?
- ✓ ¿Qué enseño?

- ✓ ¿Cómo enseño?
- ✓ ¿Cómo evalúo?

4. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con los dos eventos anunciados: por una parte, los aspectos relativos a la puntuación de las veintiuna actuaciones; por otra, aquellos aspectos referidos a las elaboraciones a partir de las reflexiones surgidas en procesos de formación del profesorado en dieciséis seminarios talleres.

4.1. Evaluación de la encuesta

4.1.1. Las actuaciones según los criterios

En los resultados de la encuesta a los profesores de las diferentes universidades sobre veintiuna actuaciones, se determinó, para cada uno de los criterios (importancia, competencia y utilización), los valores máximo y mínimo, y se realizó la ponderación de los valores recogidos de las diferentes actuaciones para cada una de las universidades, que se presentan, por ítem, en los respectivos cuadros según criterio. Adicionalmente, en dichos cuadros puede verse el valor ponderado general, calculado como la media de las ponderaciones aportadas por cada universidad.

En este caso, se encontró lo siguiente:

Importancia. Fue el criterio de mayor nivel de valoración (véase cuadro 3 – Anexo I), con un rango ponderado de 0,93 a 0,76, siendo la actuación de mayor valor ponderado la referida a “Diseñar procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará; definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc.)” (ponderado: 0,93). La Universidad 1 es la única para la cual esta *actuación* no fue la mayor; sin embargo, sí obtuvo un valor muy cercano al máximo (0,90). A su vez, la Universidad 3 encontró valores de 1 (valor máximo) para varias actuaciones, incluida para esta actuación.

La actuación de menor valor ponderado, para el criterio “Importancia”, fue “Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos” (ponderado: 0,76). Dicha actuación fue la de menor valor en las diferentes universidades, a excepción de la Universidad 4, en la cual se encontró, como de menor valor ponderado, “Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (objetos, criterios, procedimientos, construcción de instrumentos)”, con tan solo 0,68.

Competencia. El rango ponderado fue 0,88 a 0,69 (véase cuadro 4). Se observa que, a diferencia de lo observado para la “Importancia”, hay pocas coincidencias sobre la actuación de mayor valor para las diferentes universidades. Al calcular la actuación teniendo en cuenta las diferentes ponderaciones, se puede notar que son tres las de mayor valor: 1) “Realizar evaluación final”, 2) “Dar a conocer los objetivos y los criterios de la evaluación”, y 3) “Dar a conocer a los estudiantes el procedimiento de calificación”, todas con un valor de 0,88.

Cuadro 3. Datos de las diferentes ponderaciones para el criterio “Importancia”

	ACTUACIONES																					PONDERADO	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Mayor	Menor
Universidad 1	0,91	0,90	0,81	0,90	0,84	0,90	0,90	0,87	0,88	0,78	0,84	0,79	0,85	0,84	0,83	0,92	0,77	0,88	0,81	0,80	0,81	0,92	0,77
Universidad 2	0,89	0,91	0,78	0,86	0,89	0,88	0,90	0,85	0,84	0,80	0,91	0,84	0,84	0,83	0,77	0,86	0,73	0,88	0,82	0,85	0,74	0,91	0,73
Universidad 3	1,00	1,00	0,97	1,00	0,94	1,00	1,00	1,00	1,00	0,82	0,94	0,82	0,94	0,88	0,91	1,00	0,79	0,97	0,94	1,00	0,97	1,00	0,79
Universidad 4	0,89	0,92	0,74	0,90	0,88	0,90	0,89	0,84	0,88	0,74	0,83	0,68	0,82	0,76	0,72	0,83	0,77	0,86	0,76	0,77	0,72	0,92	0,68
Ponderado general	0,92	0,93	0,83	0,92	0,89	0,92	0,92	0,89	0,90	0,79	0,88	0,78	0,86	0,83	0,81	0,90	0,76	0,90	0,83	0,86	0,81	0,93	0,76

Convenciones: los grises indican el mayor valor ponderado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Salinas, Zapata, Henao, Rodríguez y Quesada (2012).

Cuadro 4. Datos de las diferentes ponderaciones para el criterio “Competencia”

	ACTUACIONES																					PONDERADO	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Mayor	Menor
Universidad 1	0,86	0,82	0,80	0,82	0,84	0,82	0,86	0,80	0,80	0,67	0,72	0,73	0,77	0,77	0,78	0,86	0,80	0,84	0,71	0,72	0,72	0,86	0,67
Universidad 2	0,77	0,86	0,77	0,78	0,88	0,82	0,86	0,81	0,81	0,74	0,87	0,77	0,82	0,81	0,76	0,81	0,75	0,85	0,82	0,77	0,74	0,88	0,74
Universidad 3	0,97	0,94	0,97	0,97	0,94	1,00	0,94	0,94	0,91	0,73	0,85	0,70	0,85	0,88	0,82	0,97	0,79	1,00	0,85	0,91	0,91	1,00	0,70
Universidad 4	0,85	0,81	0,67	0,86	0,87	0,80	0,87	0,76	0,81	0,64	0,70	0,65	0,76	0,70	0,69	0,79	0,74	0,83	0,69	0,72	0,67	0,87	0,64
Ponderado general	0,86	0,86	0,80	0,86	0,88	0,86	0,88	0,83	0,83	0,69	0,78	0,71	0,80	0,79	0,76	0,86	0,77	0,88	0,77	0,78	0,76	0,88	0,69

Convenciones: los grises indican el mayor valor ponderado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Salinas, Zapata, Henao, Rodríguez y Quesada (2012).

Cuadro 5. Datos de las diferentes ponderaciones para el criterio “Utilización”

	ACTUACIONES																					PONDERADO	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Mayor	Menor
Universidad 1	0,90	0,87	0,73	0,82	0,82	0,82	0,84	0,74	0,79	0,63	0,69	0,67	0,72	0,75	0,73	0,84	0,69	0,82	0,62	0,69	0,72	0,90	0,62
Universidad 2	0,81	0,85	0,71	0,77	0,90	0,80	0,85	0,77	0,76	0,72	0,82	0,77	0,74	0,80	0,70	0,80	0,70	0,86	0,78	0,77	0,69	0,90	0,69
Universidad 3	0,97	1,00	0,97	0,91	0,94	0,94	1,00	0,94	0,88	0,67	0,85	0,70	0,85	0,85	0,67	0,94	0,70	1,00	0,85	0,91	0,91	1,00	0,67
Universidad 4	0,87	0,88	0,64	0,86	0,87	0,77	0,82	0,69	0,81	0,60	0,74	0,60	0,76	0,67	0,65	0,83	0,68	0,89	0,68	0,73	0,68	0,89	0,60
Ponderado general	0,89	0,90	0,76	0,84	0,88	0,83	0,88	0,79	0,81	0,65	0,78	0,68	0,77	0,77	0,69	0,85	0,69	0,89	0,73	0,78	0,75	0,90	0,65

Convenciones: los grises indican el mayor valor ponderado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Salinas, Zapata, Henao, Rodríguez y Quesada (2012).

Dos de las actuaciones identificadas como mayores en la Universidad 1 [“Relacionar y adecuar la propuesta de evaluación con las competencias y los objetivos de la asignatura” y “Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación, de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación) y modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación)”] y una en la Universidad 3 (“Analizar críticamente la información derivada de la evaluación”) no se identifican como mayores al realizar el cálculo conjunto de las diferentes universidades.

La actuación de menor valor ponderado, para el criterio “Competencia”, fue “Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilicen medios electrónicos (semipresencial/*blended-learning*, no-presencial/*e-learning*)” (ponderado: 0,69). Dicha actuación fue la de menor valor en las diferentes universidades, a excepción de la Universidad 3, en la cual se encontró, como de menor valor ponderado, “Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (objetos, criterios, procedimientos, construcción de instrumentos)”, con un valor de 0,70.

Utilización. Es el criterio donde se encontraron más diferencias y pocas coincidencias en las valoraciones asignadas a cada actuación por las diferentes universidades (véase cuadro 5).

El rango ponderado para la “Utilización” fue de 0,90 a 0,65, siendo la actuación de mayor valor ponderado la de “Diseñar procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará; definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc.)” (ponderado: 0,90), la cual es la misma actuación encontrada como de mayor valor para el criterio “Importancia”. Sin embargo, esta actuación solamente fue la de mayor valor para la Universidad 2; en las demás universidades obtuvo un valor alto, pero no el mayor.

La actuación de menor valor ponderado, para el criterio “Utilización”, fue “Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilicen medios electrónicos (semipresencial/*blended-learning*, no-presencial/*e-learning*)” (ponderado: 0,65), la cual es la misma actuación encontrada como de menor valor para el criterio “Competencia”. Esta actuación fue la de menor valor solamente para las universidades 3 y 4; en las dos otras universidades se identificaron otras actuaciones como las menores: Universidad 1: “Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y ofrecerles mecanismos para ello” y Universidad 2: “Ofrecer opciones para consensuar los criterios de evaluación”.

4.2. Descripción de las categorías de las preguntas abiertas

La primera pregunta abierta indagó por los *contenidos* que consideran importantes para incluir en un curso de formación. Los profesores de las cuatro universidades latinoamericanas coinciden en varias categorías que expresan el tipo de contenidos que proponen para un curso de formación en evaluación.

A continuación, se presentan las categorías integradas.

1. Contenidos en torno al *discurso técnico-instrumental*; por un lado, se hace manifiesta la necesidad de formación en la construcción de instrumentos y herramientas para recoger información, así como en técnicas que permitan validez y confiabilidad en los resultados.
2. Contenidos propios del *campo disciplinar de la evaluación*, que refieren principios y conocimientos de evaluación educativa en dos niveles: 1) referido al análisis de la información y la toma de decisiones, marcando la formación en fundamentos

epistemológicos y metodológicos de evaluación, teorías sobre conocimiento, procesos de aula y otros no formales, así como modos de aprendizaje, competencias, y recursos para favorecer la proalimentación y la retroalimentación con el estudiantado; 2) concretamente, sobre evaluación de los aprendizajes, destacando su relación con un conjunto de temas afines, como son: objetivos o competencias genéricas y específicas, y técnicas de aprendizaje.

3. Contenidos referidos a las *modalidades o tipos de evaluación*, como la autoevaluación, la evaluación entre pares, la coevaluación, la evaluación inicial o diagnóstica. Se subraya la participación de los estudiantes a través de prácticas que favorezcan la autorregulación, así como la intervención de los estudiantes en la construcción de objetos, criterios, procedimientos e instrumentos. Además, se asocia a esta categoría la relación entre estrategias de evaluación y los modelos de aprendizaje.
4. Contenidos en relación con el *discurso ético-político* de la evaluación. Sobresale la preocupación por entender las relaciones de poder que se tejen en el ejercicio evaluativo y los problemas éticos que derivan, además del asunto de la objetividad y la subjetividad de acuerdo con las características del estudiantado universitario.
5. Contenidos que aporten a la *utilización de medios electrónicos*. Esta categoría agrupa contextos variados de aprendizaje, y el diseño y la aplicación de herramientas virtuales para la evaluación.

La segunda pregunta indagó por los problemas que afectan la evaluación en el nivel universitario. Los profesores coinciden en varias categorías, que expresan el tipo de problemas que proponen para un curso de formación en evaluación.

Las categorías integradas se presentan a continuación.

1. *La desarticulación de las prácticas de evaluación del proceso pedagógico y de los fines de la educación*. Hace referencia a las tensiones y los desequilibrios que se encuentran entre los temas y contenidos elegidos como objetos de enseñanza, y la definición de métodos y estrategias de evaluación para conocer los niveles de apropiación que alcanzan los estudiantes. Por ejemplo, planificación y diseño, problemas referidos a la organización de la evaluación, diseño de instrumentos, evaluación memorística y uso de nuevas técnicas y tecnologías. Esto pasa por los instrumentos y los recursos empleados, así como por los tiempos asignados a esta tarea y su relación con el proceso de formación integral.

También se señalan, en esta categoría, las disparidades que se producen entre los métodos tradicionales de exposición del saber y las demandas de aprendizaje, a la luz de algunas consideraciones cognitivas sobre este.

Un asunto concreto referido en los informes da cuenta de los planes de estudio, que en ocasiones reflejan esa discordancia entre sus componentes y la evaluación. Las reglas que acompañan el proceso aprendizaje-evaluación no son claras, en el sentido que no se hace evidente el trabajo que realiza el docente y el que efectúa el estudiante.

2. *La evaluación centrada en la calificación*. El profesorado utiliza, en esta categoría, diversas expresiones, que refieren el miedo de los estudiantes a ser objeto de

sanción, la falta de compromiso y la exigencia de altas notas sin esfuerzo. Así mismo, algunos docentes consideran que realizar exámenes difíciles otorga mayor estatus a sus cursos. Pareciera que el énfasis está puesto en la evaluación sumativa y, en algunos casos, memorística.

3. *Los problemas del estudiantado.* Esta categoría enuncia los problemas académicos y formativos de los estudiantes, tanto en los niveles precedentes a la formación universitaria, como en ella misma. Estos problemas se refieren a: falta de hábitos de estudio y de responsabilidad en la participación de su proceso de aprendizaje para la toma de conciencia del estado de su transformación cognitiva y académica.
4. *La formación de profesorado.* En esta categoría se incluyen comentarios relacionados con la escasa formación de los docentes en temas pedagógicos que les habiliten para reflexionar sobre su quehacer y tomar decisiones relacionadas con la enseñanza de su saber. Se mencionan: falta de tiempo, de rigor académico y de predisposición.

Al lado de este tema debe indicarse, también, la posibilidad de que algunos docentes, además de no tener voluntad de llevar a cabo un ejercicio pedagógico reflexivo, presenten prejuicios e intolerancia, lo que no les permite desarrollar su práctica con un propósito formativo, distorsionando su sentido de la autoridad.

Al mismo tiempo, se destacan aspectos referidos a la demanda/necesidad de conocer técnicas para la formulación de instrumentos de evaluación, referidos como la necesidad de capacitación el campo de la evaluación.

Algunos docentes señalan desconocer teoría, metodología y práctica; los usos de las tecnologías; la vinculación de la evaluación con la pedagogía; la vinculación con la formación en competencias, y la estandarización de procesos y de innovación de herramientas por parte de la institución. Lo anterior dificulta las prácticas pertinentes en el ejercicio académico.

5. *Los asuntos técnico-políticos.* Caben en esta categoría aspectos relacionados con la ausencia de marcos o políticas. También se incluyen aspectos referidos a la lectura del contexto, social y cultural del cual provienen los estudiantes, que resulta insuficiente para tomar decisiones pedagógicas en el ámbito de la clase.

Hay un tema que aparece en esta categoría, referido a los asuntos éticos de la formación, planteado en términos de las relaciones entre docentes y estudiantes, así como de las prácticas axiológicas en el acto educativo; en este sentido, se enuncian actitudes jerárquicas y conformistas.

Finalmente, se señalan dificultades en las relaciones entre docentes y estudiantes, producto de la diferencia generacional, y lo que ella implica: concepciones, lógicas y lenguajes.

Los resultados de los dieciséis seminarios talleres se describen por medio de la secuencia de los ejercicios que presentamos más adelante. En los seminarios talleres fue posible un ejercicio didáctico para la enseñanza, para dar apertura a la elección de estrategias que abandonen la repetición por la crítica a los contenidos, para facilitar unas formas de relación en las aulas con una perspectiva que problematice el conocimiento y permita

construir un sistema de evaluación democrático, para el aprendizaje y el mejoramiento de los procesos pedagógicos.

Dimos en denominar “Ejercicios” a los elementos para el encuentro, en el entendido de que quienes asistimos a los espacios somos ejercitantes, oficianes, que compartimos ideales, perspectivas y metas sobre la formación. Además, nos asisten dos condiciones:

1. Enseñantes de un saber básico para la formación. Personas con experticia en un campo del conocimiento y del oficio, que comparten con sus estudiantes la pasión por el saber.
2. Aprendices permanentes, que buscan develar los sentidos de la disciplina y sus relaciones con el sentido de lo humano (individual y social).

Las preguntas que orientaron los cuatro ejercicios planteados son presentadas a partir de la categorización de sus respuestas. Estas categorías funcionan como complejos de definición de los contenidos de la evaluación. No existe entre ellas un orden jerárquico o unas que sean mejores que otras. Se comprenden como categorías relacionadas y, en ocasiones, complementarias.

4.3. Primer ejercicio. ¿Para qué se evalúa?

Las voces del profesorado las hemos ordenado en siete categorías de respuesta, que nos indican que la evaluación cumple diversos propósitos en la vida académica. Así, se evalúa para:

1. Favorecer la formación del estudiantado.
2. Contrastar los logros/aprendizajes del estudiantado con los objetivos propuestos, o para identificar las acciones pedagógicas necesarias para acompañar el aprendizaje.
3. Valorar las disposiciones y actitudes hacia el saber.
4. Establecer relaciones entre teoría y práctica.
5. Cumplir con requisitos técnicos-administrativos.
6. Ejercer control sobre el estudiantado.
7. Certificar saberes, competencias y habilidades.

4.4. Segundo ejercicio. ¿Cómo estudian los alumnos?

Estudiar es una labor que requiere disciplina, preparación, dedicación y conocimiento, aprender a aprender, ser un estudiante en el pleno sentido de la palabra; es una práctica que debe fomentarse, un comportamiento que debe alentarse, una enseñanza que es necesaria.

A partir de esta premisa, en el cuadro 6 presentamos las respuestas del profesorado, que nos permiten formular características y prácticas de estudio de los estudiantes, y luego se enuncia el análisis de estas respuestas.

Cuadro 6. Características y prácticas de estudio de los estudiantes según los docentes encuestados

CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES HACIA EL ESTUDIO
Concepción de aprendizaje	<p>Disposición para aprender. Compromiso consigo mismo. Respeto por lo que se hace, trabajo autónomo. Autonomía y disciplina para abordar temas a partir de los textos de tipo casuístico propuestos. Participación del estudiante como sujeto activo en las diferentes actividades que se acuerden con el profesor y los demás compañeros. En tanto el estudio es “obligación”, el estudiantado siente que en las aulas no transcurre la vida; al contrario, es una especie de “negación” de la vida, en tanto hay formalismos discursivos y pedagógicos, emparentados con la disciplina y la normalización, que los hacen “tediosos”, por lo cual tienden a ser intermitentes en la asistencia a las clases y en la realización de las diversas labores académicas. Se reconoce su importancia para la vida, pero está lleno de prácticas y concepciones que lo vinculan con rutina, labor y renuncia; es decir, es una “obligación”. Solo se asumen las lecturas obligatorias recomendadas por el profesor, siempre y cuando este las envíe previamente de forma digital. Poca disposición a consultar bibliografía adicional.</p>
Orientación y motivación	<p>Estudian a partir de una motivación, que puede ser el aprendizaje o el examen como tal. Motivación hacia el aprendizaje: interés por indagar, cuestionar, problematizar en relación con la temática, asuntos o los contenidos de los cursos. Interés por la problematización de los contenidos formales desarrollados. Participación responsable del estudiante en el proceso de aprendizaje.</p>
Técnicas y estrategias	<p>Poner en contexto los conocimientos adquiridos. Análisis, comprensión e integración de temas. Analizar y resolver problemas. Interpretación normativa haciendo uso de la hermenéutica. Constancia para la realización de las actividades acordadas: lecturas, ejercicios, talleres, discusiones, etc. Compromiso a la hora de realizar la lectura de las normas y laudos relacionados con el tema concreto. Poca disposición a la lectura de textos abstractos. Se realizan las actividades que exige (lectura, escritura, asistencia a clases, etc.), con una lógica del mínimo esfuerzo, o incluso, haciendo cálculos “estratégicos” de qué hacer para sacar la mejor nota, pero con el mínimo esfuerzo. Disposición a participar, aunque no a ser confrontados argumentativamente Se estudia de manera irreflexiva ante el proceso de aprendizaje. Falta de técnicas de interpretación y análisis de información. Estudian de forma asistemática. Se estudia de manera individual, sin método y priorizando la memoria. Promover la investigación como forma colectiva y colaborativa. Fomentar los grupos de estudio para trabajo colaborativo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Concepción del aprendizaje. Las características enunciadas en la cuadro 6 se pueden agrupar en dos grandes bloques que podemos denominar “modos de comprensión del aprendizaje”. Veamos las dos perspectivas:

1. Una aproximación instrumental, que destaca una concepción de aprendizaje como reproducción de conocimiento, como acción necesaria para repetir el contenido del curso y aprobarlo.
2. Otras características que presentan el aprendizaje como comprensión y desarrollo personal, esto es, como un aprendizaje dirigido a favorecer la

construcción de nuevas perspectivas, a mejorar el desempeño en diversos ámbitos, y a pensarlo como un proceso integral que combina experiencias, conocimientos, actitudes, sentimientos.

Orientación y motivación para el aprendizaje. En esta categoría incluimos aquellas características que definen o precisan la motivación para el aprendizaje. Para el caso de las afirmaciones que hemos retomado de las intervenciones del profesorado, se tiene que la orientación y la motivación son un entramado complejo de disposiciones, contextualización del conocimiento, participación del estudiante en procesos de indagación y contrastación de la información que enriquece la comprensión.

Técnicas de aprendizaje. En esta categoría incluimos técnicas, prácticas y perspectivas de la tarea de aprender, que implican la planificación, el monitoreo y la evaluación de la actividad

La formación para aprender puede darse, al menos, por dos vías: por un lado, la actividad del propio aprendiz, en cuyo caso hablamos de “autoformación”, por su participación en prácticas ordenadas y sistemáticas de estudio; por otro, por la orientación consciente de los enseñantes, esto es, por la constitución de la enseñanza como una actividad dirigida a fomentar las prácticas de estudio que son deseables en estudiantes universitarios.

4.5. Tercer ejercicio. ¿Qué enseñó?

En el tercer ejercicio, la pregunta “¿Qué enseñó?” dio paso a las propuestas del profesorado. En ellas encontramos no solo el reconocimiento de la importancia de la enseñanza y, por ende, del maestro, sino también condiciones, requisitos y propuestas al respecto.

Las presentaciones, producto del trabajo grupal, narraron qué enseñan. Esta forma de presentación no tiene ninguna jerarquización ni ordenamiento.

Según los docentes, enseñan:

1. Para la libertad y la formación autónoma; este principio general orienta y define las acciones pedagógicas.
2. En el marco de un proyecto pedagógico (y político), que reconoce la diversidad y la diferencia, y se pregunta por los límites del pluralismo.
3. Un lenguaje común y especializado.
4. Lo básico, los contenidos esenciales, los problemas prácticos del hacer.
5. Habilidades como la argumentación, el análisis, la correlación, la contrastación, la memorización.
6. Lo sustancial de la disciplina.
7. Conceptos, categorías y problemas. Enseñan un conocimiento situado que lee el contexto social, político y cultural de los sujetos que producen el conocimiento, así como el de los que aprenden.
8. Desde un contexto en dos dimensiones: una dimensión epistemológica, desde el campo de producción del objeto o tema, y una dimensión temporal, que lee condiciones y determinaciones sociales, políticas, económicas.

9. Procedimientos para el análisis estratégico de los problemas; una lógica asociada al saber hacer.
10. El deseo de problematizar. Enseñan formas de aprender y el ímpetu por conocer.
11. Contenidos articulados a las demandas de la formación profesional.

4.6. Cuarto ejercicio ¿Qué evalúo?

Este ejercicio se realizó con base en una propuesta de planificación de la evaluación para el aprendizaje.

En este último espacio del seminario taller, los participantes realizan un *ejercicio de planeación de la evaluación para el aprendizaje*, que incluye definir los siguientes ítems en el marco de una asignatura definida por ellos:

1. *Objeto de evaluación*: se centra en la pregunta por lo que se quiere evaluar, y ayuda a superar las formas de evaluación referidas únicamente al rendimiento del estudiantado.

Por objeto de evaluación se entiende aquello que se evalúa, es decir, los objetos de conocimiento, su expresión en contenidos; los objetivos y las competencias que hacen parte de los programas de las asignaturas.

2. *Los criterios*: son parámetros de referencia que constituyen la base para expresar la valoración del objeto de evaluación. Ellos son los cimientos básicos de un sistema de evaluación; y lo son, porque conducen la elaboración, la evaluación y la calificación de la tarea.

Los criterios aluden a las actuaciones en el marco de unas formas determinadas, a la manera de ejecutar algo o de establecer un método.

3. *Los medios*: son la superficie de la participación de los estudiantes en su proceso de formación, aprendizaje y evaluación. En ellos se concreta la actividad de los estudiantes, es decir, pueden ser la base para recabar la información sobre el objeto que se estudia.

4. *Los instrumentos*: son herramientas para ordenar y dar mayor rigurosidad a la evaluación. En ellos se hacen las valoraciones de las tareas producidas por el estudiantado. Los instrumentos, cualquiera que sea, se construyen teniendo presente los criterios.

5. *Las modalidades de la evaluación*: autoevaluación, evaluación entre pares, heteroevaluación y evaluación compartida son componentes básicos para la participación, comprometen al estudiantado, le permite estar atento al proceso mismo y a los resultados; es un espacio integrado al aprendizaje, a la vida académica.

6. *Retroalimentación y proalimentación*: la primera es consecuencia lógica de un proceso de comprensión y participación del estudiantado en su aprendizaje; aviva la participación, le entrega información al aprendiz sobre qué y cómo está aprendiendo; le abre horizontes y permite conocer otras formas y estrategias para recorrer el camino trazado. La segunda, consecuentemente, le otorga tiempo al estudiantado para volver sobre su tarea y trabajar sobre ella, para llegar a lo deseado, para avanzar o en términos cognitivos aprender.

Para ilustrar brevemente lo que ha ocurrido en los ejercicios de formación, presentamos dos casos.

4.7. Caso 1

En un curso de cimentaciones, de 7.º semestre de Ingeniería Civil, el profesor asigna roles diferenciados a sus estudiantes: 1) curadores,⁴ 2) ingenieros consultores (ingenieros estructurales, ingenieros geotecnistas e ingenieros hidráulicos), 3) inversionistas de una megaobra del sector público. Define, con el grupo de alumnos, los criterios para su realización y evaluación. Identifica con claridad los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, que permitían al estudiantado elaborar una estructura para desplegar el saber propio de la asignatura, la comunicación ante públicos diversos y la toma de decisiones.

Finalizada la actividad, una de las estudiantes del grupo, que había tenido una destacada participación, visible en su entusiasmo y el dominio del saber especializado para mostrar por qué la obra tenía que ser revisada en su totalidad de acuerdo con el modelo de ingeniería usado y las especificaciones de la norma sismorresistente colombiana, pregunta: “Profesor, ¿y cuándo vamos a empezar las clases de verdad?”.

4.8. Caso 2

Pensar la enseñanza a partir de la evaluación fue el mecanismo que encontró una profesora del área de geología para transformar sus prácticas de evaluación en el aula de clase. Ello implicó incorporar, en la planeación de su asignatura, la pregunta: “¿Qué quiero evaluar?”, lo cual le permitía reconocer que los aprendices se ocuparían de estudiar lo que los profesores privilegian en la enseñanza.

Obtenida la respuesta sobre lo que quería evaluar, es decir, definir el qué de su enseñanza, y tras seleccionar el objeto o los objetos de conocimiento, la profesora, con la participación del estudiantado, define los *criterios*, concebidos como rutas definidas para la realización de las tareas y su posterior evaluación y calificación. A su vez, la concreción y la comprensión de los criterios por todos los integrantes del grupo dan cabida al uso de varias modalidades: autoevaluación, evaluación entre pares y la evaluación compartida, en algunos casos. Los dos elementos anteriores le permiten a la profesora desplegar la retroalimentación, no solo por su parte, sino también por otros compañeros del grupo, y deja abierta la opción de realizar una proalimentación que podría mejorar la calificación de los estudiantes, al reconocer lo que falta en su recorrido académico para las tareas asignadas.

La *enseñanza* se plasma, para la profesora, como un concepto complejo que se encuentra en la base del oficio docente; da cuenta de diversas acciones que se llevan a cabo para “transmitir” una función, una posición, un saber, una forma de ver el mundo. En este sentido, “enseñar” significa entregar un conjunto de signos o señales, útiles para trazar una cartografía del saber; para dibujar un mapa de relaciones, tensiones, caminos para conocer, y ofrecerle al estudiantado opciones para establecer relaciones con otros para el ejercicio de una ciudadanía activa.

⁴ Es un particular que ejerce la función pública de estudiar, tramitar y expedir licencias urbanísticas a petición del interesado en adelantar un proyecto.

5. Discusión y conclusiones

Relacionar los resultados de la encuesta del profesorado, sus voces en las respuestas abiertas y las experiencias formativas de los dieciséis seminarios talleres nos permite no solo afinar las propuestas para la alfabetización en el campo de la evaluación, sino también reconocer la apertura que tienen los docentes universitarios para reconocer el gran potencial que tiene la evaluación en el aprendizaje, dado su carácter formativo y transformador, potencial que bien puede leerse como una demanda para recibir formación que desarrolle su competencia evaluadora.

Consideramos que de este ejercicio de investigación queda planteada una pregunta fundamental alrededor de las formas como se teje la evaluación en la formación universitaria: por un lado, el profesorado reclama formación en el diseño de procedimientos de evaluación (Comber, 2012) (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, definir criterios, actuaciones, instrumentos) y, por otro, reconoce que la evaluación va más allá de las habilidades técnicas de la ciencia o la disciplina -siendo estas fundamentales- en la que se forma el estudiantado, por ejemplo, las habilidades del pensamiento complejo (Oliveri y Markle, 2017; Tobón, 2013).

Dichas habilidades están imbricadas en las competencias, en las que en la actualidad se soporta la mayoría de las estructuras curriculares de los programas de formación, aludiendo a formas de enseñanza más propias de las capacidades y habilidades del estudiantado para el desarrollo del juicio analítico y crítico, aprender a aprender, el pensamiento ético, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo (Carless, 2007). Estas competencias, también están referidas a aquellas que demanda un mundo en rápido cambio (Jhonston, 2005), que pide ajustes constantes, disposición a la colaboración y capacidad de conocerse, en tanto aprendiz.

Los profesores que han participado en los cursos de evaluación ya mencionados sostienen que, si bien les parece interesante hacerlo de otras maneras, los sistemas institucionales no les permiten tomar distancia e introducir otras formas de recabar información para obtener las calificaciones. A este respecto, los aportes de la investigación de Comber (2012), destacan los efectos que las políticas tienen en la transformación de las prácticas docentes, valiéndose de una etnografía institucional, da cuenta de los efectos de los cambios educativos, que no son propios del país de la autora; sino que, en tanto marcas del modelo neoliberal, aparecen como demandas en todos los contextos, también en Colombia; y que podremos denominar bajo la categoría que propone Hargreaves (1999): *intensificación del trabajo docente*.

Es claro que, en ocasiones, los marcos reguladores, se manifiestan en un conjunto de normativas universitarias que expresan el número de exámenes a realizar, los porcentajes de calificación, los tiempos para ello, etc., constriñe otras formas más propias de la evaluación para el aprendizaje. Así lo exponen DeLuca, LaPointe-McEwan, y Luhanga (2016), quienes destacan los cambios ocurridos en cinco países y las tensiones que se presentan entre las medidas estandarizadas y la necesidad de producir análisis que atiendan al contexto y los propósitos de la evaluación.

Al respecto, Padilla y Gil (2008) sostienen:

[...] *Lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de nuestra materia. En efecto, las tareas de evaluación han de ser auténticas en relación con los objetivos.* (p. 470)

A partir de los informes del proyecto internacional, es posible decir que se requieren acercamientos comprensivos sobre las metodologías de la evaluación, la definición de criterios, y el uso de instrumentos, mecanismos y formas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. De manera explícita, se solicitan contenidos en torno a instrumentos innovadores, que permitan diversos tipos de preguntas, así como el diseño y el uso de estrategias, instrumentos y programas específicos en el ejercicio de evaluar (Comber, 2012; DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga (2016).

Es posible entonces entender que los docentes confieren un gran sentido a la evaluación representada en las formas y los procedimientos para evaluar (podría decirse “calificar”) y su urgente demanda por ser capaces de adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilicen medios electrónicos (semipresencial/*blended-learning*, no-presencial/*e-learning*), lo cual concuerda con los contenidos solicitados para el curso formativo en la categoría “Utilización de medios electrónicos”.

Una idea es recurrente entre el profesorado: planear la evaluación es un ejercicio que encuentran interesante y reconocen que se convierte en motor del aprendizaje cuando, además, está concebida sobre actividades auténticas; pero no es posible por falta de tiempo. Esto pone de presente que las actividades de enseñanza están escindidas de la evaluación; se consideran tiempos y acciones diferenciadas, no se conciben las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje. En ocasiones, esto lleva a reducir la evaluación a la calificación; lo que no solo borra los efectos formativos de esta, sino que centra la actividad de construcción y apropiación del conocimiento a un número que define la vida académica de los estudiantes, y que impide reconocer o identificar los diversos niveles de desempeño de las competencias. Esta distorsión, producto, a veces, del desconocimiento, la falta de tiempo o la complejidad del área, despoja a la evaluación del sentido pedagógico y la pone del lado de las relaciones autoritarias, que van de un extremo a otro: rigidez y laxitud, oscilaciones que se dan entre la elección de los instrumentos y la valoración de los mismos.

Para hacer de la evaluación un escenario para el aprendizaje y un espacio para el despliegue del *capital profesional* (Hargreaves y Fullan, 2014) del profesorado, la *alfabetización en evaluación* debe ser no una moda o un requisito administrativo, sino un propósito pedagógico que signifique, entre otros asuntos, la toma de conciencia del papel que esta cumple en la formación del estudiantado y de la potencia que tiene para el despliegue de la enseñanza desde la perspectiva del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014):

*“Una buena enseñanza es técnicamente compleja y difícil.
Una buena enseñanza requiere elevados niveles de educación y largos períodos de formación.
Una buena enseñanza se perfecciona a través de un progreso continuado.
Una buena enseñanza implica un criterio sabio, documentado por evidencia y experiencia.
Una buena enseñanza es un logro y una responsabilidad colectiva.
Una buena enseñanza maximiza, media y modera la formación online”* (p. 36)

Las palabras de Hargreaves y Fullan nos advierten de, al menos, los siguientes dos elementos para los procesos de alfabetización: 1) la necesidad de que la alfabetización, además de un compromiso individual, sea una posibilidad del colectivo docente, en el entendido que su actuación como grupo, en el proceso de formación del estudiantado, ofrecerá mejores y más duraderos resultados, pues la exposición prolongada del estudiantado a un equipo profesoral formado, con claridad sobre su función, se verá reflejada en resultados y logros escolares; 2) la idea de que la alfabetización es el punto de partida, nunca la meta; es decir, que la formación recibida será el primer paso para insistir

en la labor de planificar la evaluación, y esta no se verifica de una vez y para siempre; sino que debe dar paso a diversas modalidades de encuentro.

También está el asunto que destacan Hageaves y Fullan (2014) sobre la documentación de la experiencia, algo así como un diario que dé cuenta de las maneras cómo la planificación de la evaluación en los diversos espacios académicos afecta las relaciones, incide en las tareas de aprendizaje y evaluación, e influye en las competencias profesionales.

Otro de los efectos de la alfabetización en evaluación se expresa en aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje, pues, a decir de Smith y colaboradores, ofrece varios beneficios a los estudiantes, como: la comprensión que tengan del propósito de la evaluación y la relación con su proceso de aprendizaje; el ejercicio de la autoevaluación, para aprender a identificar sus formas de asumir la tarea, los modos de realizarla y lo que tiene que mejorar, entre otros aspectos (Smith et al., 2013):

[...] Primero, los estudiantes necesitan entender el propósito de la evaluación y cómo se conecta con su trayectoria de aprendizaje. Segundo, los estudiantes necesitan estar advertidos sobre el proceso de evaluación y cómo éste puede afectar su capacidad para dar respuestas que se refieran a la tarea, que cumplan con el tiempo acordado y se realicen con la integridad académica apropiada. Tercero, proporcionar a los estudiantes oportunidades para que juzguen sus propias respuestas en las tareas de evaluación, de manera que aprendan a identificar qué está bien acerca de su trabajo y qué podría mejorar. (p. 4)

A través de los dos eventos que presentamos en este artículo, dejamos constancia de la importancia de la alfabetización en evaluación, no solo como el dominio de conceptos y técnicas; sino, especialmente, como parte integral de la profesión docente en tanto el profesorado se convierte en agente de cambio y transformación. Aporta a reflexiones y actuaciones éticas (Murphy, 2016) una de cuyas expresiones es el *juicio evaluativo* (Boud, 2006). Esta situación es evidente en el *caso 1*, que hemos descrito antes; pues a partir de este es fácil darse cuenta que el profesorado puede ofrecer a sus estudiantes un conjunto de prácticas que se sucedan en el tiempo de formación para desarrollar el *juicio evaluativo*. Prácticas en las que las tareas se ajusten a los propósitos de la asignatura, el estudiantado se involucre en la evaluación a través de la participación en toda su estructura, lo que le permitirá construir una experiencia evaluadora. (Carless, 2006).

Este recorrido nos permite dar cuenta de asuntos importantes a la hora de pensar procesos de alfabetización en evaluación. En primer lugar, se trata de las demandas de la práctica, la reflexión sobre las condiciones particulares del oficio de enseñar (Hernández y Sancho, 1993) y de aprender; esto es, concentrar los esfuerzos de la alfabetización en docentes y estudiantes (Comber, 2016), lo que asegura un efecto formativo en los sujetos de la relación pedagógica. En segundo lugar, el impacto en las políticas institucionales al definir los aspectos administrativos de la evaluación (Comber, 2016; DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2016), para que exista una articulación entre los sistemas académico y administrativo, y hacer de la práctica de la evaluación un espacio para la formación y el aprendizaje (Carless, Joughin y Liu, 2006). En tercer lugar, los efectos de la alfabetización en el desarrollo de competencias y habilidades requeridas en los tiempos que corren, caracterizados por un cambio constante (Johnston, 2005) en formas y modos del vínculo laboral y de las tareas que se cumplen.

Desde la primera de las situaciones analizadas en este artículo, indagación entre el profesorado de cuatro universidades latinoamericanas sobre sus concepciones y prácticas en evaluación, es evidente que se requiere mayor preparación del profesorado para

enfrentar las tareas de evaluación. Los profesores encuestados, se consideran mejor preparados para realizar evaluaciones finales, dar a conocer a los estudiantes los objetivos y criterios de evaluación, así como los procedimientos de calificación, elementos que resultan coherentes con afianzar contenidos sobre el campo disciplinar de la evaluación y brindan un aporte para combatir un problema fundamental asociado a centrar la evaluación en la calificación. La actuación para la que se consideran menos preparados los docentes es adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/*blended-learning*, no-presencial/*e-learning*), perfectamente congruente con la demanda de contenidos expresados en la categoría *utilización de medios electrónicos*.

Los docentes encuestados confieren un gran sentido a la evaluación representada en las formas y procedimientos para evaluar (podría decirse calificar) y su urgente demanda por ser capaces de adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/*blended-learning*, no-presencial/*e-learning*).

En cuanto al segundo evento, los seminarios taller a docentes de universidades colombianas, podemos concluir que la alfabetización en evaluación además de una tarea pendiente, se constituye en un ejercicio imprescindible para la transformación de la enseñanza en educación superior, y el despliegue del *capital profesional y social* nos permite develar las implicaciones del diseño y planificación de la evaluación en la actividad pedagógica y cognitiva. De los encuentros de alfabetización, emergieron formas de evaluación para el aprendizaje en un ejercicio colectivo, que definió temas, criterios, instrumentos y modalidades de evaluación. Composición que permitió: a) ajustar las tareas a los propósitos de la enseñanza, b) incentivar la participación a través de la definición de criterios, c) dar cabida a la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación para formar y alentar su experiencia evaluadora, d) retroalimentación y proalimentación. Así, la evaluación se empieza a instalar, en algunas unidades académicas de las universidades participantes, como una actividad permanente y una práctica democrática de formación; se reconoce como un proceso más amplio que la calificación y como un escenario privilegiado para la formación política, en tanto promueve la participación, la construcción de acuerdos y el respeto por la norma. Estas formas de concebir la evaluación, no la despoja de las tensiones propias de ella y de los conflictos que le son inherentes; por el contrario, abre un campo de posibilidades donde el poder autoritario y excluyente va mutando a mediaciones entre los sujetos, los discursos y las prácticas, para registrar de manera colectiva el estado de la transformación de cada uno, lo cual implica reconocer la diferencia y convertirla en motor de las interacciones sociales en el aula.

Estas conclusiones que esbozamos adolecen de un poder generalizador o de una pretensión universalista; pues, la muestra elegida en las cuatro universidades latinoamericanas o los seminarios taller en las universidades colombianas, son limitadas, circunscritas a esos contextos de la investigación y la práctica. Sin embargo, ello no invalida sus resultados, los pone como punto de referencia y contraste para otras investigaciones sobre la *alfabetización en evaluación* con la intención de ampliar y fortalecer un campo que tiene potencia explicativa y fuerza argumental para delinear líneas de acción para la educación superior.

Los retos que encontramos en esta línea de investigación, están referidos, de un lado, la participación del estudiantado en la evaluación, asunto que tiene incidencia en la vida civil y política de las personas, y que en el caso colombiano va de la mano de las modificaciones

que implementa la Constitución Política de 1991 respecto de la construcción de una cultura política desde los ámbitos educativos; de otro lado, la necesaria revisión institucional para hacer congruente las políticas administrativas con los nuevos aires que plantea la evaluación para el aprendizaje.

Agredecimientos

Este artículo ha sido posible gracias al Proyecto DevalSimWeb “Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web”. Programa de cooperación regional en Educación Superior entre América Latina y la Unión Europea. Proyectos ALFA III. Referencia contrato n° DCI-ALA/19.09.01/11/21526/264-773/ALFAIII(2011)-10. Financiado por la Unión Europea.

Referencias

- Ball, S. (2013). *The Education Debate*. Chicago, IL: The Policy Press.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: CEDE Universidad de Los Andes.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>
- Carless, D., Joughin, G. y Liu, N-F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Comber, B. (2012). Mandated literacy assessment and the reorganisation of teachers' work: federal policy, local effects. *Critical Studies in Education*, 53(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.672331>
- Claxton, Guy. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Dawn, R. (2014). Assessment literacy: Building a base for better teaching and learning. *English Teaching Forum*, 52(3), 2-13.
- DeLuca, C. y Johnson, S. (2017). Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 121-126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1297010>
- DeLuca, C. y Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. y Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>

- Gibbs, G., y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1989). La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En D. Macedo y P. (Eds.), *Freire, Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (pp. 25-48). Madrid: Paidós.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Madrid: Paidós.
- Jhonston, P. (2005). Literacy assessment and the future. *International Reading Association*, 58(7), 684-686. <https://doi.org/10.1598/RT.58.7.9>
- Kvale, S. (2001). Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento? En S. Chaklin y J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 235-261). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Macedo, D. y Freire, P. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós.
- Martínez, M. (1993, mayo). La etnografía como una alternativa de investigación científica. Conferencia presentada en el *Simpósio internacional de investigación científica. Una visión interdisciplinaria*, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Santafé de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Decreto 1330*, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación (2019 jul. 25).
- Nichols, S. L. y Harris, L. R. (2016). Accountability assessment's effects on teachers and schools. En G. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 40-56). Nueva York, NY: Routledge.
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Oliveri, M. E. y Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: Expanding skills in higher education. *ETS Research Report Series*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1002/ets2.12137>
- Poth, C. (2013). What assessment knowledge and skills do initial teacher education programs address? A Western Canadian perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 634-656.
- Rivas Flores, J. I. (2012, junio). Investigación biográfico-narrativa: el sujeto en el centro. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, Universidad Jaume I de Castellón.
- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 149-161.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Salinas, M., Zapata, D., Henao, B., Rodríguez, H. y Quesada, B. (2012). *Integración de los informes presentados por las Universidades Latinoamericanas sobre "Concepciones y características de las prácticas de evaluación de los profesores; informe sobre el Diseño de programa formativo DevalSimWeb profesorado, En el marco del Proyecto Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramienta web" (DevalSimWeb), proyecto Alfa III (2011) 10.*
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smith, C., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R. y McPhail, R. (2011) Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2011.598636>
- Stiggins, R. (1995). Assessment Literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-45.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias, pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Verger, A. y Bonal. (2011). La *estrategia educativa 2020* o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos", *Educação & Sociedade*, 32(117), 911-932 .
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400002>
- Zolfaghari, Fatemeh y Ahmadi, Alireza. (2016). Assessment literacy components across subject matters. *Cogent Education*, 3(1), 1252561.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252561>.

Breve Cv de las autoras

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, investigadora del Grupo Diverser (pedagogía y diversidad cultural). Coordina las líneas de maestría en Pedagogía y diversidad cultural y democracia y convivencia escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con calidad de la educación, formación de maestros y maestras, bibliotecas escolares, permanencia con equidad en la universidad, evaluación para el aprendizaje. Participa en diversos colectivos de estudio sobre pedagogía y diversidad sexual en las escuelas, desde los que acompañan instituciones educativas en la formación sobre estos temas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-0057>. Email: hilda.rodriguez@udea.edu.co

Marta Lorena Salinas Salazar

Magíster Sociología de la Educación Universidad de Antioquia, profesora titular - jubilada- Universidad de Antioquia. Asesora para el Consejo Nacional de Acreditación Colombia, Integrante del grupo investigación Proyectos Educativos Institucionales -PEI-

, Ex decana Facultad de educación Universidad de Antioquia, asesora para la Calidad Secretaria de Educación Municipal Medellín; coordinadora Especialización en Evaluación de Instituciones y programas educativos y sociales en la Facultad de Educación Universidad de Antioquia; investigaciones en el área de evaluación y formación de maestros, asesora Académica en el área de Evaluación, en universidades públicas y privadas de Colombia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4892-7927>. Email: marta.salinas@udea.edu.co