

EDUCACIÓN SUPERIOR

Métodos y usos de la evaluación de los aprendizajes durante la pandemia por covid-19: Experiencias con profesores universitarios

Métodos e usos da avaliação da aprendizagem durante a pandemia de Covid-19: Experiências com professores universitários

Methods and uses of learning assessment during the Covid-19 pandemic. Experiences with university professors

Juan Vicente Ortiz Franco  y Yesid Manuel Hernández Riaño 

Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

RESUMEN Esta investigación centra su interés en métodos y usos de los resultados de evaluación de aprendizajes de 205 profesores de derecho, ingeniería y educación, vinculados con tres universidades de Bogotá, Colombia, durante la crisis sanitaria relacionada al virus covid-19. La pregunta de investigación es: ¿cuáles son las características de las prácticas de evaluación de aprendizajes que utilizan profesores de tres universidades de Colombia en cuanto a métodos, usos de resultados y cambios originados durante la pandemia? El objeto de estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo, de proceso descriptivo, basado en recolección y análisis de datos mediante la aplicación de un instrumento convalidado a través del juicio de expertos. Los resultados evidencian la incidencia de las prácticas y los aprendizajes de profesores en el uso similar de pruebas orales, escritas, de respuesta cerrada, la participación y asistencia a clases, y los trabajos escritos individuales en los tres programas donde los docentes se desempeñan. Los ensayos, exámenes orales grupales, trabajos de campo e informes de visita, de enfoque para la formación y el aprendizaje, son de menor uso; durante la pandemia, se ha asumido la evaluación como calificación y se privilegia el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de este enfoque.

PALABRAS CLAVE Evaluación, aprendizaje, métodos, docencia, pandemia.

RESUMO Esta pesquisa centra seu interesse em métodos e usos de resultados de avaliação de aprendizagem por 205 professores de direito, engenharia e educação, ligados a

três universidades em Bogotá, Colômbia, em tempos de crise devido ao vírus Covid-19. A questão de pesquisa é: quais são as características das práticas de avaliação de aprendizagem realizadas por professores de três universidades na Colômbia em métodos, usos de resultados e mudanças originadas durante a pandemia? O objeto de estudo inscreve-se na abordagem qualitativa, de processo descritivo baseado na recolha e análise de dados, através da aplicação de instrumento validado através de juízo pericial. Os resultados mostram a incidência das práticas docentes e da aprendizagem dos colegas docentes no uso semelhante de testes orais, escritos, de resposta fechada, participação e assiduidade nas aulas e trabalho escrito individual nos três programas em que os professores trabalham. Ensaios, provas orais em grupo, trabalhos de campo e relatórios de visitas, com foco na formação e aprendizagem, são menos utilizados; durante a pandemia, a avaliação assumiu-se como uma qualificação e privilegiou-se a utilização de recursos tecnológicos para o seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE Avaliação, aprendizagem, métodos, ensino, pandemia.

ABSTRACT This research focuses its interest on methods and uses of the learning evaluation results by 205 professors of Law, Engineering and Education, linked to three universities in Bogotá, Colombia, in times of crisis generated by the Covid 19 virus. The research question was: what are the characteristics of the learning assessment practices carried out by professors from three universities in Colombia, in terms of methods, use of results, and changes caused during the pandemic? The object of study is part of the qualitative approach, descriptive process based on data collection and analysis, through the application of an instrument validated through expert judgment. The results show the incidence of teachers' practices and learning from fellow teachers in the similar use of oral, written, closed-ended tests, class participation and attendance, and individual written work in the three programs where teachers work. Essays, group oral exams, fieldwork; and visit reports, focus for training and learning, are of lesser use. During the pandemic, evaluation continues to be assumed as a qualification and the use of technological resources for its development is privileged.

KEYWORDS Evaluation, learning, methods, teaching, pandemic.

Introducción

El panorama educativo mundial actual se desarrolla en medio de condicionantes complejos. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 2020, la crisis generada por la aparición y expansión del virus covid-19 en China, a partir de diciembre de 2019, afectó todos los rincones del planeta y toda actividad de desarrollo humano. Así, los sistemas educativos soportaron que 1.184.126.508 de estudiantes matriculados vieran cerradas las instituciones de todos los niveles en 143 países. Hasta el 30 de marzo de 2020, 166 países habían cerrado sus

escuelas y universidades y, a escala mundial, el 87% de la población estudiantil se vio afectada por estas medidas. Además, alrededor de 63 millones de maestros en el mundo dejaron de laborar en las aulas.

Los cambios sociales, económicos, culturales e históricos enfrentados por la humanidad a raíz de la crisis sanitaria por covid-19, con efectos sobre todos los ámbitos y dimensiones del ser y con respuestas caracterizadas por emociones como el miedo y el estrés (Lugo y otros, 2021: 5), también son afrontados por las instituciones educativas, por lo que es necesario incorporarlas como parte de la preocupación sobre los efectos de la pandemia. Esto va más allá de los tradicionales análisis que se han propuesto, como los efectos en el desarrollo de los programas de estudio y los sistemas de promoción académica, junto con el papel que ha jugado el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Los efectos devastadores sobre el desarrollo emocional también son considerados como producto de la crisis, como lo afirmó en 2020 el Programa de Promoción de la Salud Mental de Madrid, España, en su guía de recomendaciones para la salud mental: «Por ser un acontecimiento fuera de la experiencia humana habitual, implica un reto para nuestra capacidad de adaptación».¹

Frente a este desafío, la revolución tecnológica impactó las metodologías y las estrategias pedagógicas y didácticas. Por ello, se promovió la educación a distancia y virtual, con reflexiones frente a la efectividad de la estrategia presencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los métodos, los usos, la formación para la evaluación del desempeño de los profesores, las metodologías de enseñanza, los ambientes de aprendizaje, el papel de las familias y los contenidos curriculares. Cristina Puga (2020: 4), investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, concluyó que la pandemia ha tenido consecuencias en los individuos, en las sociedades locales y nacionales, en los gobiernos y en los sistemas de intercambio, así como en la organización de una sociedad global que se ha paralizado.

La educación superior en Colombia ha afrontado, con diferentes estrategias, la implementación de prácticas de docencia y enseñanza apoyadas en las tecnologías, lo que ha afectado los desarrollos curriculares y los sistemas de evaluación. Esto ha generado profundas reflexiones y preguntas, tales como: ¿cómo implementar un sistema de evaluación desarrollado a partir de los tradicionales exámenes de lápiz y papel, sin control de su ejecución y ayuda de externos? ¿Sobre qué contenidos se evaluarán los desempeños y aprendizajes de los estudiantes?

Las instituciones de educación superior en Colombia han propuesto diversas alternativas para dar continuidad a los procesos formativos, sin embargo, el uso y la dotación de recursos digitales evidenció problemáticas con implicaciones éticas acerca de la equidad del modelo. Al respecto, Mario Lloyd (2020: 115-116) afirma que

1. Madrid Salud. «El impacto emocional de la pandemia: Algunas recomendaciones para profesionales en el trabajo con la ciudadanía tras la pandemia», junio de 2020, disponible en <https://bit.ly/3TDYPIY>.

entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea se encuentran: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen las personas. Juntos, estos factores configuran la llamada brecha digital entre quienes pueden aprovechar las tecnologías de la información y las comunicaciones y quienes quedan excluidos. Años después de enunciar Lloyd estas afectaciones, se evidencia cómo se profundizan y amplían aún más con la crisis generada por la pandemia y se adicionan a otros aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución y acceso.

La investigación se apoyó en nociones fundamentales como la evaluación y sus conceptos, las prácticas que prevalecen durante la pandemia en cuanto a métodos y los usos de los resultados, los aprendizajes y los tiempos de crisis generados por la crisis sanitaria.

La evaluación de los aprendizajes: Conceptos, intencionalidades y prácticas

Abordar la definición de evaluación es tarea compleja por la diversidad de nociones tejidas en torno al término desde su origen y desarrollo histórico; se configura enmarcado en condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que imperan socialmente. Edith Litwin (2015: 11) afirma al respecto que «el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica». Evaluar, significa asignar valor o mérito a algo; conceptualmente se considera como un proceso propio de diferentes campos de la actividad humana, con amplias maneras de asumirse y considera estadios de desarrollo que permiten entenderla como un proceso integral, continuo y sistemático, que forma parte de las tareas de aprendizaje para el mejoramiento y como oportunidad del aprendizaje.

La evaluación es parte de la naturaleza del ser humano, puesto que ha estado vinculada históricamente a su desarrollo, incluso desde sus primeras manifestaciones individuales y colectivas. En la cotidianidad del individuo ocurren balances y valoraciones intuitivas y sistematizadas de sus actividades. Este término —la evaluación— se lleva al discurso educativo en diversas modalidades, usos, prácticas y métodos para verificar los aprendizajes, transformándose en discurso complejo. Susana Celman (2018: 37) aporta que la evaluación «no es ni puede ser apéndice de la enseñanza o el aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje». Puesto que no hay aprendizaje, ni razonamiento, crítica o reflexión sin la valoración por parte del sujeto, el acompañamiento y práctica pedagógica por parte del profesor, según Víctor López (2016: 29), debiesen estar «orientados a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso para conseguir mejoras en los procesos del aprendizaje».

En igual dirección teórica, Neus Sanmarti Puig (2021: 12) expone que «sin perder de vista el fin calificador o acreditativo de los aprendizajes que posee la evaluación, se ha puesto de relieve la concepción de evaluar para aprender, según la cual no se puede separar el aprendizaje de la evaluación». Por su parte, Tiburcio Moreno (2016: 25) plantea un nuevo paradigma que define como evaluación para el aprendizaje: «En este nuevo enfoque, la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje, pero requiere ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje». Según Ortiz (2018: 41), estos ambientes de aprendizaje deben ser entendidos como «otros factores que intervienen en la enseñanza y juegan un papel importante, son todos aquellos que tienen que ver con el ambiente del aula, como los sujetos que allí participan, las asignaturas, el programa, la institución y el entorno social».

Desde la concepción expuesta en el *Diccionario del Pensamiento Alternativo*, coordinado por Biagini y Roig (2008), se define la evaluación educativa como:

El campo disciplinar inscrito dentro del ámbito formativo que se define como proceso dinámico dialógico, continuo con participación de diferentes actores involucrados en la formación que se apoya en la búsqueda, sistematización e interpretación de información apropiada, sustentada y estructurada con procedimientos soportados para contribuir con la satisfacción de necesidades identificadas en el proceso complejo de la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Juan Álvarez (2001: 36) aporta en torno a la delimitación conceptual del término y advierte acerca de los amplios sentidos dados a los usos dispares, confines e intencionalidades distintas; y sobre aplicar instrumentos sin soportes adecuados, afirmando que se siguen criterios de calidad. El autor agrega que «debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni es examinar, ni aplicar test». Por su lado, Ángel Pérez (2013: 92) expone que «la evaluación continua y formativa es, por tanto, la clave del cambio convencional de la escuela».

Litwin (2015: 37), en el documento *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, plantea que:

Apreciar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asocian con la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Más importante que evaluar —e incluso que evaluar bien— es saber a quién beneficia este acto, qué cultura genera y qué efectos provoca. La evaluación condiciona el modo de aprender y, sobre todo, las relaciones y las formas de concebir la escuela y el trabajo que dentro de ella se realiza (Santos, 2005: 47).

Miguel Santos (2005: 38) abordó las culturas que se generan en torno a la evaluación: el sometimiento, la competitividad, el resultado, la seguridad, la objetividad, el éxito, lo palmario (interesarse por lo tangible, los inteligentes, la apariencia), la inmediatez, la trampa, el individualismo, la homogeneidad y la evaluación; esta última tiene otro sentido. El autor afirma que la cultura profesional del docente se asienta en algunos mitos precisos de revisar, por ejemplo, que el solo hecho de enseñar genera aprendizaje; que para enseñar solo es necesario saber bien la asignatura; que el rendimiento es fácil de comprobar y es sencillo explicar por qué no se produce; y otros mitos que tienen incluso relación con la noción de calidad de la docencia debido al alto número de fracasos.

Para Santos (2017: 13), una buena teoría inspira la práctica, pues la llena de sentido. Así, la esfera de los sentimientos está implícita en la tarea de evaluar, por lo tanto, la investigación es el mejor camino para la transformación. De este modo, la evaluación tiene una dimensión sociológica, debido a que se utiliza como mecanismo para seleccionar a los estudiantes o permitir o impedir el avance en las siguientes etapas del desarrollo escolar. Cuando este ejercicio no se hace adecuadamente y no existe igualdad de oportunidades, lo que se hace con una pretendida evaluación justa y objetiva es perpetuar y agrandar las diferencias.

Así mismo, Cabrera y Caruman (2023: 310) retoman experiencias en sistemas evaluativos de Latinoamérica, específicamente en procesos de diagnóstico de habilidades básicas, demostrando e insistiendo en la necesidad de contribuir con los tomadores de decisiones para que los resultados informen a los agentes educativos, como autoridades universitarias y docentes, para ser considerados como recursos y mediaciones en las prácticas pedagógicas y didácticas adecuadas y significativas.

La racionalidad técnica versus la racionalidad práctica

Dos enfoques teóricos presentan posturas diferentes en torno a los usos e intencionalidades de la evaluación, y al mismo tiempo permiten abordar, desde una postura crítica, sus prácticas actuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata del enfoque de racionalidad técnica y el enfoque de racionalidad práctica. En la identificación e interpretación de estas dos corrientes, es necesario definir que toda evaluación implica una postura política, pues no hay acción evaluativa que no albergue un conjunto de intereses que benefician a unos y perjudican a otros, cumpliendo así una función ideológica de Estado (Álvarez, 1995: 18). Así, se entiende la evaluación como un constructo social, puesto que encierra mecanismos de poder a cargo del profesor y la institución. De esta forma, quien tiene el poder determina qué evaluar, fija los criterios de respuesta, dice cómo contestar y define qué está bien o mal.

Dentro del enfoque de racionalidad técnica, es importante resaltar cómo la evaluación cumple ciertas funciones. Estas son: control, selección, comprobación, cla-

sificación, acreditación, jerarquización y etiología (indicadores). Dichas funciones traen consecuencias. Estas serían: cultura del individualismo, competitividad, cuantificación, simplificación y una cultura de la inmediatez.

En el enfoque de racionalidad práctica, la evaluación se entiende como un proceso, no como un suceso o momento final; la crítica, el análisis y la reflexión atraviesan todo este enfoque. La información es un insumo para la reflexión y se recoge no de un solo referente, sino a partir de diferentes evidencias, con los actores que son afectados por sus resultados. En este enfoque, la evaluación se sustenta en principios que se concretan en nuevas funciones: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje. Así, las maneras de concebir y practicar la evaluación generan una cultura positiva y transformadora, que facilita la evaluación enriquecedora. Estas culturas son la de la autocomprensión, la autocrítica, el debate, la incertidumbre, la flexibilidad y la colegialidad (en equipo).

Para Álvarez, no puede excluirse del discurso o de la práctica evaluativa el ámbito de los valores, ni reducirse la evaluación a un ejercicio de control; «la evaluación terminará confundida y reducida a la calificación, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección, de exclusión de unos grupos frente a otros» (2013: 4). Es necesario pasar de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante, es decir, una evaluación como oportunidad de mejora, antes que ser un instrumento de control sobre lo realizado. Debe ser resultado del diálogo y orientada al diálogo, para cumplir funciones formativas al servicio de quien aprende.

Es preciso transformar la costumbre del examen en cultura de la evaluación, para ello, se necesita hacer de la evaluación un ejercicio de formación. Cuando la evaluación desempeña más funciones coercitivas, de control y calificación, termina en clasificación, discriminación, segregación y ejercicio de poder, más que en una función formativa. Cuando se orienta a lo primero, se habla más de calificación, notas o examen que de evaluación, lo que implica un proceso más complejo y rico que conlleva la deliberación, el contraste, el diálogo y la crítica, y remite al ámbito de los valores, debido a que, cuando se evalúa el rendimiento de un estudiante, indirectamente, se evalúa a todo el sujeto.

Anijovich y González (2021: 10) expusieron los sentimientos, las angustias y los temores que genera la evaluación de los aprendizajes. Muchos niños, desde la etapa preescolar, experimentan el dolor del fracaso y el júbilo del éxito, por ello, la evaluación se transforma en un campo complejo y controvertido, porque se usa para acreditar y emitir juicios de valor, pero se puede y debe usar para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. Michael Scriven (1967: 89) propuso el término «evaluación formativa» para sobreponerlo al de «evaluación sumativa».

Los profesores del King's College London, Paul Black y Dylan William, citados por Anijovich y González (2021: 11), definen la evaluación formativa como un proce-

so en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro a alcanzar.

El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Algunas investigaciones sobre los efectos de la evaluación formativa en niños de cinco años hasta estudiantes universitarios, realizadas en diferentes países y campos del saber, han concluido que esta aumenta la confianza que los docentes tienen de las capacidades y las posibilidades de los estudiantes para aprender, lo que es un insumo importante para la enseñanza; los alumnos aprenden a autoevaluarse y a identificar sus dificultades, retos y logros. Así, la retroalimentación que se ofrece a los alumnos es más específica y oportuna en el tiempo, pues permite identificar fortalezas y debilidades del aprendizaje, más que juzgar o calificar los resultados.

Para Anijovich y González (2021: 13), la evaluación auténtica es aquella que va más allá de identificar los conocimientos disciplinares que los alumnos enuncian, e incluye la observación y la valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver; lo auténtico es sinónimo de legítimo o genuino dentro de un contexto determinado. Así, una evaluación auténtica se caracteriza por ofrecer un diseño flexible que permite a los alumnos mostrar sus desempeños en contextos específicos y poner en juego sus conocimientos aprendidos; implica también que los criterios de evaluación son públicos, compartidos y muestran diferentes niveles de desempeño acordes con las características de los estudiantes; permite que se utilicen diferentes instrumentos y fuentes de información contruidos con la participación de los alumnos; promueve que se fijen criterios entre profesor y estudiantes; implica la introducción de la autoevaluación y la coevaluación; y se concentra en el contenido esencial.

Igualmente, asume y admite varias respuestas, evidencia las fortalezas de los estudiantes y admite que estos son seres con heterogeneidad de condiciones y desarrollos.

Por su parte, Moreno (2016, 15) afirma que concebir la educación como un resultado distorsiona el *ethos* y el aprendizaje, puesto que educar no se reduce a un producto para el consumo, sino a una capacidad de autorresponsabilidad para construirse y deconstruirse permanentemente. Al observar la educación solo como un resultado medible, se pierde de vista el proceso educativo como un arte cultivado en una atmósfera de libre indagación.

Método

La naturaleza del objeto de estudio de esta investigación, donde se indaga acerca del nivel de formación y el origen de las prácticas evaluativas que utilizan los profesores de instituciones universitarias en Colombia, posibilita delimitarla dentro de un enfoque cualitativo-descriptivo, lo que permite, a través del análisis de las respuestas de los pro-

fesores, contrastar la información obtenida en las instituciones educativas y señalar en qué postura se ubican los docentes respecto de las condiciones y las características propias de cada programa educativo, así como de la naturaleza de cada institución, sean estas de carácter público o privado; con o sin acreditación de alta calidad.

Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y, después, para perfeccionarlas y responderlas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014: 40), la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien «circular» en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

En esta investigación, las experiencias, los conceptos, las nociones y los imaginarios enriquecen las respuestas a los tópicos planteados a los profesores, donde se hizo uso de las palabras escritas de los docentes, las que significan una función, acción o proyección importante de su ejercicio pedagógico, para realizar interpretaciones desde el prisma del tema de evaluación; es la experiencia a través de la palabra escrita la que permite encontrar explicaciones a la realidad por estudiar, es decir, sus múltiples enunciados, redundantes, explícitos o implícitos. Por otro lado, se hizo uso de los postulados del enfoque holístico, donde «las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo» (Álvarez, 2003: 24). Para Hernández y otros (2014: 358), «la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto».

Preguntas que guían la investigación

La pregunta central que este trabajo busca responder es: ¿cuáles son las características de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que han aplicado los profesores de tres universidades de Colombia durante la crisis generada por la pandemia, esto, en cuanto a métodos, usos, intencionalidades y orígenes de la formación de dichas prácticas evaluativas?

Para focalizar el trabajo de campo, el estudio estructuró las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son los orígenes de las prácticas de evaluación que llevan a cabo los profesores universitarios?
- ¿Cuáles son las diferencias y las semejanzas en cuanto a conceptos sobre métodos, usos y enfoques que le dan los profesores universitarios a la evaluación de los aprendizajes en tres programas académicos (educación, derecho e ingeniería) durante la pandemia?

Resultados

A continuación, las **tablas 1, 2 y 3** exponen las características de la población y la muestra de los participantes, según la naturaleza jurídica de la universidad, su estado de acreditación y el tiempo de experiencia de los docentes.

Tabla 1. Naturaleza jurídica de la universidad

Naturaleza jurídica de la institución	Pública	Privada
Número	165	40
Porcentaje	80	20

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Estado de acreditación

Estado de acreditación	Acreditada	No acreditada
Número	84	121
Porcentaje	40,9	59,1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Tiempo de experiencia

Tiempo de experiencia	Menor a 3 años	De 3 a 6 años	De 7 a 10 años	Mayor a 11 años
Número	67	21	31	86
Porcentaje	32,69	10,2	15,1	42

Fuente: Elaboración propia.

La **tabla 1** permite destacar la participación de 205 profesores universitarios en la investigación, con mayor vinculación a universidades públicas (80% de la muestra), equivalente a 165 casos. Según el factor «pertenecer a un programa acreditado en alta calidad», la **tabla 2** muestra una participación mayoritaria de profesores pertenecientes a programas sin acreditación, es decir, 121 casos, equivalente al 59,1% de la muestra.

En la **tabla 3** se aprecia que, de los 205 profesores participantes, el mayor porcentaje cuenta con una experiencia superior o igual a 11 años, es decir, el 42%, equivalente a 86 profesores; sin embargo, hay tendencia hacia una participación equilibrada en los dos extremos de los intervalos de experiencia, pues el segundo lugar fue para quienes tienen una experiencia menor a tres años (32,7%), equivalente a 67 casos.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los 205 profesores participantes en el estudio, la mayor participación se alcanzó con los profesores de postgrado, maestría y pregrado; los de título de doctorado tuvieron menor representación, es concreto, 10 casos (4,9%). El primer grupo correspondió a los de título de maestría, con el 44,4%

(91 profesores), y el 35,6% (73 casos) para los de formación con pregrado. Según participación en áreas del conocimiento, la porción mayoritaria correspondió a quienes se desempeñan en ciencias de la educación, equivalente al 44,7% (92 casos), seguida de los profesores de los programas del área de ciencias económicas y contables, con el 43,2% (88 casos). Los resultados del estudio se organizaron en tópicos propuestos en las preguntas de investigación.

Fuentes de formación de los profesores en prácticas evaluativas

A continuación, las **tablas 4, 5, 6, 7, 8 y 9** exponen las fuentes de formación en temas de evaluación.

Tabla 4. Origen de las prácticas evaluativas (profesores)

Aprendió a evaluar de sus profesores	Sí	No	No responde
Número	120	35	50
Porcentaje	58	17	24,5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Origen de las prácticas evaluativas (padres)

Aprendió a evaluar de sus padres	Sí	No	No responde
Número	22	122	99
Porcentaje	9,3	50,3	40,5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Origen de las prácticas evaluativas (familiares)

Aprendió a evaluar de familiares	Sí	No	No responde
Número	17	126	100
Porcentaje	7,3	52,1	40,5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Origen de las prácticas evaluativas (cursos cortos)

Aprendió a evaluar en un curso sobre evaluación	Sí	No	No responde
Número	99	85	59
Porcentaje	41	34,6	24,4

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las fuentes de formación donde los docentes aprenden a evaluar, se plantearon las alternativas de: profesores, padres, familiares y cursos sobre el tema; las respuestas evidenciaron que el mayor aprendizaje se da de parte de sus profesores, con el 58,5% (142 casos), y de cursos que han recibido sobre la temática, con un 41% (99 casos). Sin embargo, no se destacó una tendencia dominante que mostrara amplia diferencia acerca de la incidencia en las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores.

Tabla 8. Experiencias formativas previas en evaluación

¿Ha tenido experiencias formativas previas específicas para aprender a evaluar los aprendizajes de los estudiantes?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	108	52,7
No	97	47,3
Total	205	100

Fuente: Elaboración propia.

La **tabla 8** evidencia las pesquisas sobre la formación previa (origen de las prácticas evaluativas) de los profesores consultados en temas de evaluación de aprendizajes. Los datos permitieron ver una diferencia mínima (5,40%) entre haber tenido formación o no en estos temas, hallazgo que posibilita reflexionar sobre el proceso de formación con el que llegan los docentes universitarios a laborar en las instituciones de educación superior y la necesidad imperante de adelantar reflexiones e intervenciones para atender esta problemática.

Tabla 9. Lugar donde obtuvo experiencias previas en evaluación

¿Ha tenido experiencias formativas previas específicas para aprender a evaluar los aprendizajes de los estudiantes? ¿Cuáles?	Frecuencia	Porcentaje
1. Durante el pregrado.	42	20,50
2. Durante la formación posgradual (especialización, maestrías, doctorados).	38	18,50
3. A través de cursos libres, talleres, diplomados, seminarios y congresos.	59	28,80
4. A través de la práctica personal y la compartida por otros docentes con proyectos.	66	32,20
Total	205	100

Fuente: Elaboración propia.

Al consultar sobre las experiencias formativas previas que han tenido los profesores participantes de la investigación respecto a haber aprendido a evaluar los conocimientos de los estudiantes, llamó la atención cómo, de forma mayoritaria (61% de las respuestas), los docentes expresaron haberse instruido en un ámbito no formal, y haber adquirido información y experiencia a través de la práctica profesoral y la compartida por sus pares, tal como se muestra en la **tabla 9**.

Este resultado tan significativo se confrontó con un 39% de profesores que confirmaron su experiencia gracias a la formación universitaria, en instancias de pregrado y programas posgraduales, como especializaciones, maestrías o doctorados. Lo anterior invita a reflexionar sobre los programas de formación profesoral que se han ofrecido a los docentes universitarios en términos de pertinencia y calidad, y cómo esa formación influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Relación entre el lugar donde aprendió a evaluar y el área del conocimiento donde se desempeña

Los docentes también respondieron a la pregunta: ¿la forma en que usted evalúa la aprendió en alguna institución educativa? La **tabla 10** muestra el porcentaje de respuestas afirmativas de los docentes según áreas de conocimiento.

Tabla 10. Aprendizajes en evaluación en instituciones educativas por área de conocimiento

Porcentaje de respuesta afirmativa por áreas de conocimiento*			
Ciencias Humanas y Sociales	Ciencias de la Educación	Ciencias Básicas, Económicas y Sociales	Total
60	83,3	54,5	71,6

*Chi cuadrado = 14,626.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si la forma de evaluación fue aprendida en una institución educativa, se aplicó el estadístico chi cuadrado para identificar diferencias significativas, confirmando esta tendencia en las respuestas ($p= 0,001$) según el área de conocimiento donde se ubica el profesor, pues el 83,3% de los profesores de ciencias humanas respondió afirmativamente, así como el 54,5% de los de ciencias básicas.

Relación entre la actitud del profesor al evaluar los aprendizajes y el área de conocimiento donde se desempeña

La investigación también recogió datos de la pregunta: ¿los conceptos y las prácticas utilizados por usted al evaluar han influido especialmente en la mejora de los procesos de aprendizaje? Los resultados se pueden observar en la **tabla 11**.

Respecto a los resultados según las áreas del conocimiento donde se desempeñan los profesores universitarios, y frente a la pregunta de si los conceptos y las prácticas evaluativas que llevan actualmente a cabo fueron determinantes en la mejora de los procesos de aprendizaje, se halló una diferencia significativa ($p= 0,013$) según el área donde se desempeñan los profesores. En ciencias básicas, económicas y contables, el 71,4% respondió que no influyen en las prácticas evaluativas. De los profesores

Tabla 11. Influencias de las actitudes de los profesores al evaluar los aprendizajes

Porcentaje más alto dentro de área de conocimiento*			
Ciencias Humanas y Sociales	Ciencias de la Educación	Ciencias Básicas, Económicas y Contables	Porcentaje total
45,5	66,7	71,4	66,9

*Chi cuadrado = 19,273.

Fuente: Elaboración propia.

que se desempeñan en ciencias humanas y sociales, solo el 45,5% respondió que hay incidencia negativa en las formas de evaluar los aprendizajes. Por último, en las prácticas evaluativas de los que se desempeñan en ciencias de la educación, existe una incidencia en el 66,7%, de los docentes más complejos y verticales al evaluar desde la afirmación de los estudiantes.

Usos dados a la evaluación de los aprendizajes

La investigación también confrontó a los profesores con la siguiente pregunta: ¿para qué le sirven los resultados de la evaluación de los aprendizajes? En sus respuestas, la mayoría de los participantes (62%) coincidieron en afirmaciones que apuntan a un enfoque de racionalidad técnica, pues estas dejan ver la finalidad cuantitativa y de medición de logros, ello, frente a un 25,3% que la utiliza con intención de generar planes de mejoramiento, argumento que coincidió con una intención formativa. Solo el 12,7% la utiliza para conocer los aprendizajes previos de sus estudiantes. Esta tendencia de orientación tradicionalista reafirmó el carácter sumativo de la evaluación en concordancia con los planteamientos de Álvarez (1995: 12) al abordar los enfoques de evaluación. Uno de ellos fue denominado por el autor como «racionalidad técnica de la evaluación», debido a sus características marcadas como terminal y sumativa, orientando esto en la evaluación hacia el planteamiento de un listado de objetivos medibles y cuantificables desde la mirada particular del profesor, y concentrados en el componente cognitivo, lo que excluye otras dimensiones de la formación.

Los hallazgos obtenidos en las **tablas 12** y **13** muestran que el 87,8% de los profesores manifestó tener una intención formativa. Si bien esta postura mayoritaria en defensa de una evaluación para la formación fue expresada por la mayoría de profesores, al plantearse la alternativa de la función de la evaluación con intención sumativa, se restituye la concepción instrumentalista y tradicional de que la evaluación debe tener, como intención, la calificación. Es probable que persistan dos tipos de discursos donde se evidencie la dificultad para apartarse de la noción de evaluación como calificación (racionalidad técnica).

Tabla 12. Intención formativa de la evaluación

Nivel de uso de los resultados con intención formativa	Frecuencia	Porcentaje
1 (nivel mínimo)	0	0,0
2	1	0,50
3	29	11,70
4	87	36,10
5 (nivel máximo)	126	51,70
Total	243	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Intención sumativa al evaluar los aprendizajes

Nivel de uso de los resultados con intención sumativa	Frecuencia	Porcentaje
1 (nivel mínimo)	13	5,40
2	36	14,60
3	70	28,80
4	78	32,20
5 (nivel máximo)	46	19,00
Total	243	100

Fuente: Elaboración propia.

Métodos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes

Los métodos que se privilegian y son de mayor uso son las pruebas escritas de lápiz y papel, los exámenes escritos individuales, los trabajos en grupo y dos eventos que, sin ser métodos de evaluación, tienen una de las cinco primeras ponderaciones: participación y asistencia a las clases. Asimismo, son de menor uso los trabajos en equipo, los ensayos grupales, los portafolios, las rúbricas, las exposiciones, las mesas de discusión grupal y las salidas de campo.

La evaluación de los aprendizajes durante la pandemia

Se les preguntó a los profesores sobre dos tópicos para identificar los cambios de la evaluación de los aprendizajes durante la pandemia y las dificultades generadas durante la crisis para el desarrollo de estos procesos. Dos de tres profesores (67%) afirmaron que sí hubo cambios en la forma de evaluación después del cierre de la universidad, mientras que el 33% sostuvo lo contrario.

Los cambios observados por los profesores con respecto a la evaluación durante la pandemia se concentran en el mayor uso de los recursos tecnológicos y en las mayores posibilidades de realizar una evaluación más objetiva. Durante este periodo, fue

necesario acudir a otras formas de evaluación con mayor posibilidad de estrategias, las cuales eran ofrecidas por plataformas que los profesores tuvieron que aprender a usar sin ser creadas por ellos. Las tecnologías, definitivamente, orientaron y condicionaron el uso privilegiado de una tipología de instrumentos. La evaluación, sus métodos y el uso de resultados han estado más orientados a la participación de los estudiantes en foros y conversatorios, la presentación masiva de ponencias y exposiciones desde diversos lugares y la reducida participación activa del grupo, pues se observa dispersión en la atención de los estudiantes que, simultáneamente, asisten a las sesiones, pero desarrollan otras actividades. La intensificación de las sesiones virtuales ha sido observada como cambio por los profesores ajustados a la virtualidad, lo que corresponde con el modelo de educación virtual y la distancia tradicional.

Para identificar las afectaciones a la evaluación del rendimiento académico, se les preguntó a los profesores qué dificultades sintieron durante la pandemia al evaluar a sus estudiantes. Las respuestas estuvieron relacionadas a no poder identificar cuánto ha aprendido el estudiante y saber si realmente aprendió lo planificado. El desconocimiento de estrategias para evaluar durante la pandemia ocasionó que los profesores utilizaran las prácticas tradicionales, esto, por no poder ejercer control de la evaluación al momento de desarrollarla. Los procesos se afectan cuando hay dificultades de conectividad, limitados recursos de los estudiantes, cobertura o las fallas de las redes en algunas ocasiones.

Verificar el dominio de conocimientos de los estudiantes puede estar estructurado con base en ayudas interactivas insospechadas, lo que genera dificultad para retroalimentar las necesidades particulares de los alumnos. En los exámenes virtuales, en algunas ocasiones, no se tiene la misma disposición, pues hay disminución de rigurosidad de los procesos de estudiantes y docentes y, en algunos casos, poca adaptación y flexibilidad a las estrategias pedagógicas fundamentadas en la virtualidad. Esto imposibilita la participación y atención en clase debido a que se conectan mientras realizan otras actividades.

Discusión

A continuación, se expone el significado de los resultados descritos anteriormente y la interpretación con sus fortalezas, debilidades, recomendaciones y conclusiones.

¿Han cambiado las prácticas y la concepción de la evaluación de los aprendizajes?

Las prácticas de evaluación en el ámbito de los aprendizajes, desde los hallazgos de las investigaciones, mostraron que esto responde en mayor medida a demandas de carácter administrativo y requerimientos institucionales. Así, la evaluación se asume en las prácticas universitarias como un proceso discontinuo que se desarrolla, mayo-

ritariamente, en tres momentos del periodo académico —llamados también cortes— y el profesor se concentra en dichos requerimientos del calendario institucional. Los resultados son numéricos, con promedios aprobatorios que conducen a la promoción o la reprobación, la continuidad, la permanencia, la clasificación y los estímulos, donde predomina la medición sin llegar a la evaluación; la sanción, antes que la retroalimentación para aprender y subsanar vacíos propios de todo aprendizaje. Por ello, la evaluación se asume como un suceso y no un proceso.

En este sentido, no hay participación del estudiante, y su estructura, contenidos, respuestas y formas de calificación son elaboradas con el criterio exclusivo del profesor, lo que evidencia el predominio de un enfoque cuantitativo, en vez de uno orientado a la formación y el aprendizaje. Así, prevalecen concepciones y mitos tales como que un buen profesor, más exigente, con un registro mayor de académica, implica una mayor calidad. Sin embargo, el profesor no está formado para evaluar y utiliza estrategias e instrumentos sin enfatizar en la intencionalidad formativa. La práctica que predomina es calificar, objetivamente, los aprendizajes, sustentado esto en la supuesta mayor objetividad de las calificaciones; es un evento más sin reconocimiento formativo.

Paradójicamente, el interés por la evaluación, en un sentido en general empobrecedor, se ve limitado a los resultados que obtienen los estudiantes. En la práctica, la atención se centra y se limita a las calificaciones, que concretan los resultados y dan por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto, inacabado y en permanente construcción (Álvarez, 2013: 6). Por su parte, Cayetano Estévez afirma que:

Con frecuencia se confunde la evaluación con algunas prácticas efectuadas en clase para obtener unas notas. ¿Cuáles son esas prácticas? Normalmente son previas, exámenes, pruebas o trabajos presentados por los estudiantes, principalmente en los finales de período. Con estas se pretende medir los conocimientos obtenidos o determinar el cumplimiento de objetivos por parte del educando (1997: 14).

Asimismo, Álvarez (2013: 1), al abordar la evaluación con enfoque formativo, afirma que la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiarios directos de la acción pedagógica. Así, el autor enfatiza en la función formativa presente en los discursos pedagógicos, pero no materializada en la práctica.

¿Qué cambios se requieren para transformar la evaluación?

Los cambios requeridos para transformar la evaluación se definen desde los hallazgos que apuntan a las concepciones, las prácticas, la formación y las políticas que se tra-

zan para la educación, esto, a nivel macro, meso y micro. A nivel de las concepciones, es necesario generar los espacios en las propuestas curriculares, no solo de licenciaturas, sino, en el caso colombiano, de todos los programas y niveles del sistema educativo, donde se fortalezca o introduzca este eje formativo para mitigar los efectos de influencia de situaciones traumáticas que se reproducen en la práctica docente, sobre las que hay imaginarios o construcciones sociales como consecuencia de prácticas centradas en la calificación.

Diferenciar la evaluación de la medición, la calificación, la cuantificación y, especialmente, de su sentido y uso, hace de ella un proceso dinámico, continuo, dialógico, cambiante, flexible y ético orientado en otros propósitos: identificar niveles de desarrollo, oportunidades de mejora y fortalecimiento de las funciones metacognitivas del estudiante.

A nivel de las prácticas evaluativas, y como una oportunidad para involucrar la realidad de la escuela, es preciso fomentar los procesos de autoevaluación y retroalimentación, esto, entendiendo la evaluación como un proceso de formación y aprendizaje. Igualmente, es necesario fomentar el uso de métodos de evaluación que faciliten y contribuyan a la construcción de una evaluación para el aprendizaje, pues las comunidades de padres ejercen presiones e imponen formas de evaluación que deben ser afrontadas por los profesores y las instituciones educativas. La formación de profesores, la cualificación de directivos y la formación de todo tipo, desde marcos conceptuales hasta enfoques, técnicas y métodos, son componentes esenciales en dicha formación, que busca soslayar la tradicional suposición de que la mayor demanda está en temáticas referentes con el diseño de preguntas e instrumentos que garanticen la confiabilidad y validez de estos, como garantía de buenas prácticas evaluativas, marginando la pregunta central acerca de para qué se evalúa.

Así, las políticas muestran posturas pedagógicas y evaluativas que, en el terreno de la práctica, se direccionan en vías contrarias a las que se respaldan. Es fundamental, entonces, la coherencia entre las políticas y las nuevas posturas pedagógicas, los proyectos y los problemas.

Conclusiones

Las respuestas de profesores y estudiantes mostraron diferenciación restringida de usos en las formas de evaluación de los aprendizajes, sin marcar diferencias entre las características de un campo disciplinar y otro, ni en las condiciones propias de los grupos. Los participantes en la investigación insisten en el uso de una evaluación tradicional centrada en el enfoque de la medición que privilegia la calificación, el control sobre la calidad del instrumento, su confiabilidad y validez. Todos coinciden en privilegiar la evaluación con enfoque tradicional en la medición; con estrategias cuantitativas, la práctica de parciales, previas, trabajos individuales; asistencia y par-

ticipación en clase, sin diferenciar si son asignaturas teóricas o prácticas y, como medio para establecer cuánto ha aprendido el estudiante, se propone cumplir un reglamento y determinar su promoción o repitencia. Formas de evaluación cualitativa, de pregunta abierta, trabajos en grupo, mesas de discusión, exposiciones y debates ocupan los últimos lugares en cuanto a preferencias. De quince formas de evaluación propuestas para identificar las de mayor uso en asignaturas teóricas, los primeros lugares son ocupados por los trabajos individuales, la participación en clase, la asistencia, elaboración de trabajos escritos y trabajos grupales. Las otras once formas restantes de evaluación son de menor uso y, dentro de ellas, ocho pueden clasificarse como de respuesta no estructurada, construida por el estudiante, abierta y cualitativa.

Desde el aporte de Ángel Díaz, se corrobora que:

Nos enfrentamos al reto de construir y trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la interacción del conjunto de elementos que hacen de esta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis (2013: 82).

Los ensayos, exámenes orales grupales, los trabajos de campo y los informes de visita, propios del enfoque formativo, son de limitado o ausente uso. La evaluación de los aprendizajes, sin importar el campo de formación que se observe, muestra idénticas formas, usos e intencionalidades; no se muestran diferencias; se confía en estrategias formales tradicionales como depositarias de confianza; estrategias objetivas e individuales y orientadas a la calificación como mecanismo de control de aprendizajes. Al comparar los promedios en asignaturas teóricas, permanece la tendencia al uso de trabajos individuales, la asistencia y participación, la elaboración de trabajos escritos, los grupales, parciales, previas y cuestionarios de pregunta abierta. Son de menor uso los informes de visita, exámenes orales grupales, individuales, resúmenes documentales, trabajos de campo, ensayos y cuestionarios de pregunta cerrada.

La intencionalidad que prima es calificar objetivamente los aprendizajes, sustentada en la supuesta mayor objetividad de las calificaciones. Se observó predominantemente la preocupación por cumplir la normativa para la promoción de estudiantes y no se evidencia sustento pedagógico en prácticas e intencionalidades centradas en una postura renovada que apoye nuevos aprendizajes. Los parciales, previas y exámenes escritos en general son métodos depositarios de concepciones que las califican como indispensables para saber cuánto aprendieron los estudiantes; otras formas de evaluación tienen menor credibilidad al momento de evaluar los aprendizajes (Ortiz, 2020: 904-905).

Los efectos de la pandemia por covid-19 concentran gran parte de la reflexión, lo que puede asumirse como una fase que evidencia la acomodación de la humanidad ante la incertidumbre, la inestabilidad, la inseguridad, la improvisación y las decisiones con mínimos niveles de certeza experimentados durante la primera fase de

la pandemia, donde todo era caos, improvisación, ensayo, error, impotencia y desesperación. En esta segunda fase de acomodación, se cuenta con muchos recursos experienciales para afrontar una crisis que se enfrenta con mayor nivel de confianza y seguridad, a pesar de la persistencia de ciertos temores a los efectos de la vacunación masificada que se lleva a cabo en todo el planeta. Se evidencia la necesidad de reflexiones pausadas, pero más certeras acerca del presente y futuro de la educación, el rol que asumirán los usos de las nuevas TIC, la educación asistida por los recursos, los ajustes o surgimientos de nuevas pedagogías para la postpandemia y las reformas a las propuestas curriculares, además del desarrollo de procesos de evaluación para la formación como cambio necesario reclamado desde mucho antes, es decir, reflexionar sobre la manera en cómo todas estas dinámicas interpelan la idea del desarrollo y la interacción de los sujetos dentro de las sociedades.


Referencias


- ÁLVAREZ, Juan (1995). «La evaluación como actividad crítica de aprendizaje». En Juan Álvarez, *La evaluación a examen. Ensayos críticos* (pp. 103-132). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- . (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- . (2013). «Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias». En José Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). México: Morata.
- ANIJOVICH, Rebeca y Carlos González (2021). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- BIAGINI, Hugo y Arturo Roig (directores) (2008). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Biblos.
- CABRERA POMMIEZ, Marcela y Sergio Caruman Jorquera. (2023). «Propuesta para evaluar la lectoescritura académica inicial en el nivel universitario». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 293-314. DOI: [10.5354/0719-5885.2023.65247](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.65247).
- CELMAN, Susana. (1998). «¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?». En Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). México: Paidós.
- DÍAZ, Ángel (2013). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- ESTÉVEZ, Cayetano (1997). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Magisterio.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- LITWIN, Edith (2015). «La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza». En Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). México: Paidós.
- LLOYD, Mario (2020). «Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19». En Hugo Casanova Cardiel (editor), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). México: UNAM.
- LÓPEZ, Víctor (2016). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. México: Alfaomega y Narcea.
- LUGO GONZÁLEZ, Isaías, Yuma Yoaly Pérez, Ana Leticia Becerra, Margarita Fernández y Leonardo Reynoso (2021). «Percepción emocional del covid-19 en México: Estudio comparación entre la fase 1, fase 2 y medios de información». *Revista Interacciones*, 7: 1-7. DOI: [10.24016/2021.v7.164](https://doi.org/10.24016/2021.v7.164).
- MORENO, Tiburcio (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- ORTIZ, Juan Vicente (2018). *¿Cómo se evalúa la docencia universitaria? Aportes desde la experiencia investigativa*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- . (2020). «Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en colegios y universidades colombianas». *Revista Acta Hispánica*, (2): 897-906. DOI: [10.14232/actahisp.2020.o.897-906](https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.o.897-906).
- PÉREZ, Ángel (2013). «Competencias o pensamiento práctico, la construcción de los significados de representación y de acción». En J. Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 55-103). Madrid: Morata.
- PUGA, Cristina (2020). «Una agenda para la pandemia». Conferencia realizada en el ciclo *Las Ciencias Sociales y el Coronavirus*, del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecso). Disponible en <https://bit.ly/3uYbFrS>.
- SANMARTI PUIG, Neus (2021). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS, Miguel (2005). *La evaluación como aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- . (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Argentina: Homo Sapiens.
- SCRIVEN, Michael (1967). *The methodology of evaluation*. Indiana: Purdue University.

Sobre los autores

JUAN VICENTE ORTIZ FRANCO es doctor en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa por la Universidad Anáhuac de México; magíster en Medición, Evaluación e Investigación Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala; licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia y profesor en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación

Universitaria Los Libertadores. También es representante por Colombia ante la Asociación Internacional de Docencia y Enseñanza de Londres (ISATT) y posdoctor en Educación y Currículo en la Universidad de Minho, Portugal. Su correo electrónico es juanv.ortiz@libertadores.edu.co.  <https://orcid.org/0000-0003-4524-7456>.

Yesid Manuel Hernández Riaño es doctor en Educación por la Atlantic International University de Estados Unidos, magíster en Educación por la Universidad de la Sabana, especialista en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, técnico profesional en Educación Física por la Corporación Universitaria Cenda de Colombia, profesor en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores y exdirector de Programas de Posgrado. Su correo electrónico es yesid.hernandez@libertadores.edu.co.  <https://orcid.org/0000-0001-5386-8362>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)