

Evaluación de aprendizajes: una perspectiva sociológica

Análisis de las prácticas evaluativas de docentes de pregrado de una universidad privada de la ciudad de Cali, Colombia.

Ana Gabriela Pérez Pineda¹

Universidad Icesi

Introducción

A lo largo de mi educación profesional como docente de ciencias sociales me he encontrado con una preocupación genuina, que es propia de mi campo de conocimiento, pero que es compartida también con los intereses de la sociología, mi otra disciplina de formación. Se trata de la preocupación por el cambio, por la transformación del mundo. Muchas de las discusiones a las que me acerqué en mi paso por la facultad de educación rondaban en torno al cambio en los sistemas educativos, la mejora de las prácticas formativas y, por supuesto, la transformación de los aprendizajes construidos. Esto ha sido consecuente con los cambios paradigmáticos o la *revolución cognitiva* que ha sufrido la teoría y el estudio de la educación en las últimas décadas y con un paso de los sistemas de formación tradicionales a procesos de orden constructivista, relacionales y significativos (Casassus, 2002, p. 56).

En esta vía, para que la preocupación por el cambio en la educación siga latente, debe haber una serie de condiciones en los sistemas educativos dignas de ser transformadas. En Colombia, uno de los problemas más importantes de la educación superior, que es el objeto de preocupación en esta investigación, es la imposibilidad que tienen las y los estudiantes para alcanzar el éxito en el sistema. Si bien el éxito educativo puede ser entendido de diversas maneras, algunos de los elementos en los que este se evidencia son el acceso a los programas profesionales, el nivel de culminación de los estudios, la prevención del abandono y la posibilidad para alcanzar títulos de posgrado, todos aspectos relacionados con el

¹ Estudiante de Sociología y de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Icesi.

rendimiento individual de los estudiantes en términos cuantitativos: notas, créditos aprobados y tiempo de culminación de los estudios (Rosas, 1992, p. 26).

Respecto a esto, el Sistema Nacional de Información de Educación Superior –SNIES– del Ministerio de Educación Nacional (MEN) encontró que, en Colombia, sólo 42% de las y los jóvenes accede a un programa de educación superior y sólo 18% del total de la población logra un título profesional (2020). Para el año 2014, la tasa de deserción en los programas universitarios alcanzaba el 19%, para el final del primer semestre, y 47% en el décimo semestre (MEN, 2016, p. 285); a pesar de que la tasa ha tendido a disminuir, debido a la pandemia del Covid-19², este porcentaje volvió a presentar un alza en el país, alcanzando, según la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), un 23,5% para el año 2021 (Semana, 2021). Por su parte, el Observatorio Laboral para la Educación en Colombia ha encontrado que, del total de profesionales en el país para el año, 2018 sólo 21,72% logró un título de posgrado (Peña, 2019).

Si bien son muchos los caminos que se pueden tomar para abordar el problema del fracaso en la educación universitaria, una revisión a los procesos de evaluación de aprendizajes que se desarrollan en la universidad puede aportar a esta discusión. Al respecto, en el año 2015, el Colegio Universitario de Dublín desarrolló un estudio sobre los factores que influyeron en la deserción de estudiantes de 16 instituciones de educación superior irlandesas. Este estudio encontró que, por encima de condiciones personales, familiares o de financiación, los elementos más determinantes en la decisión de retiro tienen que ver con las características del curso, entre las que se encuentra la dificultad del mismo y la pérdida de asignaturas por bajas notas (Burroughs, Moore-Cherry, y Quin, 2015).

En otra investigación, a través de un estudio realizado con 4.000 estudiantes universitarios estadounidenses, Ishitani y Snider (2006) encontraron que “durante el primer año de

² El Covid-19 es una amplia familia de virus que pueden causar afecciones leves, moderadas y graves, y fue categorizada como pandemia en a principios del año por la Organización Mundial de la Salud. Esta pandemia generó fuertes impactos en la salud mental y la economía de los ciudadanos en todo el mundo (OMS, 2020). Una de las medidas de contención del contagio fue pasar la educación, en todos sus niveles, a formatos en línea y a distancia. Según la Organización de Estados Americanos (2020), cerca de 1.050 millones de estudiantes de todas las edades y niveles a nivel global fueron afectados por el cierre de los establecimientos de educación. Para conocer más información dirigirse a: <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/Comunicados/2020/301A.pdf>

universidad, el historial académico es un factor determinante para abandonar la carrera, [pues] aquellos estudiantes con bajo promedio académico, tendrán mayor probabilidad de abandonar sus estudios” (Soria y Zúñiga, 2014, p. 42). Tal como lo enuncian Brown y Glasner (2007) este tipo de hallazgos ha impulsado la preocupación por los procesos de evaluación de aprendizajes en los sistemas de educación superior a nivel mundial:

“En todo el mundo, parece ser que el sujeto de la evaluación está llegando a ser cada vez más importante respecto al proceso íntegro de la educación superior, dado que tratamos de encontrar vías que aseguren la calidad de una educación equilibrada [...] Si queremos saber qué es lo que los estudiantes han aprendido y lo efectivo que ha sido su proceso de aprendizaje, lo primero en lo que nos debemos fijar es en su trabajo y cómo ha sido evaluado”. (Brown y Glasner, 2007, p. 15).

Si bien en Colombia, dadas las condiciones particulares del contexto, elementos como la financiación tienen mayor influencia en el fracaso universitario³, González, Hoyos, Cabrales y Ávila (2011) demostraron, a través de un análisis estadístico desarrollado con 200 estudiantes de una universidad privada en Colombia, que existen relaciones entre el rendimiento académico, las emociones presentadas al enfrentarse a pruebas académicas y el tipo de evaluaciones que se hacen. En este estudio se encontró que la ansiedad es la emoción que más se experimenta al presentar una evaluación y que esta, al generar respuestas aprehensivas, influye negativamente en el rendimiento de los estudiantes; esta emoción se presentó especialmente al enfrentarse a cuestionarios estandarizados con una estructura tipo SaberPro⁴, único tipo de evaluación en el que se manifestaron todas las formas de ansiedad: cognitiva, fisiológica y motora (González et al., 2011).

³ La investigación *Juventudes colombianas: Preocupaciones, intereses y creencias*, del Observatorio de Juventud en Iberoamérica y el Observatorio Javeriano de Juventud, demostró que el 49,3% de los y las jóvenes que abandonaron sus estudios en el país lo hicieron debido a la dificultad económica para costearlos, mientras que el 19,9% lo hizo por la necesidad de trabajar (Semana, 2021).

⁴ Las pruebas SaberPro son unos exámenes estandarizados que aplica el Estado colombiano una vez por año, en el caso de los programas profesionales, y dos veces para los programas Técnicos y Tecnológicos (TyT); con el propósito de verificar si las competencias que se han establecido para la Educación Superior ya han sido

No obstante, en Colombia y específicamente en la ciudad de Cali, la atención al fracaso escolar con relación a la evaluación de aprendizajes se ha centrado más en la formación básica y media que en la educación superior. Los hallazgos en estos niveles dan cuenta de una estrecha relación entre ambos elementos. Posada (2019) encontró que, en una institución educativa pública de la ciudad de Cali con un alto nivel de fracaso escolar, los procesos de evaluación están “desalineados con los procesos de enseñanza – aprendizaje, por tanto, la evaluación realizada no permite valorar realmente el grado de aprendizaje de los estudiantes, lo que favorece el surgimiento del fracaso escolar” (p. 64). Mientras tanto, López y Gómez (2017) encontraron que, en otro colegio de la misma ciudad, el fracaso de los estudiantes estaba relacionado con procesos de evaluación centrados en la comprobación de conocimientos declarativos, la falta de retroalimentación y la prevalencia de un sentido de la evaluación ligado a la calificación (pp. 52-53).

Este tipo de hallazgos dan sentido a perspectivas sobre la educación universitaria que aseguran que “los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual” (Boud, 1998, en Brown y Glasner, 2007, p. 24). En ese sentido, las diferentes estrategias de evaluación pueden tener efectos distintos sobre el aprendizaje y, en consecuencia, sobre la calidad de los programas formativos; es por eso que:

“Un sistema de evaluación de alta calidad permite orientar de manera correcta los diferentes aspectos de un curso, brinda a los estudiantes una retroalimentación apropiada, asegura que los buenos estudiantes sean reconocidos por haber aprendido lo suficiente, y sirve de base para certificaciones reconocidas por todos”. (Boud, McDonald, Francis y Gonczi, 1995, p. 43).

Pero, para obtener un sistema óptimo de evaluación de calidad, es indispensable que las estrategias de valoración de aprendizajes en los sistemas de educación superior integren la

desarrolladas efectivamente por las y los estudiantes a través de sus programas de formación. La presentación de Saber Pro es un requisito obligatorio para graduación según la Ley 1324 del 200 (Parra, 2019).

función *formativa* de la evaluación, que retroalimenta a los y las estudiantes y les permite autoevaluar sus procesos de aprendizaje, con la función *sumativa*, encargada de las acciones de calificación y acreditación de las competencias profesionales desarrolladas, en miras a la aprobación de los programas, la promoción y el logro de incentivos académicos y laborales (Boud, McDonald, Francis y Gonczi, 1995, p. 47).

Es en ese sentido —y bajo la hipótesis de que en la universidad se desarrollan procesos de evaluación de aprendizajes distintos que pueden, o no, articular de manera efectiva las funciones formativa y sumativa de la evaluación— que el objetivo de este estudio es reconocer los elementos que diferencian las prácticas de evaluación de aprendizajes de los cursos de pregrado de una universidad privada de Cali, Colombia, entre los años 2021 y 2022. Para lograr este objetivo, se caracterizarán las prácticas de evaluación de aprendizajes desarrolladas por docentes de la universidad en ese periodo, se analizarán dichas prácticas desde una perspectiva sociológica y se ofrecerán recomendaciones respecto al estudio de la sociología del profesorado y la transformación de prácticas pedagógicas en la universidad.

Antecedentes

En la primera mitad del siglo XX aparece en Europa el modelo pedagógico más generalizado en los sistemas educativos del mundo, hoy denominado modelo *transmisionista tradicional*. Desde esta perspectiva, que surge por la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para el trabajo en la sociedad moderna, la enseñanza se centra en la transmisión de contenidos ya elaborados, a través de la imitación y la repetición de los principios y métodos, previamente establecidos e inamovibles, de las que eran llamadas ciencias: ingenierías, física, química y matemáticas (Florez, 1999, p. 34). La evaluación, en este modelo, se trata de un ejercicio al final de la unidad, que permite decidir sobre la promoción del estudiante al siguiente curso, a través de la asignación de un número (o una calificación sumativa) en relación al promedio grupal (Florez, 1999, p. 35).

Este tipo de perspectivas comprenden la evaluación, entonces, como un ejercicio de *dar valor*, lo que se evidencia, de la manera más clara, en la acción de asignar una nota o una calificación a una o un estudiante. A través de este ejercicio, el docente, el Estado o el ente evaluador encargado, asigna un número a las personas, determinando en qué lugar se encuentra respecto al resto y, al mismo tiempo, respecto a las expectativas que se tiene de ella o él como sujeto. Sobre el valor asignado, la escuela o el Estado anuncian cuáles son las capacidades o virtudes que poseen o no las personas y, basándose en ello, toman decisiones acerca del lugar que deben ocupar en el sistema: dentro o fuera de él. Esto se evidencia en los exámenes de ingreso a universidades, el control de la promoción de curso en las escuelas o universidades y en los procesos estandarizados que realiza el Estado en exámenes como el Saber 11⁵ y el Saber Pro.

En ese sentido, la evaluación, especialmente en su función acreditadora, es el proceso a través del cual se permite o limita el acceso y la promoción en la educación. A través de ese ejercicio, el sistema educativo:

“... coloca a los agentes evaluadores en una relación de poder favorable, por la posibilidad de someter a los sujetos evaluados a una relación desfavorable [...] este tipo de práctica legitima un orden jerárquico de poder donde la base de los sometidos la constituyen los estudiantes, sobre quienes recae todo el peso de la pirámide” (Niño, Perafán y Carrillo, 1996, p. 14).

En consonancia con esto, Ahumada considera que la evaluación es “un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones” (Ahumada, 2005, p. 12). Este proceso puede entenderse como una forma de control o un ejercicio simbólico en el que docentes e instituciones (privadas y estatales) demuestran que ostentan el conocimiento, los medios y, por tanto, el poder de

⁵ El Saber 11 es, al igual que el Saber PRO, un examen estandarizado realizado por el Estado colombiano, que funciona como requisito para la graduación de la educación media e ingreso a la educación superior. El fin de esta prueba es comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media (MEN, 2015). Para más información dirigirse a:

<https://www.mineducacion.gov.co>

dar un valor determinado al sujeto sobre el cual recae la evaluación, para decidir sobre su lugar en el sistema y en la sociedad y cumplir así con la función acreditadora y clasificadora de los sujetos de la evaluación, en la que se certifica su saber y se decide sobre su inserción en el sistema educativo (González, 2001, p. 90).

Desde este tipo de perspectivas, la evaluación está centrada en la medición del resultado, el cual debe alcanzar un objetivo predeterminado, basado en un sistema de pruebas estandarizadas de selección múltiple con criterios de confiabilidad y validez, que se volvió tan sofisticado y popular que se convirtió en el sistema de evaluación más generalizado en los programas de formación docente (Cizek, 1993, en Biggs, 1995). No obstante:

“La teoría de las pruebas tradicional se volvió, con las filosofías educativas cambiantes, cada vez menos apropiada para la mayoría de las ocasiones de prueba en el aula. Específicamente, el modelo asume la estabilidad de la dimensión que se está probando, lo cual es muy apropiado cuando la tarea es discriminar entre desempeños individuales y predecir el desempeño futuro, pero no es apropiado para evaluar resultados individuales o grupales en relación con un currículo en particular” (Biggs, 1995, p. 2).

Es así como, con el paso de los años, el avance en la investigación académica en educación, y la aparición de nuevas tendencias profesionales, al igual que necesidades sociales, laborales y emocionales, la escuela y la universidad han sufrido transformaciones importantes (González, 2001, p. 86), que han impulsado nuevas perspectivas, modelos pedagógicos y prácticas en las que la evaluación “se sitúa en el centro del proceso educativo y su uso se justifica en cuanto regula la calidad de los aprendizajes y, por ende, la calidad de la docencia universitaria” (Fernández, 2011, p. 13). Desde estas nuevas concepciones, de orden más constructivista, la evaluación, además de funcionar como un instrumento para dar valor o emitir juicios, se convierte en el ejercicio a través del cual se potencia el desarrollo de aprendizajes, capacidades y competencias (Florez, 1999, p. 47).

La evaluación, desde esta mirada, se encarga de recolectar información para valorar los aprendizajes y las competencias de los estudiantes, pero no sólo con un fin clasificatorio,

sino para apoyar e impulsar los procesos, en el caso de la universidad, de formación profesional de las y los estudiantes. Así, la evaluación tiene también una función formativa y posibilitadora de aprendizajes:

“Cuando la educación se ve como un medio para desarrollar todas las diversas fortalezas y talentos que los estudiantes traen consigo, y otros que desarrollan en la escuela, la evaluación se ve como un medio para identificar y apoyar esos talentos y múltiples formas de saber [...] Involucrar a los maestros en la evaluación es un aspecto crítico del proceso de evaluación que puede ayudar a transformar las escuelas de burocracias procesales a organizaciones de aprendizaje”. (Darling-Hammond y Ancess, 1996, pp. 58-60).

Es de esta manera que, en todo ejercicio formativo, el aprendizaje debe estar ligado a los procesos de enseñanza y evaluación, formando una tríada inseparable en la educación profesional de los sujetos (Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé, 2011, p. 81). En ese sentido, la evaluación apoya el aprendizaje de los estudiantes, en tanto permite que ellos y ellas analicen y vuelvan sobre sus propios procesos, atendiendo a los requerimientos y la orientación del o la docente; lo que posibilita la puesta en escena de habilidades cognitivas, destrezas y actitudes de forma combinada (Silva, Pérez y Quiroz, 2019, p. 11).

En la enseñanza universitaria, la evaluación debería integrarse a la acción docente y ocuparse de diagnosticar problemas y dificultades, además de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en estudiantes, como en docentes y administrativos, con el fin de mejorar sus conductas y alcanzar la calidad del proceso formativo (Escudero, 2010, p. 8). Es importante reconocer que “junto a los conocimientos (saber conocer), deben evaluarse las estrategias y los resultados de la acción práctica (saber hacer), así como también su actuación con ética (el saber ser y convivir)” (Ávila y Paredes, 2015, p. 56). La evaluación debe entonces, reconocer el contexto social en el que ocurren los aprendizajes e interesarse por el proceso, más que por el producto; además, para distinguirse de los procesos de corte tradicional, los procesos evaluativos deben también comprender diferentes momentos:

evaluación diagnóstica, procesual y sumativa, al igual que diferentes tipos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Ávila y Paredes, 2015, pp. 57-58).

Si bien la función acreditadora y la función formativa de la evaluación de aprendizajes tienen objetivos y estrategias distintas, ambas son fundamentales para el desarrollo de procesos formativos de calidad, tanto en la escuela como en la universidad (Boud, McDonald, Francis y Gonczi, 1995, p. 47). En el caso de la formación universitaria, los procesos sumativos (asignación de una nota, un promedio y clasificación dentro de un grupo de referencia) son fundamentales para asegurar el reconocimiento de la institución educativa, al igual que para promover el desarrollo profesional de las y los estudiantes, a través de becas, reconocimientos y distinciones, tanto educativas como profesionales. Pero, al mismo tiempo, son fundamentales los procesos de evaluación formativos, que se preocupan no sólo por el desarrollo de competencias profesionales, sino sociales, comunicativas y afectivas.

No obstante, autoras y autores como González (2001), Brown y Glasner (2003), han demostrado que en las universidades “la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos [...] se evalúa estereotipadamente, la evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o dependiente del mismo, no retroalimenta estos procesos y no informa al alumnado sobre las condiciones de la evaluación” (Álvarez, 2008, p. 238). Otras investigaciones más recientes han constatado que existen problemas en los procesos de evaluación de aprendizajes que se desarrollan en los contextos universitarios. Esto ha sido evidenciado no sólo atendiendo a la perspectiva de los y las estudiantes, sino a las prácticas institucionales y del profesorado.

Al respecto, Ibarra y Rodríguez (2010) encontraron que los discursos dominantes sobre la evaluación de aprendizajes de nueve universidades españolas se vinculan con una perspectiva tradicional, en la que el profesorado funge como agente calificador y el o la estudiante es ajeno de su proceso de evaluación. Las evaluaciones, además, se centran en la verificación de la adquisición de conocimientos declarativos sobre una materia específica, a través de pruebas escritas, parciales y un examen final, a pesar de que la mayoría de las

instituciones incluyen en sus principios la evaluación formativa, especialmente aquellas alineadas con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 393-394).

Otro análisis desarrollado por Gargallo (2009) con los y las estudiantes de la Universidad de Zaragoza, encontró que en dicha institución “las deficiencias del sistema tradicional de evaluación, han desvirtuado la propia naturaleza del mismo al conceder excesiva importancia al resultado y ocasionar que el alumno conciba el proceso formativo como un modelo de alcanzar el citado resultado” (p. 90). No obstante, esta investigadora también identificó que, aunque en la institución no se realizan de manera constante procesos de evaluación inicial o de reconocimiento de las necesidades y competencias previas de los estudiantes, sí ha habido avances, todavía incipientes, en torno a la preocupación por la evaluación formativa.

Este tipo de hallazgos, al igual que muchas de las teorías y literatura sobre evaluación, demuestran que las tendencias tradicionales, principalmente acreditadoras y sumativas, están tan cimentadas en los sistemas de educación, que es posible que las instituciones o el profesorado tiendan, en mayor medida, a desconocer la función formativa de la evaluación de aprendizajes y, en consecuencia, su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Biggs (1996) señala que:

“La tradición cuantitativa tiene la historia más larga en el pensamiento educativo, derivada de la tradición positivista en las ciencias sociales [...] Desde este punto de vista, el currículo se convierte en realidad en una lista de unidades discretas: hechos, habilidades, competencias, objetivos de comportamiento, indicadores de desempeño y similares, y la evaluación es una cuestión de cuántas de ellas se han alcanzado” (Moss, 1992 en Biggs, 1996, p. 3)

De ahí la importancia de explorar las prácticas de evaluación de aprendizajes concretos y reconocer casos que permitan animar esta discusión con elementos empíricos de base. Con esto en mente, esta investigación se concentra en las prácticas de evaluación que ponen en juego las y los docentes de una institución de educación superior privada, ubicada en un contexto diferente al de los estudios revisados: el sur de Colombia, en la Ciudad de Cali. Si

bien en esta universidad existe una preocupación sólida por los procesos formativos y la calidad de los aprendizajes, es posible que coexistan prácticas distintas, que integren o no las funciones formativa y acreditadora de la evaluación. El objetivo es, entonces, encontrar esos elementos que marcan las diferencias en la evaluación de aprendizajes, con el interés de contribuir a la identificación de posibles caminos para la acción, transformación y mejora de las prácticas educativas desarrolladas en la universidad.

Metodología

Para este estudio se desarrolló una metodología mixta, en la que se analizaron datos cuantitativos y cualitativos. Este tipo de metodología fue seleccionada en tanto “el postulado central de los métodos mixtos radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo más cercana a la complejidad del fenómeno” (Núñez, 2017, p. 634). En ese sentido, la fase cuantitativa pretendió hacer una revisión descriptiva de las prácticas de evaluación de aprendizajes desarrolladas en los cursos de la universidad, atendiendo a algunos elementos específicos que permiten rastrear sus características. De forma complementaria, la fase cualitativa abordó la evaluación de aprendizajes desde una mirada profunda, con pretensión de ofrecer una perspectiva más hermenéutica del problema, pero limitada en su alcance, atendiendo a las experiencias particulares de algunas y algunos docentes, que permiten ofrecer mayor detalle para el análisis sociológico del problema.

Fase cuantitativa

En la fase cuantitativa se acudió a los datos recabados por una encuesta virtual⁶, aplicada a una muestra de 307 docentes de la universidad. Para la investigación en educación y ciencias

⁶ La encuesta fue diseñada y aplicada por la Facultad de Educación de la universidad en el marco de un proyecto que pretendió caracterizar las prácticas de evaluación de aprendizajes desarrolladas en sus cursos después de la pandemia del Covid-19. Me vinculé al proyecto como encargada del análisis de datos, por eso, las reflexiones adelantadas a la luz de la pregunta que orienta este estudio han sido una elaboración propia, sobre el trabajo desarrollado por el equipo de investigación de la universidad.

sociales, la encuesta “permite estudiar a muchas unidades de análisis en relativamente poco tiempo, y a un menor costo, [...] el instrumento de recolección de datos (o cuestionario) al ser estandarizado permite una mayor celeridad en el tratamiento, análisis e interpretación de los datos recabados” (Blanco, 2011, p. 18). En este caso, se utilizó este instrumento como una manera de acceder a la mayor cantidad de docentes y de la manera más rápida posible. La estrategia de difusión de la encuesta consistió en un envío de la misma a través del correo electrónico institucional, con apoyo de los y las jefes de los departamentos académicos, autoridades directas de los y las docentes estudiados.

Para seleccionar la muestra de la población de docentes se desarrolló un proceso de muestreo no probabilístico (Blanco, 2011, p. 55), en el que se envió el formulario a todas y todos los docentes de la universidad, y se seleccionaron las respuestas que, por un lado, estuvieron completas, y por otro, fueron respondidas por docentes que dictaron cursos en pregrado.

Este instrumento se compuso de 16 preguntas: 14 cerradas, de selección múltiple con varias opciones de respuesta y 2 abiertas⁷. Con el fin de identificar las características de las prácticas de evaluación de aprendizajes desplegadas en los *cursos* de la universidad, se solicitó a los y las docentes que pensarán en una asignatura que hubiesen dictado y sobre la cual responderían la mayoría de las preguntas. Estas asignaturas se distribuyeron de acuerdo a los departamentos académicos⁸ a los que se encuentran vinculadas, mismos que se adscriben, a su vez, a facultades.

Los siguientes son los cuatro elementos que se considerarán para este estudio y que fueron abordados por la encuesta:

⁷ Aunque todos los datos arrojados por esta investigación son de especial relevancia para hacer seguimiento a los procesos de evaluación de aprendizajes desarrollados en la universidad, para efectos de este análisis, sólo se considerará la información proporcionada en algunas de las preguntas de la encuesta.

⁸ En la universidad estudiada los departamentos son unidades académicas y administrativas donde se regulan, organizan y contratan a los y las docentes. La jefatura del departamento es la encargada de tomar decisiones respecto a la organización de las asignaturas y figura como la autoridad inmediata de las y los docentes.

1. Con el fin de identificar algunas características personales de las y los entrevistados, se indagó por el sexo, el tiempo y tipo de vinculación laboral de los docentes con la universidad. Para el caso colombiano, los y las docentes universitarios tienen, principalmente, dos tipos de vinculación laboral: tiempo completo y hora cátedra. Los y las docentes tiempo completo han sido nombrados en la universidad, cuentan con un contrato a término indefinido y desarrollan actividades complementarias a la docencia (administrativas y de investigación); mientras que los y las hora cátedra están vinculados con contratos a término fijo (los cuatro meses que dura el semestre) y pueden, aunque no se limitan, a desarrollar actividades exclusivas de docencia. También se preguntó por el departamento al que se adscribe el curso dictado por el o la docente.

2. Con el propósito de comprender la naturaleza de los cursos, se preguntó por las tres actividades que más realizan los estudiantes durante las clases. Esta pregunta pretende rastrear las decisiones didácticas de las y los docentes en relación a los procesos que permiten la construcción de aprendizajes y que son evaluados en cada uno de los cursos. Es decir, se identificó si se trata de cursos en los que se evalúa alguno de los siguientes procesos:
 - a) Comprensión de conceptos y teorías.
 - b) Lectura y redacción de textos.
 - c) Construcción y análisis de debates.
 - d) Resolución de problemas cuantitativos.
 - e) Evaluación de situaciones problema.
 - f) Análisis de datos.
 - g) Diseño y creación de objetos o instrumentos.
 - h) Desarrollo de experimentos.
 - i) Diseño y ejecución de proyectos de investigación.

3. Existe un grupo de instrumentos de evaluación denominados *pruebas objetivas*, que han sido relacionados con los modelos pedagógicos tradicional y conductista, y constan de cuestionarios con enunciados o preguntas directas que deben ser respondidos de forma

estructurada (elegir una respuesta de entre un conjunto de opciones) o no estructurada (elaboración de una respuesta escrita y personal). El uso de este tipo de pruebas ha sido criticado por su imposibilidad para valorar y potenciar aprendizajes; no obstante, el problema no radica en ello, sino en el uso que se hace de ellas, al ser leídas o diseñadas sin reconocimiento del contexto, no estar acompañadas de procesos de retroalimentación o ser asumidas como el instrumento terminal que determina, con base en la recordación, la adquisición de todos los aprendizajes desarrollados en un curso (Salinas, 2002, p. 33).

Atendiendo a este problema, se indagó por el nivel de uso de cuestionarios en los cursos ofrecidos por los diferentes departamentos académicos. Esta pregunta no pretende categorizar a los departamentos como aquellos donde se desarrolla una evaluación adecuada y aquellos en los que no; sino que busca, con el complemento del análisis cualitativo, dar cuenta de las características de los procesos desarrollados en esos departamentos en los que se privilegia el uso de cuestionarios.

4. Las perspectivas más tradicionales sobre la evaluación de aprendizajes también se han relacionado con procedimientos orientados al control y vigilancia de las y los estudiantes, o de los mecanismos que operan en el ejercicio evaluativo (el uso del tiempo, el espacio y los instrumentos), en miras a aliviar la preocupación por el plagio y la autenticidad del resultado obtenido (Salinas, 2002; Ibarra y Rodríguez, 2010). Por eso, el último elemento a considerar en el apartado cuantitativo es el nivel de preocupación por el plagio que prevalece en los y las docentes de los departamentos académicos de la universidad.

Fase cualitativa

En la segunda etapa del proyecto se desarrolló un análisis cualitativo a través de una entrevista a profundidad, semiestructurada diseñada también en la universidad⁹ y aplicada

⁹ Este instrumento fue diseñado por el equipo de un proyecto de investigación que aspira a indagar por la reflexividad docente y el cuidado en el aula. El proyecto se encuentra adscrito al seminario de pedagogías feministas y al programa de estudios de género de la Universidad. Aunque la entrevista no fue diseñada exclusivamente para el desarrollo de este proyecto, sí fue ajustada atendiendo a las necesidades e intereses

a nueve docentes de pregrado, adscritos a distintos departamentos y facultades, los cuales son presentados en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Docentes entrevistadas/os¹⁰

Nombre	Formación profesional	Edad	Departamento	Facultad
Mariana	Adiministración	51	Gestión Organizacional	Economía
Juan	Comunicación social	44	Lenguaje	Educación
Emilio	Arquitectura	50	Humanidades	Ciencias Sociales
Renata	Ingeniería	41	Ingeniería Industrial	Ingeniería
Martín	Biología	40	Ciencias Biológicas	Ciencias Naturales
Daniel	Economía	43	Economía	Economía
Luis	Diseño Industrial	43	Diseño e Innovación	Ingeniería
Santiago	Derecho	31	Estudios Jurídicos	Ciencias Sociales
Andrea	Medicina	46	Ciencias Básicas Médicas	Salud

Fuente: elaboración propia.

La aplicación de este instrumento se desarrolló de manera virtual, durante el primer semestre de 2022, a través de reuniones vía Zoom con las y los docentes. La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y treinta minutos. Las 31 preguntas que dieron forma a esta entrevista se dividieron en seis categorías:

1. Trayectoria docente: se indagó por la identificación del/la entrevistada con el oficio docente y su trayectoria en el campo de la docencia.
2. Interacciones en el aula: este apartado preguntó acerca de la experiencia en el aula de clases: las normas, los acuerdos y las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Igualmente, se exploró el conocimiento pedagógico del/la docente y uso consciente e informado de modelos educativos en el aula de clase.
3. La docencia y lo social/político: en la tercera parte de la entrevista se rastrearon las concepciones de las y los docentes sobre sus estudiantes: sus capacidades, diferencias, características visibles y particularidades. Estas preguntas también dieron cuenta de los

del mismo. Así mismo, contribuí en la ejecución de las entrevistas en un trabajo colaborativo con las investigadoras del equipo.

¹⁰ Los nombres fueron cambiados para proteger la identidad de los y las informantes.

procesos de evaluación de aprendizajes que se desarrollan en las clases, además de las concepciones sobre aprendizaje y evaluación.

4. Reflexividad en torno al quehacer: las preguntas de este apartado giraron alrededor de las emociones de las y los docentes, sus miedos, y los retos laborales y personales que han enfrentado en el ejercicio docente. Estas preguntas dan cuenta de la capacidad del entrevistado o entrevistada de volver sobre sus acciones, cuestionarlas y transformarlas.
5. Vida personal: por último, se preguntó acerca de las características personales de las y los entrevistados, sus intereses, conexión espiritual o religiosa, sus hobbies, su familia y su vinculación con movimientos o causas. Igualmente, se indagó por el nivel de vinculación de estos elementos personales con sus clases.

Resultados

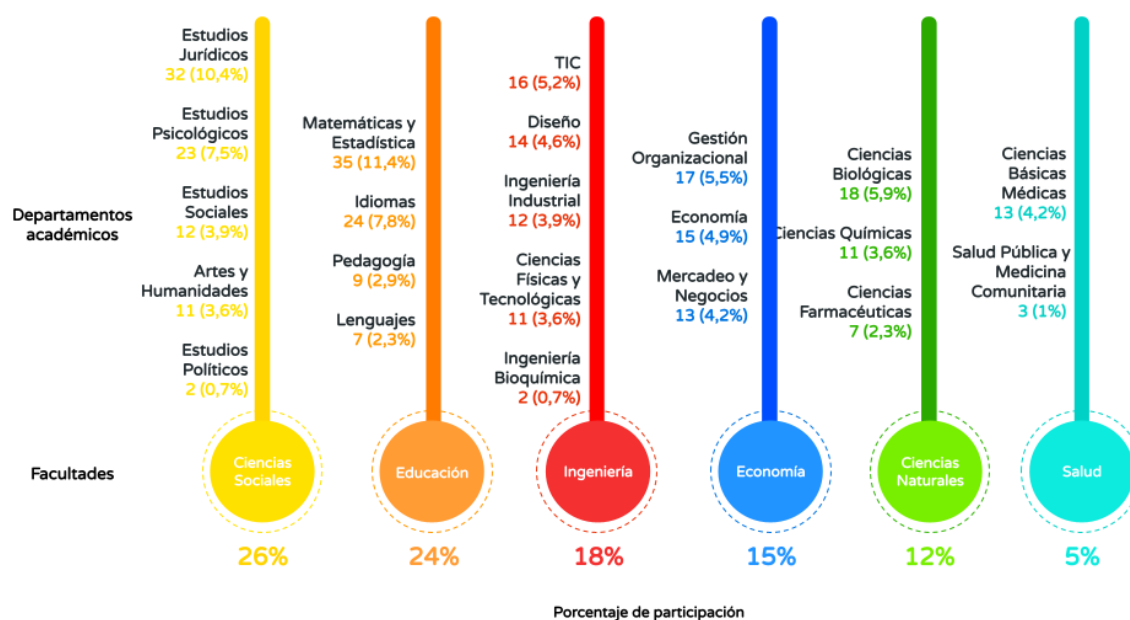
Caracterización de las y los docentes encuestados

El 54% de los participantes en este estudio se identificaron como hombres y el 46% como mujeres. Respecto a la vinculación laboral, el 64% de las y los docentes contaban con un contrato de hora cátedra y el 36% de tiempo completo. El tiempo de vinculación en la universidad presentó la siguiente distribución: el 20% llevaba más de 16 años en ella, el 23% entre 11 y 15 años, el 27% entre 5 y 10 años y el 30% había trabajado en la institución durante menos de 5 años. Esto demuestra que la universidad tiende a renovar parte de su planta docente, manteniendo, en el momento del estudio, un porcentaje importante de profesores con una trayectoria corta en la institución. Si bien estas variables permiten comprender la muestra a la que nos enfrentamos, no fueron determinantes para determinar distinciones significativas entre las prácticas de evaluación de aprendizajes desarrolladas por los y las docentes en sus cursos.

El elemento que sí condicionó, de manera significativa, las prácticas de evaluación de aprendizajes empleadas por estas y estos docentes, fue la adscripción a los departamentos

académicos y, por consiguiente, a las distintas facultades de la institución. Para este análisis, se comprenderá la adscripción a un departamento como un tipo de vinculación a determinadas *disciplinas y culturas académicas*. Este tema será ampliado en los siguientes apartados. Al respecto, las y los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales fueron quienes más participaron del estudio (26%), seguidos de aquellos adscritos a la Facultad de Educación (24%) y a la Facultad de Ingeniería (18%); la Facultad de Economía¹¹ tuvo una participación del 15%, la de Ciencias Naturales del 12% y la de Salud del 5%. La distribución de los cursos dictados por las y los docentes en departamentos y facultades académicas se presenta en la siguiente figura:

Figura 1. Porcentaje de docentes encuestados según la adscripción a departamentos y facultades académicas de sus cursos.



Fuente: elaboración propia

Decisiones didácticas en torno a la evaluación

La didáctica puede entenderse como una serie de acciones mediante las cuales “el profesor se encarga de organizar sistemática e intencionalmente los procesos que están presentes en

¹¹ En la institución estudiada, la Facultad de Economía integra las ciencias administrativas y las ciencias económicas.

la enseñanza – aprendizaje [y evaluación] y de la configuración y manipulación de los artefactos que están en disposición en el medio de enseñanza” (Ortiz y Espinosa, 2012, p. 481). En ese sentido, los procesos que se desarrollan en los cursos, y sobre los cuales recae la evaluación de aprendizajes son decisiones didácticas e intencionales de las y los docentes, que orientan la enseñanza-aprendizaje y tienen incidencia sobre el tipo y la cualidad de los resultados obtenidos por las y los estudiantes.

En las decisiones didácticas que tomaron las y los docentes respecto a la evaluación de aprendizajes se evidenció la existencia de diferencias entre los cursos, en relación con los departamentos académicos a los que se adscriben. En una revisión de la totalidad de la muestra se encontró que los procesos que más se desarrollaron en los cursos se relacionaron con la comprensión de conceptos y teorías (23%), después de ubicó la lectura y redacción de textos (18%), seguido de la construcción y análisis de debates (17%), y el desarrollo de evaluaciones sobre situaciones problema (10%). La resolución de problemas cuantitativos, el análisis de datos y el diseño y ejecución de proyectos de investigación se ubicaron en la quinta posición (8% en las tres categorías), antes del desarrollo de experimentos (5%) y el diseño y creación de objetos o instrumentos (4%) (ver figura 2).

Figura 2. Procesos que se desarrollaron en los cursos de las y los docentes encuestados



Fuente: elaboración propia.

Para desagregar estos datos, se identificaron los cuatro procesos que más se desarrollaron en cada uno de los departamentos académicos. A través de este ejercicio se encontró que algunos procesos fueron comunes a la mayoría de los departamentos. Es el caso de la comprensión de conceptos y teorías, que apareció en todos los departamentos, a excepción del de idiomas, y ocupó la primera o segunda posición en 16 de ellos. La lectura y redacción de textos fue un proceso desarrollado en 14 de los 22 departamentos, pero solo ocupó la primera y segunda posición en 6 de ellos. La construcción y análisis de debates, por su parte, fue un proceso que apareció en 18 de los departamentos, pero ocupó la tercera y cuarta posición en 10 de ellos (ver figura 3).

Figura 3. Cuatro procesos de aprendizajes que se más se desarrollaron en los departamentos académicos¹²



Fuente: elaboración propia.

Como también se evidencia en la figura 3, a pesar de la prevalencia de algunos procesos comunes, se presentaron diferencias importantes entre departamentos de distinta naturaleza. Por ejemplo, la resolución de problemas por medio de análisis cuantitativos apareció solo en cinco departamentos, todos vinculados a disciplinas que pueden ser

¹² Nótese que los íconos utilizados para ilustrar los procesos de aprendizaje corresponden a los presentados en la figura número 2.

categorizadas dentro del campo del *conocimiento científico*: en Matemáticas y estadística ocupó el primer lugar, en Economía el segundo, en Ciencias física y tecnológicas el tercero, al igual que en Ciencias químicas, y en Ingeniería Bioquímica y Tecnologías de la información y comunicación (TIC) el cuarto.

Categorizar a estos departamentos como parte de un campo denominado *científico* es cuando menos debatible. La filosofía se ha preocupado por la naturaleza del conocimiento y, sin embargo, todavía prevalecen perspectivas distintas sobre la necesidad de su división en torno a campos disciplinares. Las disposiciones de pensadores como Platón y Aristóteles sobre las distinciones entre pensamientos “puros” y abstractos, han evolucionado hasta la organización de las universidades en torno a facultades divididas según su naturaleza disciplinar (González, 2019, p. 3). Si bien estas disposiciones varían entre culturas organizacionales y académicas, la distinción de las *ciencias naturales* (aquellas que pretenden exactitud, buscan regularidades y se encargan de estudiar el mundo natural) y las *ciencias sociales* hoy figura como la base de organización de la institución académica. Esta distinción se fundamenta en la idea de que los hechos sociales no constituyen una figura posible de interpretar en un tratamiento “científico”, es decir, no pueden ser estudiados en el marco de la exactitud y la regularidad (Silva, 2007, p.21).

Aunque dicha distinción no es necesariamente válida, sí es cierto que las disciplinas y sus límites existen y se han adoptado porque mantienen alguna “coherencia en términos de teorías, conceptos y métodos que permiten la prueba y la validación de hipótesis de acuerdo con reglas, [pero] no hay posibilidad de hablar de reglas universales, entonces la producción de conocimientos necesita de las disciplinas” (González, 2019, p. 10). Es por eso que, para comprender las prácticas de evaluación de aprendizajes en esta universidad, atenderemos a la distinción disciplinar entre *ciencias naturales* y *ciencias sociales*.

Teniendo esto en cuenta, es posible evidenciar que el desarrollo de experimentos fue un proceso privilegiado solo en tres departamentos, todos vinculados al campo de las ciencias naturales: Ciencias biológicas, Ciencias físicas y tecnológicas, y Ciencias químicas; lo que es esperable, dada la naturaleza de las disciplinas y su vinculación con la experimentación

científica, que diferencia a los cursos de dichos departamentos del resto de disciplinas que se desarrollan en la universidad.

El diseño y ejecución de piezas e instrumentos se trató de un proceso que, si bien solo fue seleccionado por el 4% de las y los docentes encuestados (ver figura 2), se ubicó entre uno de los cuatro procesos más desarrollados en cinco departamentos: Tecnologías de la información y comunicación, Artes y humanidades, Idiomas, y Diseño, departamento donde ocupó el primer lugar. Estos departamentos, en tanto se distancian de los métodos, hipótesis y de la pretensión de exactitud de las ciencias naturales, pueden vincularse al campo de las ciencias sociales. Se trata, entonces, de disciplinas donde se desarrollan sensibilidades artísticas, existe una disponibilidad al diálogo y a la comunicación con otros, y se estudian problemas que pueden entenderse como *hechos sociales* y no naturales.

Otro proceso que se presentó especialmente en departamentos vinculados a las ciencias sociales y humanas fue el diseño y desarrollo de procesos de investigación, que, aunque se ubicó como uno de los menos desarrollados por las y los docentes encuestados (figura 2), también presenta una tendencia interesante: se ubica en primer lugar de los departamentos de Pedagogía y Salud pública y medicina comunitaria¹³, como segundo en el departamento de Diseño y es cuarto en Estudios psicológicos y Estudios sociales. Sin embargo, no es un proceso que aparezca como uno de los más desarrollados en ninguno de los otros departamentos.

Uso de pruebas objetivas (cuestionarios) como instrumento de evaluación

Como se explicó en el apartado metodológico, la pregunta por el nivel de uso de cuestionarios no pretende realizar un juicio clasificatorio de los departamentos, sino que se propone como un elemento para comprender las características de los procesos de evaluación de aprendizajes desarrollados en los cursos y los instrumentos usados para su

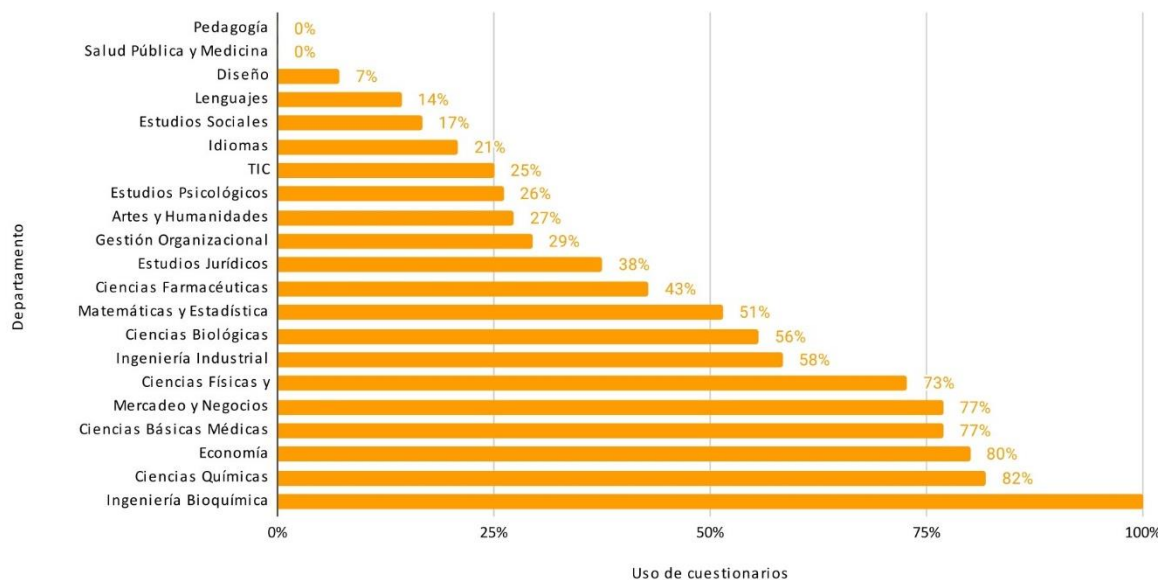
¹³ La salud pública y medicina comunitaria se trata de la rama de la medicina que más se encuentra vinculada a los sectores sociales, en tanto “se interesa por los problemas relacionados con la salud del pueblo, al estar entre la práctica privada de la medicina en el consultorio, la clínica y el hospital y los servicios ofrecidos por las agencias de salud pública [...] a las familias o a grupos de la población que no son provistos adecuadamente por otras agencias existentes” (Barton y Smith, 1975, en Silva, 2009, p. 123).

efecto. Al respecto se encontró que en 19 de los 21 departamentos¹⁴ los y las docentes manifestaron hacer uso de cuestionarios; los dos departamentos donde esto no sucedió fueron Pedagogía y Salud pública y medicina Comunitaria. Por el contrario, todos y todas las docentes participantes del departamento de Ingeniería Bioquímica indicaron haber hecho uso de cuestionarios durante sus cursos. La figura 4 presenta el porcentaje de uso de cuestionarios en el resto de departamentos académicos estudiados.

Como también se observa en la figura 4, si bien en la mayoría de departamentos existe algún nivel de uso de cuestionarios, este es menor en departamentos como Lenguajes (adscrito a la facultad de Educación), Diseño, Idiomas y Estudios Sociales. Por el contrario, en departamentos vinculados a las facultades de Ingeniería, Economía, Ciencias Naturales y Salud se utilizan, en mayor medida, los cuestionarios como instrumento de evaluación de aprendizajes. Es posible evidenciar aquí, como en el punto anterior, una tendencia de los y las docentes cuyos cursos se adscriben a departamentos vinculados con las ciencias naturales, a evaluar los aprendizajes desarrollados en sus cursos a través de cuestionarios estandarizados, en mayor medida que las y los docentes cuyos cursos se vinculan a las ciencias sociales. Esto no significa que los segundos utilicen mejores instrumentos de evaluación que los primeros, ni que el uso de cuestionarios no aparezca en los departamentos vinculados con las ciencias sociales. Se trata, más bien, de una inclinación hacia el uso de este tipo de instrumentos, cuyas características serán exploradas en el análisis cualitativo.

¹⁴Se excluye el Departamento de Estudios Políticos dado que el 50% de docentes no respondió a la pregunta.

Figura 4. Porcentaje de uso de cuestionarios como instrumento de evaluación de aprendizajes en los departamentos académicos

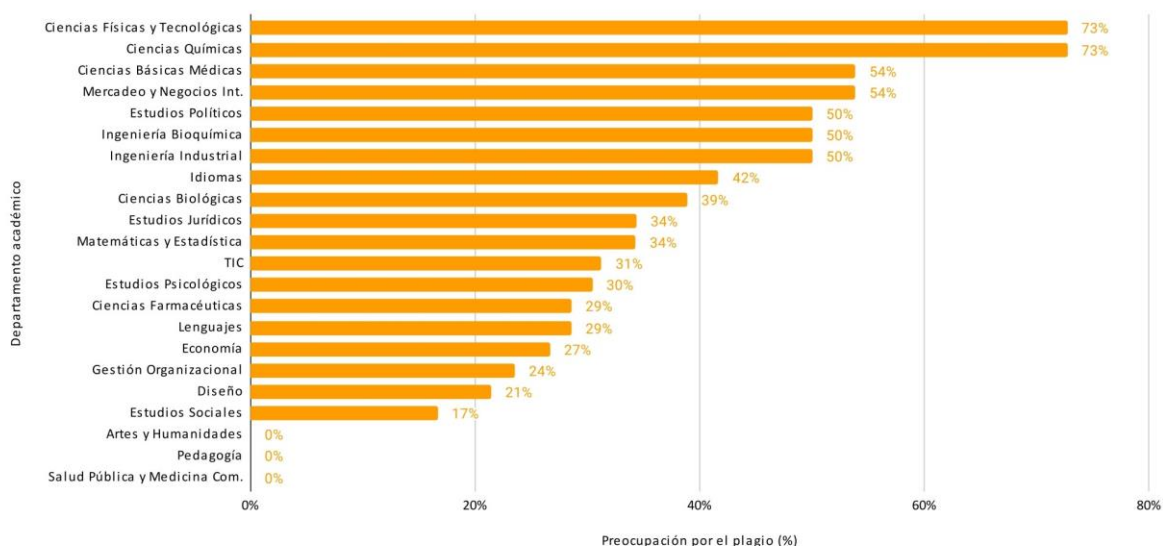


Fuente: elaboración propia.

Preocupación por el plagio en la evaluación de aprendizajes

Los datos recabados en la encuesta demuestran que en la universidad hay un alto nivel de preocupación por el plagio: los y las docentes de 19 de los 22 departamentos expresaron sentir esta preocupación. Pedagogía y Salud pública fueron los dos departamentos donde esta preocupación no apareció. Por el contrario, hubo siete departamentos donde esta inquietud fue preponderante (se presentó en el 50% o más de los docentes): Ingeniería industrial, Ingeniería bioquímica, Estudios políticos, Mercadeo, Ciencias básicas médicas, Ciencias químicas y Ciencias físicas y tecnológicas. Si bien en departamentos como Estudios sociales y Diseño este porcentaje fue menor, no bajó de un 15% (ver figura 5).

Figura 5. Porcentaje de docentes preocupados por el plagio durante la evaluación de aprendizajes según su departamento académico



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los datos arrojados en el análisis cuantitativo permiten evidenciar algunas tendencias en las prácticas de evaluación de aprendizajes que parecen relacionarse con la pertenencia a unas ciertas *disciplinas académicas*, entendidas estas como “ramas particulares del saber cuya reunión integra la totalidad del conocimiento” (González, 2019, p. 2). Si bien la división de las disciplinas es una discusión compleja, que se plantea en medio de dos visiones del conocimiento, aquellas que lo consideran como una totalidad sin fronteras y otras que le entienden como una realidad compuesta de diferentes campos claramente diferenciados; las instituciones académicas se han organizado en torno a un carácter disciplinario, que separa a profesionales y sus preocupaciones, atendiendo a sus métodos y enfoques teóricos (González, 2019, pp. 3-5).

Para efectos de este análisis, las disciplinas académicas en las que se fragmenta el conocimiento han sido divididas entre aquellas vinculadas a las *ciencias naturales*: con

pretensión de exactitud, que buscan regularidades y estudian los fenómenos del mundo físico o natural, y aquellas relacionadas con las *ciencias sociales*: no son exactas, ni estandarizadas y atienden a hechos o fenómenos del mundo social (González, 2019; Silva, 2007). La pertenencia a estas disciplinas puede formar tipos distintos de *culturas disciplinares*, es decir, interacciones entre profesionales formados en campos del conocimiento particulares, caracterizadas por “un estilo peculiar, problemas, valores, tradiciones comunes y una orientación compartida hacia el mundo social y político, así como un conjunto de contactos y formas asociativas que mantienen a los partícipes unidos a lo largo de su vida profesional” (Brunner, 1982, en Santibáñez, 2021, p. 82).

En ese sentido, los y las docentes vinculados a la mayoría de los departamentos adscritos a las facultades de Ciencias Naturales, Economía, Ingeniería y Salud, pueden ubicarse dentro de la cultura de las ciencias naturales; mientras que, en las ciencias sociales, estarían aquellos vinculados a las facultades de Ciencias Sociales y Educación. Además, dentro de las ciencias sociales se pueden situar algunos departamentos que constituyen casos excepcionales dentro de otras facultades, como Diseño, de la Facultad de Ingeniería, y Salud pública y medicina comunitaria, de la Facultad de Salud. En el segundo departamento, el aprendizaje está orientado por preocupaciones sociales y políticas en torno a la salud, mientras que en el primero se desarrollan procesos creativos, muy vinculados con las emociones y los sentimientos humanos.

Es evidente, entonces, que en los departamentos vinculados a la cultura disciplinar de las ciencias naturales, los y las docentes toman decisiones didácticas que privilegian el desarrollo de procesos más exactos: análisis cuantitativos, experimentación científica y análisis de datos estadísticos; mientras que, en los departamentos relacionados con las ciencias sociales, las decisiones didácticas se orientan a la investigación, la creación y la construcción a través del diálogo. Igualmente, los resultados demostraron que los y las docentes que enseñan en las ciencias naturales se orientan, más que aquellos vinculados a las ciencias sociales, a usar pruebas objetivas como instrumento de evaluación de aprendizajes y, aunque la preocupación por el plagio y el control de los aprendizajes esté presente en la mayoría de

departamentos, la inquietud prepondera en aquellos departamentos pertenecientes a ese campo.

Estas diferencias entre las culturas disciplinares pueden ser interpretadas como tipos de *habitus disciplinares* que tienen implicaciones importantes sobre las decisiones en torno a la evaluación de los aprendizajes. El concepto del *habitus* se refiere a una serie de disposiciones (para hacer algo, pensar de cierta manera, tomar decisiones o reaccionar a determinadas situaciones), que funcionan en los distintos momentos de la vida de las personas y que no siempre nacen con ellas, sino que son adquiridas por transferencia de otros y pueden trasladarse a sujetos distintos. Estas disposiciones responden a una proximidad con otros (familia, grupo de amigas o amigos, compañeros de escuela, trabajo, iglesia o grupos disciplinares) y a sus ideas, pensamientos o formas de actuar, que entran en contacto con las actitudes personales y con los requerimientos institucionales, para generar así una estructura nueva, distinta, medianamente constante, que asegura el mantenimiento de unas disposiciones similares a las de esos otros, y que pueden ser transferidas a personas distintas en la medida que tengamos proximidad con ellas (Bourdieu, 1994, p. 86).

Si bien en los resultados cuantitativos es posible rastrear algunas tendencias en la formación de unos *habitus* en los que las y los docentes incorporan su identidad disciplinar en sus prácticas educativas, particularmente en la evaluación de aprendizajes, los resultados cualitativos permiten comprender, con más detalle, la formación de estas disposiciones en el ejercicio profesional. Si clasificamos a las y los informantes según su cultura profesional, encontramos que Mariana y Daniel (Economía), Renata y Luis (Ingeniería), Martín (Ciencias Naturales) y Andrea (Salud), se ubican dentro del grupo de las *ciencias naturales*; mientras que Juan (Educación), Emilio y Santiago (Ciencias Sociales), harían parte de las *ciencias sociales y humanas*.

Es posible evidenciar que en los discursos de Mariana, profesora del departamento de Gestión Organizacional, Renata profesora del departamento de Ingeniería Industrial y Daniel, docente del departamento de Economía, predomine el desarrollo de procesos de evaluación de aprendizajes más exactos, orientados al logro de unos objetivos invariables. Además, en

la estructura del sistema de evaluación de sus cursos, se percibe una lógica acumulativa del aprendizaje, en la medida en que este es valorado utilizando dos parciales y un final, todos acumulativos, acompañados de quices y talleres siempre calificables. La evaluación tiene, entonces, un carácter acreditativo, pues todas las actividades de evaluación reciben una calificación numérica.

Si bien, como fue señalado en el apartado metodológico, el uso de pruebas objetivas no es un problema en sí mismo, sí lo es cuando éste se emplea como un instrumento de *vigilancia continua e ininterrumpida*:

“Cuando la concepción del examen es terminal y punitiva se pierde la opción de discutir y entender el conocimiento, se cae en una especie de rutina facilista de lo pedagógico que cada vez cierra más los espacios de relación con el placer por aprender. Éste queda referido a una calificación, que por lo demás hay que lograrla, ganando, a como dé lugar” (Salinas, 2002, p. 19).

El uso de cuestionarios, en estos casos, se encuentra acompañado de perspectivas restringidas de la evaluación, que la consideran como un ejercicio individual de calificación, de ahí la preocupación por el plagio, al igual que por percepciones de los y las docentes como poseedores del conocimiento y poseedores de una posición privilegiada en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Mariana y Renata, además, mantienen el sistema de pérdida por número de faltas a las clases, estrategia que no es utilizada por el resto de docentes. En el caso de Daniel, los quices funcionan como una manera de obligar a sus estudiantes a leer el texto de la clase, pero demandan el diseño unos exámenes diferenciados para prevenir el plagio, lo que incrementó su carga laboral:

“... Lo que hice, creo que, con algún éxito, es hacer preguntas de selección múltiple, pero con un orden aleatorio, sin posibilidad de regresar y de cada tema tomaba una pregunta entre cuatro posibles preguntas. Lo que yo noté es que las

notas que ellos obtenían en esa versión tendían a ser similares a la época de pre-pandemia”.

- *Daniel.*

Así, en este y estas docentes, es posible identificar una fuerte preocupación por el plagio, que parte de la idea del aprendizaje como un proceso individual y de la educación como un ejercicio competitivo en busca de los mejores profesionales; lo cual se relaciona, también, con la perspectiva de estos docentes sobre el valor del mérito y la consideración del esfuerzo o la actitud como determinantes para el éxito académico, más que otras condiciones personales, capitales o contextuales. El último elemento común a estos tres profes es la consideración de ellos y ellas como poseedores del conocimiento verdadero, al entender la evaluación, desde una perspectiva tradicional, como un ejercicio de dar valor al estudiante, a través de una nota cuantitativa que determina quiénes son los estudiantes malos y buenos, al igual que regula la promoción al siguiente semestre (Florez, 1999; González, 2001).

Estas disposiciones respecto a la evaluación de aprendizajes han sido creadas de manera gradual, a través de la práctica docente y la experiencia profesional en un campo disciplinar específico. El habitus disciplinar resulta, entonces, como “el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas profesionales” (Bourdieu y Passeron, 1996, en San Martín y Quilaqueo, 2012, p. 64). Esto quiere decir que los y las docentes interiorizan una serie de prácticas asociadas a su disciplina académica particular, a través del estudio y el ejercicio de la misma, que se reproduce en su trayectoria docente profesional, siendo fundamentales para su desempeño profesional (Gewerc, 2001).

Estas características propias de la formación disciplinar de las y los docentes también se relacionan con su experiencia particular como estudiantes, desde su formación inicial, hasta la profesional y posgradual, en tanto “el primer aprendizaje para comportarse como profesor es un aprendizaje por socialización como alumno, experiencia de la que se extraen las primeras representaciones de la práctica que más tarde se pueden reproducir” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 64). Es de esa manera que el habitus disciplinar responde también a la

proximidad con las estrategias vividas las cuales se transfieren por medio de la experiencia pedagógica, que se vive de manera distinta en las diferentes disciplinas profesionales, pero también en las diversas instituciones educativas, contextos y escenarios formativos de los que provienen estas y estos profesionales.

El habitus, no obstante, no se trata sólo de una serie de disposiciones formadas a través del contacto y la proximidad con otros, sino que constituye también un proceso estructural (Bourdieu, 1994). Así, las características institucionales de la organización donde se ubican estos docentes también influyen en la formación de unos habitus disciplinares en torno a la evaluación de aprendizajes. La institución educativa en la que enseñan estos docentes fue fundada y es dirigida por un grupo empresarial, se gestó como una escuela de economía y negocios, que años más tarde diversificaría su oferta formativa para constituirse en una universidad. Así, si bien la propuesta pedagógica de esta institución se basa en una vocación constructivista y su proyecto educativo comprende el aprendizaje activo como la estrategia pedagógica por excelencia; en sus políticas también se valora mérito al esfuerzo, el estatus y la excelencia académica. Estos ideales son legitimados y respaldados por los órganos de dirección, quienes toman las decisiones sobre la permanencia y contratación de los docentes, formados y relacionados a través de estos discursos. Es posible, entonces, que los habitus, pero también los discursos de estos docentes, respondan a los ideales de su institución.

Si bien tanto en los datos cuantitativos como en los relatos de los y las docentes entrevistados se evidencia la formación de unos habitus anclados a las culturas profesionales, a lo largo de las entrevistas aparecieron otros elementos, que no necesariamente tienen características estructurales como el habitus, pero que se vinculan con las prácticas de evaluación de aprendizajes. Estos elementos son la identificación con la docencia y la pedagogía, las concepciones sobre el aprendizaje, los estudiantes y la evaluación, además de las características personales de los y las docentes que convergen en la construcción de prácticas, perspectivas e identidades particulares.

Juan, por ejemplo, es docente del departamento de Lenguaje y ha dictado también clases en el departamento de Pedagogía, ambos adscritos a la Facultad de Educación. Este docente ha cursado una maestría y se encuentra haciendo su doctorado en Educación. El modelo pedagógico que orienta la práctica de Juan es, según sus propias palabras, “constructivista”, pues considera que el aprendizaje no es un resultado final, sino que construye a través del diálogo, la comunicación con otros y la escucha; no obstante, reconoce que en el ejercicio de la docencia ha identificado algunas prácticas conductistas, al diseñar preguntas, en su evaluación, que conducen a sus estudiantes a una meta que ya ha sido determinada por él.

La orientación constructivista de las clases, que el docente señala, es coherente con las concepciones de este acerca del aprendizaje y de sus estudiantes, en tanto considera que el aprendizaje se construye en el diálogo con otros. Es decir que el aprendizaje es un proceso social, comunitario, que nunca se desarrolla en solitario. Para Juan, aprender es *sentir algo que nunca se ha sentido*, sucede en un momento determinado y, para que suceda, es necesario que existan ciertas disposiciones contextuales, pero también personales. Juan comprende que los elementos personales, psicológicos y socioeconómicos intervienen en el aprendizaje y, por tanto, deben ser reconocidos en la evaluación.

Como ya ha sido enunciado, las prácticas de evaluación de aprendizajes formativos y orientadas a la construcción de aprendizajes se relacionan con modelos pedagógicos de orden constructivista (Florez, 1999 y Casassus, 2002). En este tipo de modelos, el o la estudiante y los contextos en donde este interactúa tienen un papel fundamental, en la medida en que es él o ella quien construye el aprendizaje en comunicación con otros y otras, apoyándose en la orientación del docente; por eso la evaluación debe retroalimentar al estudiante y reconocer sus procesos dentro y fuera del aula de clase (Boud, McDonald, Francis y Gonczi, 1995; Ávila y Paredes, 2015).

Las perspectivas de Juan y su capacidad reflexiva pueden estar alineadas con las teorías constructivistas sobre la evaluación de aprendizajes pues, al haberse formado en educación, hace parte de una disciplina que constituye una suerte de “tribu ligada a territorios que operan con una determinada *tradicón cognitiva*” (Becher, 2001, en Walker, 2016, p. 110);

en este caso, la tradición constructivista. Cada tribu académica, comprende unas tradiciones, creencias morales y códigos de comportamiento, pero también formas de comunicación, símbolos y significados (Walker, 2016, p. 111), que pueden influir en las creencias de Juan sobre el aprendizaje, las formas como debe construirse y el valor que tienen sus estudiantes en clase, lo que fomenta una disposición a la escucha y la comunicación. Juan también se ha formado como docente de una universidad que anima una ideología constructivista y, por lo tanto, su discurso, pero también sus pretensiones pedagógicas, pueden estar relacionadas con la pertenencia a esta institución.

Algo similar sucede con Santiago, quien es profesor del departamento de Derecho y también se ha formado en educación. Él, al igual que Juan, dice guiarse por el constructivismo: *“lo que estoy haciendo es muy constructivista, es constructivismo”*, dice. Además de su formación, este profesor expresa un interés genuino por la pedagogía, que parte de dos elementos importantes: 1) tiene una fuerte preocupación por la transformación social y considera que la educación es clave para que ello suceda, y 2) le gusta ser docente, *“es lo que me hace feliz”*, dice. Santiago considera, no obstante, que esta preocupación por el cambio y la pedagogía no se debe sólo a una disposición personal, sino también a un asunto disciplinar:

“... Yo estudio la especialización, y la maestría la he estudiado, por ejemplo, con profesores de medicina. Los profesores de medicina siempre dicen que tan chévere el cuento del pensamiento crítico, pero que eso allá es como es y punto. Es lo que dice el profesor y usted tiene que hacerlo así. [...] Entonces, evidentemente, habrá campos mucho más conceptuales, en donde se prestará menos a la reflexión”.

- Santiago.

Emilio, profesor del departamento de Humanidades, a diferencia de Juan y Santiago, no se ha formado en educación; sin embargo, cuenta con gran capacidad para cuestionar y transformar su práctica y reconoce que *enseñar es aprender*. Emilio asegura identificar y aplaudir la gran cantidad de diferencias, de orden cognitivo, pero también afectivo y socioeconómico, que existen entre sus estudiantes. Diferencias que participan de un aula

de clases, en la que se aprende siempre que, afirma, se converse, participe y pongan en escena conocimientos interesantes y significativos para sus estudiantes.

Por otro lado, Luis, a diferencia de los docentes anteriores, es docente en una facultad que puede categorizarse en el campo de *las ciencias naturales*: la de Ingeniería; sin embargo, hace parte del departamento de Diseño, el cual constituyó un caso particular en el análisis cuantitativo, al tratarse de un departamento donde se desarrollan procesos didácticos orientados a la creación de objetos e instrumentos y a la investigación y, además, se presenta un bajo nivel de uso de cuestionarios (7%) y una preocupación moderada por el plagio (21%) (ver figuras 3, 4 y 5).

Luis expresa gran identificación con la docencia y considera que esta debe ser interdisciplinaria, humana, debe construirse desde la empatía y trabajar para motivar a los otros. A pesar de ello, Luis no tiene claro cuál es el modelo pedagógico que le orienta, pero, a través de su experiencia, se ha formado una idea de la educación como un acto horizontal, considera que el compromiso y el aprendizaje se construyen entre estudiantes y docentes, y que no existen verdades absolutas; por eso, para él el aprendizaje debe construirse como un proceso que se relacione con distintas áreas del conocimiento y con la experiencia personal de los y las estudiantes. Además, afirma, elementos como el estrato socioeconómico, el colegio de procedencia, las características cognitivas y asuntos como la orientación sexual, intervienen en los procesos formativos.

Por su parte, Martín, profesor del departamento de Ciencias biológicas, de la Facultad de Ciencias Naturales, también expresa una fuerte identificación con la docencia (dice *amarla*). Si bien este profesor no se ha formado en docencia (más allá de las capacitaciones que ofrece la universidad al momento de la vinculación), identifica el constructivismo, alineado con las políticas institucionales, como el modelo pedagógico que más le gusta, aunque reconoce que el aprendizaje requiere de todos los modelos para ser efectivo. Martín considera que las didácticas para la formación de aprendizajes (que en su departamento se vinculan con la experimentación, además del diálogo y la comprensión de textos) deben ser pertinentes para el contexto y para los intereses de sus estudiantes, deben reconocer la diversidad y regirse

por la humildad del docente, quien también aprende de sus estudiantes y debe formarles de manera integral (no sólo en competencias científicas, también socio afectivas).

Andrea, profesora del Departamento de Ciencias Básicas Médicas, de la Facultad de Salud, cree que la medicina debe formar profesionales desde lo que ella llama la *parte humana*, lo que supone un ejercicio docente empático, que privilegie la interacción y produzca motivación en sus estudiantes. Ello no siempre es fácil en su disciplina, pues esta tiene mucho aprecio por la competencia, relacionada con la evaluación de los aprendizajes, en tanto sus estudiantes “*están acostumbrados a ser los mejores*” y los médicos-docentes esperan de ellos esta supremacía; Andrea hace, entonces, una crítica a estas dinámicas, pues reconoce que no todos ni todas tienen las mismas capacidades, aunque cree que una vez ingresaron en el programa, sí deberían tener las mismas oportunidades.

Los modelos pedagógicos constructivistas (vinculados con prácticas de evaluación de aprendizajes formativas que, sin embargo, no ignoran la función acreditadora de la evaluación) reconocen, en consonancia con las perspectivas de Luis, Martín y Andrea, que la construcción de los aprendizajes no se trata de un producto final, sino de un proceso gradual (Brown y Glasner, 2007); además, identifican en la evaluación una gran capacidad para potenciar la reflexividad, no sólo de estudiantes, sino también de docentes, quienes aprenden con sus estudiantes y deben diseñar procesos evaluativos que les sean significativos y motivadores (Darling-Hammond y Ancess, 1996).

En el caso de estos docentes, al provenir de culturas académicas distintas, estas perspectivas sobre la evaluación de aprendizajes no sólo están relacionadas por el desarrollo de un habitus disciplinar o por la pertenencia a una institución educativa particular, sino que se vinculan con una disposición de las y los docentes hacia la docencia, con una identificación con el oficio que les moviliza a probar nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que les permite una disposición por el diálogo y les insta a nombrarse como constructivistas o menos gustosos de dicho modelo. Estos docentes, además, no tienen una orientación profesionalizante estricta, sino que se preocupan también por la formación de sujetos, por la experiencia educativa y por el desarrollo de procesos creativos, dialógicos y significativos.

No se trata de una serie de disposiciones casuales, sino de una vinculación con el oficio docente, con el sentido político de la educación, específicamente en la educación superior, que no es común a todos los profesionales que dictan clases en la universidad, pero que dispone a estas y estos docentes al desarrollo de sensibilidades y disposiciones que se ponen en juego en el ejercicio de la educación y evaluación de aprendizajes.

Recuérdese que algunos de los *capitales* (Bourdieu, 1994), que las y los docentes ponen en juego en su ejercicio profesional son conocimientos expresados en títulos académicos, pero también su experiencia profesional y personal y sus redes de colaboración y sociales (Guerrero, 2020, p. 125). Estos y esta docente han adoptado una serie de disposiciones, algunas propias del campo en el que se educaron, pero otras formadas en sus experiencias personales, en su comunicación con los pares, en sus participaciones en discusiones, encuentros y debates, que se han reproducido en sus prácticas docentes, en la medida que las condiciones objetivas del trabajo producen una serie de subjetividades que se traducen en *disposiciones profesionales* (Guerrero, 2020, pp. 129-130).

Este tipo de elementos también aparecen en los discursos de los primeros docentes. Las clases de Mariana, por ejemplo, están orientadas a la aplicación de casos reales. El diseño de sus clases responde a la experiencia de la docente en escenarios laborales distintos a los de la docencia, en los que ella ha trasladado su experiencia como consultora a su ejercicio docente. Mariana asegura que el aprendizaje activo, estrategia impulsada por la universidad, orienta cada una de sus clases; sin embargo, cuando se le pregunta por aquello que considera aprendizaje activo, ella asegura que consiste en desarrollar frecuentes actividades fuera y dentro de la clase. A diferencia de la consideración de Mariana, el aprendizaje activo no consiste en desarrollar muchas actividades, sino que se trata de una estrategia basada en el principio de que el aprendizaje se desarrolla en situaciones cercanas a la realidad, en las que los y las estudiantes actúan, de forma activa, en el mundo que les rodea (Schwartz y Pollishuke, 1995, p. 13).

Por su parte, Renata considera que su formación doctoral tiene gran influencia en sus prácticas docentes, pues reproduce las prácticas que utilizaban sus profesores. También

identifica el Aprendizaje Basado en Proyectos ¹⁵ (PBL por sus siglas en inglés), como la estrategia que orienta los cursos que dicta. Esta estrategia ha sido definida como la base pedagógica para todos los cursos impartidos en la Facultad de Ingeniería; se trata entonces, más que de una decisión personal, de una disposición institucional. Ella, no obstante, expresa fuertes críticas al aprendizaje activo, el cual considera una exigencia de la universidad, más que una estrategia pedagógica significativa.

Conclusiones

Existen diferencias importantes en las prácticas de evaluación de aprendizajes desarrolladas por las y los docentes de los distintos cursos ofrecidos por la institución de educación superior estudiada, que se relacionan con la integración entre la función acreditadora y formativa de la evaluación, y el reconocimiento del papel fundamental de los procesos evaluativos como potenciadores del aprendizaje en la formación profesional. Características como el género, el tiempo de vinculación en la institución, el tipo de curso o el tipo de vinculación laboral, no fueron significativas al momento de establecer esta distinción. El elemento que sí influyó en la prevalencia de tendencias particulares para la evaluación, algunas orientadas a la acreditación y control, y otras a la formación de aprendizajes, fue la vinculación a los Departamentos y Facultades académicas, lo cual puede entenderse como un tipo de adscripción a una cultura disciplinar.

Desde una perspectiva sociológica, es posible comprender la vinculación a disciplinas académicas de distinta naturaleza como un elemento que participa en dinámicas más complejas, que pueden ser analizadas desde la perspectiva de los *habitus docentes*, que se traducen en formas de pensar los procesos formativos, decisiones didácticas, consideraciones sobre el papel de las y los estudiantes, decisiones metodológicas y uso de

¹⁵ La organización PBLWorks, del Buck Institute for Education, define el PBL como un método de enseñanza en el que los estudiantes aprenden al vincularse activamente en proyectos cercanos a las realidades y personalmente significativos. Para conocer más sobre este método dirigirse a <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

instrumentos para la valoración de los procesos. En la formación de estas disposiciones participa la disciplina, pero también asuntos personales, políticos e institucionales que, a través de la experiencia y el relacionamiento con otras y otros, producen tendencias evidentes sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes, que influyen en los procesos formativos que se desarrollan en los programas académicos y pueden tener repercusiones sobre la calidad de la educación, al igual que sobre el éxito académico de las y los estudiantes y su riesgo de deserción del sistema de formación profesional.

Es importante reconocer que este estudio presentó limitaciones importantes. Por un lado, la muestra obtenida para el análisis cuantitativo no es representativa para todos y todas las docentes de la institución, en tanto se presentó una distribución desigual en la participación de las Facultades. El apartado cualitativo, por su parte, reconoció una perspectiva personal, los resultados, entonces, parten de las consideraciones particulares de los y las docentes sobre su práctica, y posiblemente mantienen una distancia con la realidad de las acciones en el aula. En ese sentido, se recomienda que futuros estudios desarrollen una metodología distinta, donde se emprendan procesos de observación y participación de los procesos formativos para ofrecer una mirada más cercana a las realidades de las prácticas evaluativas en el contexto particular de la institución observada.

A pesar de sus limitaciones, los hallazgos de este estudio pueden aportar la investigación de las prácticas pedagógicas en contextos de educación superior, al considerar una perspectiva sociológica que ofrece acercamientos distintos a los fenómenos educativos, que atienden a las experiencias, creencias y disposiciones cotidianas de las y los docentes, y trazan nuevos caminos para comprender y transformar las problemáticas complejas de la educación. Por otro lado, el acercamiento a las prácticas de evaluación de aprendizajes y las actitudes, emociones o creencias alrededor de ellas, puede ofrecer nuevos caminos para el estudio de la sociología del profesorado, al reconocer la importancia de abordar, comprender y transformar las disposiciones de los y las docentes sobre la evaluación, relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también con la calidad y la experiencia de los y las estudiantes en los programas de educación superior.

Bibliografía

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del mar: Chile, 11-24.

Alonso Sánchez, M., Gil Pérez, D., & Martínez Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructiva de las ciencias. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.

Ávila, M, Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia*, 21(1). Universidad del Zulia. Maracaibo: Venezuela, 52-65.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73742121005>

Biggs, J. (1995). Assessing for learning: Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *Alberta journal of educational research*, 41, pp. 1-18.

Boud, D., McDonald, R., Francis, J., & Gonczi, A. (1995). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. UNESCO, París: Francia.

Bourdieu, Pierre (2007) [1994]. Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Brown, S. A., & Glasner, A. (Eds.). (2007). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (Vol. 5). Narcea Ediciones.

Buck Institute For Education. (s. f.). *What is PBL?* PBLWorks. Recuperado 1 de mayo de 2022, de <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, (20), 48-59.

Darling-Hammond, L., & Ancess, J. (1996). Authentic assessment and school development. *Teachers College Record*, 97(5), 52-83.

Díaz, E. M., Pons, L. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz: México. (20), 167-191.

Dubet, François (2011). La experiencia social. En *La experiencia sociológica*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Escudero, T. (2010). Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria. *Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza*.

Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.

Fernández-García, C.M., Inda-Caro, M., Maulana, R., Torío-López, S. (2022). Comportamientos docentes bajo observación: un instrumento para evaluar la calidad docente en España. *Cultura y Educación*. Oviedo, Asturias: España. 1-48. DOI: 10.1080/11356405.2022.2039537

Flórez, R. (1999). Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. In *Primer simposio: pedagogía para el siglo XXI*.

Gargallo Castel, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. *Contextos educativos: Revista de educación*, 12, 77-93.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(2), 31-46.

Giddens, Anthony. (2003) [1984]. Conciencia, propio ser y encuentros sociales. En *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Amorrortu.

Gimeno Sacristán, J. (1999). Poderes inestables en educación (1999.a ed.). MORATA.

Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid, pp. 334-352

González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.

González, C. (2019). *La división del conocimiento*. Bonilla Artigas Editores.

Guerrero Azpeitia, L. (2020). Capitales, habitus y disposiciones de profesores universitarios. Una aproximación a partir de sus trayectorias académicas. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 5, (25). Quito: Ecuador. 117-131.

Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de educación*. 351. pp. 385-407

López, E. y Gómez, V. (2017). La concepción de los docentes de educación básica sobre la evaluación del aprendizaje y su incidencia en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Icesi.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado 1 de mayo de 2022, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., & Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 79-101. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART6.pdf>

Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a8.pdf>

Niño Zafra, L. S., Perafán, A., & Carrillo, I. (1996). La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural? *Pedagogía y Saberes*. (8). ene-dic. pp. 13-24.

Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 632-649.

Ortiz, D., & Espinosa, L. (2012). Decisiones didácticas del profesor en una secuencia didáctica que integra un AGD respecto a la proporcionalidad en grado séptimo. Universidad de los Andes. Bogotá: Colombia, pp. 479-484.

Parra, A. (2019). ¿Qué son las Pruebas SaberPro? [Video]. Universidad Autónoma de Occidente. <https://sitios.uao.edu.co/saberpro/que-son-las-pruebas-saber-pro/>

Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y educadores*, 13(3), 421-452.

Peña, O. (2019, 24 septiembre). *¿Cuántas personas estudian un posgrado en Colombia?* Poliverso. Recuperado 1 de mayo de 2022, de <https://www.poli.edu.co/blog/poliverso/cuantas-personas-estudian-un-posgrado-en-colombia>

Posada, V. (2019). Procesos de evaluación y fracaso escolar. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Icesi.

Rosas, R. (1992). Éxito académico universitario: problemas de su definición, medición y predicción. *Psykhé*, 1(1).

<http://www.cuadernos.info/index.php/psykhe/article/view/19439/16009>

Sánchez-Sánchez, G. I., & Jara-Amigo, X. E. (2022). Habitus en torno a la evaluación. (Des) encuentro entre medición y comprensión. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-20.

San Martín Cantero, D., & Quilaqueo Rapimán, D. (2012). *Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados*. *Perfiles educativos*, 34(136), 63-78.

Salinas, M. L. (2002). La Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. *Medellín: Universidad de Antioquia*, 1-43.

Santibáñez, D. (2021) *Contribuciones para el debate sobre la antropología aplicada y profesional: una aproximación a la cultura disciplinar de la antropología chilena*. [Tesis] Universidad Complutense de Madrid.

Schwartz, S., & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado* (Vol. 134). Narcea Ediciones.

Semana Educación. (2021, 29 abril). *La mitad de los jóvenes en Colombia abandonan los estudios por dificultades económicas*. *Semana.com*. Recuperado 1 de mayo de 2022, de <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-mitad-de-los-jovenes-en-colombia-abandonan-los-estudios-por-dificultades-economicas/202134/>

Silva Paim, J. (2009). Medicina comunitaria: Introducción a un análisis crítico. *Salud colectiva*, 5(1), 121-126.

Silva, R. (2007). *A la sombra de Clío: diez ensayos sobre historia e historiografía*. Carreta.

Silva-Weiss, A., Pérez-Lorca, A., y Quiroz, M. (2019). Investigación basada en diseño para la mejora sostenida del aprendizaje auténtico. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES* 4, 07-33.

Soria-Barreto, K., & Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 7(5), 41-50.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v7n5/art06.pdf>

Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119.