

Concepciones docentes y metacognición, dos principios de la alfabetización evaluativa

Berenice Morales González¹ 

Resumen

El presente artículo tiene la finalidad de abonar a la reflexión documentada de experiencias que impulsen los cambios pedagógicos necesarios en la educación superior, especialmente en las escuelas formadoras de docentes o Escuelas Normales (como se les conoce en México). A partir de dos casos de capacitación docente sobre la evaluación de los aprendizajes en educación superior, se da cuenta de las reflexiones generadas desde su diseño y se argumentan desde dos principios fundamentales: las concepciones docentes y la dimensión metacognitiva de la evaluación como elementos a considerarse en el diseño curricular. Este artículo tiene la intención de apoyar a la alfabetización evaluativa que implica la comprensión de las prácticas evaluativas y el cómo impulsarlas desde el diseño curricular.

Palabras clave: Alfabetización evaluativa; Concepciones docentes; Metacognición.

Abstract

Teaching conceptions and metacognition, two principles of feedback literacy

The purpose of this article is to contribute to the documented reflection of experiences that promote the necessary pedagogical changes in higher education, especially in teacher training schools or Normal Schools (as they are known in Mexico). Through two cases of teacher training about assessment learning in higher education, the reflections generated are realized and argued from two fundamental principles: teaching conceptions and the metacognitive dimension of evaluation as elements to be considered in curricular design. This article intends to support feedback literacy that implies the understanding of assessment practices and how to promote them from the curricular design.

Keywords: Feedback literacy; Teaching conceptions; Metacognition.

Resumo

Concepções docentes e metacognição, dois princípios da alfabetização avaliativa

O objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão documentada de experiências que promovem as mudanças pedagógicas necessárias no ensino superior, especialmente nas escolas de formação de professores ou Escolas Normais (como são conhecidas no México). A partir de dois casos de formação de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, as reflexões geradas a partir do seu desenho são realizadas e argumentadas a partir de dois princípios fundamentais: con-

¹ Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

cepções docentes e a dimensão metacognitiva da avaliação como elementos a considerar no desenho curricular. Este artigo pretende apoiar a alfabetização avaliativa que implica a compreensão das práticas avaliativas e como promovê-las a partir do desenho curricular.

Palavras-chave: Alfabetização avaliativa; Concepções docentes; Metacognição.

Introducción

Para la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) (2020), la reanudación de clases presenciales en las Instituciones de Educación Superior (IES), puede representar una oportunidad para repensar la educación profesional y rediseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según datos de este organismo, durante el año 2020 aproximadamente 23.4 millones de estudiantes de educación superior y 1.4 millones de docentes de América Latina y del Caribe fueron afectados por los cierres de sus centros escolares debido a la crisis de salud provocada por el Covid-19. En este rediseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje, Pedró (2020) sugiere: sistematizar los cambios pedagógicos producidos durante la educación remota, promover la reflexión docente sobre estos cambios como punto de partida para los rediseños y aprovechar la experiencia en la digitalización y aprendizaje ubicuo para enfatizar la inclusión de todo el alumnado en los propósitos educativos. Unesco (2020) añade el compromiso de las IES para “diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja” (p. 11).

En este marco regional, surge el presente artículo con la finalidad de abonar a la reflexión documentada de experiencias que impulsen los cambios pedagógicos necesarios en la educación superior, especialmente en las escuelas formadoras de docentes o Escuelas Normales (como se les conoce en México). A partir de dos casos de capacitación docente sobre la evaluación de los aprendizajes en educación superior, se da cuenta de las reflexiones generadas desde su diseño y se argumentan desde dos principios fundamentales. Uno, desde la indagación de las concepciones docentes como punto de partida, dado que permiten la comprensión de la práctica evaluativa como un proceso multidimensional y como un proceso recíproco que implica a docentes y a alumnos en la acción desde la comprensión para “reconocer en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza” (Litwin et al, 2003, p. 168). Por otro lado, se argumenta la dimensión metacognitiva de la evaluación como elemento a considerarse en el diseño curricular. Por lo tanto, este artículo tiene

la intención de apoyar a la alfabetización evaluativa (Carless & Winstone, 2020) que implica la comprensión de las prácticas evaluativas y el cómo impulsarlas desde el diseño curricular.

La primera experiencia se desarrolló con 197 profesores de una institución formadora de docentes del estado de Veracruz, México y la segunda con 31 profesores universitarios de una facultad del área de la salud, ubicada en el mismo estado. Ambas fueron impartidas de forma virtual sincrónica a través de la plataforma *Zoom*, con apoyo de herramientas complementarias como *Mentimeter* para el primer caso y *Google Classroom* para el segundo (mismas que se describirán en el apartado de metodología).

Las dos experiencias de capacitación surgieron por invitación exprofeso para colocar al centro el diseño o la planificación docente y, por consiguiente a la enseñanza, los aprendizajes esperados y el diseño del proceso de evaluación. Si bien uno de los retos de la educación remota en este nivel de estudios superiores fue la carencia de la planificación educativa para el desarrollo de propuestas educativas a distancia (Umaña-Mata, 2020), es importante recalcar que detrás de las acciones docentes se ubican las concepciones docentes. Por ello, se parte de la premisa que el diseño de la evaluación no garantiza el alcance de los objetivos de aprendizaje.

Indagar sobre las concepciones de los profesores implica enfrentarse a una diversidad y confusión terminológica que incluye desde percepciones, creencias, actitudes, valores y juicios, teorías y epistemologías personales, estrategias de acción y principios prácticos entre varios; lo que revela en gran medida el “desconocimiento... a la forma en que los adultos, especialmente de los académicos universitarios, aprenden a enseñar” (García Cabrero, 2003, p. 1). Para efecto de este trabajo se considerará como sinónimo el uso de concepciones como sinónimo de creencias o percepciones, entendidas como visiones del docente sobre la evaluación de los aprendizajes y sus finalidades (Morales, 2017).

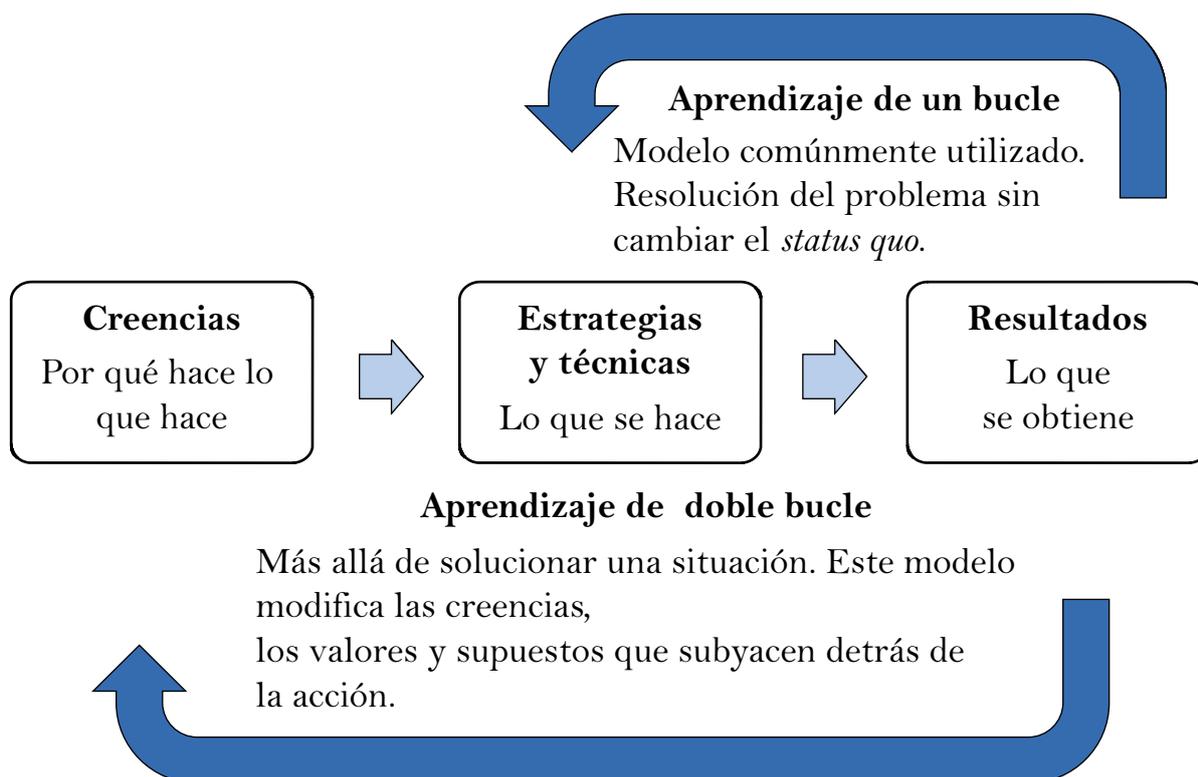
En el siguiente apartado se remitirá a las fuentes iniciales que fundamentan el trabajo sobre concepciones docentes como guía antecedente a la acción, posteriormente se explicita este modelo a la evaluación de los aprendizajes. Se añade el papel de la metacognición en la evaluación y finalmente se describen los dos casos de capacitación y se enfatizan los dos principios de diseño: las percepciones docentes y la metacognición.

Modelo de gestión del aprendizaje de doble bucle, según Argyris y Schön

El modelo de aprendizaje de doble bucle propuesto por Argyris y Schön (1978) ha sido retomado de la psicología organizacional, específicamente de la teoría de la acción. Los autores hacen una diferencia entre aprendizaje de un bucle, donde a partir de un problema se llevan a cabo estrategias o acciones para dar solución. Sin embargo, este aprendizaje considerado como aprendizaje mecánico no modifica el *status quo* en lo colectivo o en lo individual. Para que se logre un aprendizaje significativo es necesario que modifique no sólo acciones, sino creencias, razonamientos y representaciones mentales. El aprendizaje de doble bucle queda esquematizado en la Figura 1.

El aprendizaje de doble bucle ocurre cuando la persona u organización considera la asociación entre el problema a resolver, las acciones emprendidas y resultados obtenidos y, paralelamente se lleva a cabo un proceso de reflexión sobre la influencia de las propias creencias y acciones. Es decir, se genera una revisión de las percepciones y los valores que guían el comportamiento o la resolución del problema, lo que permite una transformación más profunda al clarificar los fundamentos que hay detrás de las acciones emprendidas. En la Figura 1 se muestra el esquema centrado en la mejora del aprendizaje desde la propia reflexión, el autocuestionamiento de acciones emprendidas y las suposiciones subyacentes.

Figure 1 - Aprendizaje de doble bucle (Traducción propia a partir de Chowdhury et al., 2016).



Evaluación y concepciones docentes

Investigadores como Carless (2019), Dawson et al. (2018) se han posicionado en la línea de la comprensión respecto a lo que estudiantes y docentes piensan sobre la evaluación de los aprendizajes. Ello supone un campo que visualiza como importante los fundamentos, las conceptualizaciones que guían las prácticas de evaluación y coincide con la perspectiva de aprendizaje de doble bucle descrita en el apartado anterior. Kyttälä et al. (2022) identificaron una gran variedad de concepciones sobre evaluación entre profesores en formación. Ketonen et al. (2022) recomiendan la capacitación para abordar las concepciones docentes sobre la evaluación, dado que éstas pueden cambiar con la experiencia.

Para Dawson et al. (2018) es importante examinar la conceptualización de retroalimentación a fin de transitar institucionalmente hacia formas más sofisticadas de retroalimentación que impliquen clarificar procesos sobre qué hacen los estudiantes con la información y cómo les ayuda a mejorar sus estrategias de aprendizaje. La retroalimentación efectiva necesita demostrar su efectividad para adaptar no sólo la forma de interactuar y proveer los comentarios a los alumnos, sino el sistema de retroalimentación en sí.

Según Carless (2019), existe una distinción entre la *evaluación mecánica* centrada en la ejecución de la tarea y la *evaluación profunda* encaminada a la mejora de las estrategias de aprendizaje. Esta diferenciación elaborada por Carless (2019) se fundamenta en el modelo de aprendizaje de doble bucle de Argyris y Schön (1978), de tal manera que a partir de la *evaluación profunda* el aprendiz eficaz evoluciona a largo plazo cuando hace uso de la información generada en la retroalimentación y realiza una valoración profunda de su propio desempeño académico.

Chong (2020) propone el constructo *retroalimentación ecológica* y la diferencia de la *retroalimentación centrada en la tarea*. Para llegar a la *retroalimentación ecológica* es necesaria la participación de alumnos y docente, por lo que se considera marco conceptual que define la percepción de los estudiantes y los docentes sobre sus participaciones en el proceso de evaluación y las influencias o consecuencias de dichas participaciones. El modelo *Feedback Ecology 2.0* (Chong, 2020) está basado en las nociones de Carless (2019) sobre el doble bucle implicado en la *evaluación profunda*. Por ello, la *retroalimentación ecológica* implica, además del uso de la información de lo que se evalúa, la reflexión sobre cómo se resuelve el problema o se completa la tarea.

Alfabetización evaluativa

Este concepto emerge en la literatura anglosajona como *feedback literacy* (Carless & Winstone, 2020; Chong, 2020; Molloy et al., 2020) y hace referencia al nuevo paradigma de la evaluación, desde la cual se han generado diferentes estudios que se centran en lo que implica la evaluación de los aprendizajes y cómo puede ser respaldada desde el diseño curricular (De Kleijn, 2021).

El término alfabetización evaluativa fue acuñado por Carless y Winstone (2020) tras analizar los desafíos para el desarrollo de procesos de retroalimentación efectiva. El marco conceptual comprende tres dimensiones:

Dimensión de diseño: referida a la planificación de los procesos de retroalimentación para la mejora de los aprendizajes, que incluya el juicio evaluativo de los estudiantes en su consenso.

Dimensión relacional: visibiliza el mundo interpersonal de las interacciones durante los procesos de retroalimentación.

Dimensión pragmática: aborda cómo los docentes gestionan los compromisos o exigencias inherentes a las prácticas de retroalimentación disciplinaria o institucional.

Este trabajo tiene la intención de abonar al diseño de programas que enfatizan la transformación de las prácticas de evaluación orientada al aprendizaje, donde docentes y estudiantes participen desde la reflexión de sus propias percepciones (Carless & Winstone, 2020).

La evaluación y la metacognición

Flavell (1996) se identifica como uno de los primeros autores en acuñar el término metaconocimiento o metacognición, entendido como “*el conocimiento sobre el conocimiento*, incluye cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tenga por objeto, o regule, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva. Hace referencia a los conocimientos de la cognición y la regulación de los procesos cognitivos de los estudiantes” (Flavell, 1996, p. 174). Los conceptos claves del autor son conocimientos metacognitivos y experiencias metacognitivas. Los primeros, “se refieren al segmento del mundo de conocimientos adquiridos que tiene que ver con temas cognitivos... son los conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y se han almacenado en la memoria a largo plazo... Los conocimientos metacognitivos pueden subdividirse, a grandes rasgos, en conocimientos sobre *personas, tareas y estrategias*” (Flavell, 1996, p. 158). En cuanto a las experiencias

metacognitivas, “son experiencias cognitivas o afectivas que están relacionadas con una empresa cognitiva” (Flavell, 1996, p. 162).

En el campo de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, Evans (2013), desde el paradigma socioconstructivista, identifica que la retroalimentación debe permitir a los estudiantes hacer sus propias valoraciones y, mediante el diálogo apoyarles para generar estrategias para aprender. Como veta de investigación reconoce un vacío en la comprensión de la naturaleza de las relaciones entre los procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales en el uso, interpretación y aplicación de la retroalimentación. En los estudios de Flores (2018) fundamenta la evaluación de las competencias del estudiantado de educación superior, la retroalimentación y el favorecimiento de los procesos metacognitivos a partir de la reflexión en la resolución de problemas del contexto profesional. Los resultados encontrados revelan que la autoevaluación por rúbrica, propicia en los estudiantes el desarrollo de estrategias metacognitivas que impulsan hacia el mejoramiento del desempeño académico en la dimensión cognitiva y motivacional.

En este binomio de evaluación y metacognición, García-Martínez (2019) resalta como hallazgo que la autopercepción del proceso educativo por parte de estudiantes en educación superior, está determinado en gran medida por el tipo de evaluación de los aprendizajes al que se enfrentan y por la retroalimentación promovida en cada práctica evaluativa. El autor concluye “A mayor tradicionalismo en el instrumento de evaluación utilizado y escasa retroalimentación, menor probabilidad de metacognición” (García-Martínez, 2019, p. 138).

Metodología

A partir de la mirada cualitativa de la investigación, se seleccionó al estudio de caso como *método cualitativo* orientado al análisis de casos específicos desde una perspectiva heurística, se basa en el razonamiento inductivo y se privilegia al participante inmerso en su propio contexto (Cifuentes, 2011). Representa un estudio de caso descriptivo.

Para elevar los criterios de *confirmabilidad* (Izcara, 2014), se eligieron por conveniencia aquellas evidencias escritas por los participantes que se relacionan con sus conceptualizaciones sobre evaluación. Además se empleó la triangulación por sujetos (Santos-Guerra, 1990): en el primer caso, por ser un grupo numeroso de 197 participantes

se recopilaron las definiciones a través de la herramienta *Mentimeter*, esta aplicación permitió realizar preguntas al inicio y al final de la capacitación, en las que los participantes escribieron dos palabras asociadas a la evaluación. Según la frecuencia obtenida, la aplicación generó de manera automática una representación gráfica o nube de palabras que facilitó la visualización *in situ* de las palabras predominantes. En el segundo caso, se analizaron las definiciones sobre evaluación que los 31 participantes registraron a través de un documento digital como primera tarea en la plataforma *Google Classroom*. Si bien la naturaleza de los datos es distinta, dado el número de participantes y tiempo de duración de cada experiencia de capacitación, se considera como factor común la percepción escrita de los docentes respecto a lo que les significa la evaluación.

A continuación se describen los dos casos en los cuales se buscó generar espacios de alfabetización evaluativa a partir de dos principios que fundamentan las prácticas de evaluación de los aprendizajes: a) las concepciones docentes guían las acciones evaluativas; y b) la evaluación orientada al aprendizaje implica el empleo de estrategias metacognitivas.

Descripción de casos

Experiencia 1: ¿Qué prácticas de evaluación hay detrás de frases como “[...] estaba acostumbrada a entregar mi tarea y a olvidarme de ella” (alumna 5 semestre LEE)?

Como integrante de un colegiado docente denominado “Investigación, tecnología y prácticas reflexivas para atender a la diversidad” fuimos convocadas dentro de nuestra escuela formadora de docentes para abonar al proceso de planificación de la evaluación como parte de unas Jornadas de Actualización profesional en modalidad remota. A partir de esta invitación se reflexionó sobre el papel del diseño y el cambio en sí de las prácticas de evaluación. La actividad se realizó el 9 de marzo del 2021 con una duración de 5 horas. La estructura de la jornada se organizó en 5 temáticas:

- I. La evaluación, tensiones entre la normatividad y el enfoque socioformativo;
- II. La evaluación socioformativa, a partir de experiencias;
- III. Herramientas digitales para mediar la valoración del aprendizaje;
- IV. Trabajo en Academia de grado;
- V. Socialización.

De estas temáticas, para efecto de este escrito se analiza el primer tema. De manera inicial con los docentes se utilizó la metáfora de un *iceberg*, mostrándose una imagen del objeto, para visualizar que la fase de diseño representaba la porción de *hielo* visible y que, debajo del mar existe un contenido no visible, profundo y complejo.

La función de la evaluación desde la normatividad apoya las necesidades de rendición de cuentas institucional, es una obligación de los docentes evaluar los aprendizajes de los estudiantes, tal como lo marca las normas de control escolar en el sistema educativo mexicano. Es parte del compromiso de todo maestro el rendir cuentas a la sociedad sobre lo que saben, saber hacer, saber ser en contextos específicos que les demanden a los que próximamente ingresarán al servicio profesional docente.

En este sentido, el diseño de la evaluación puede ser vista o experimentada como esa porción de *hielo* expuesta, como una parte inherente de la rendición de cuentas a la que todos los docentes estamos obligados. Sin embargo, también existe una parte oculta sobre la evaluación, ésta hace referencia a los intercambios generados al interior de los cursos para valorar aquello que se aprende y cómo se aprende. Hay una compleja construcción en esa parte oculta del *iceberg* de la evaluación para comprender comentarios de los alumnos dentro de los salones de clase. En una diapositiva se compartió una frase expresada por una alumna de quinto semestre de la licenciatura en Educación Especial al expresar “[...] estaba acostumbrada a entregar mi tarea y a olvidarme de ella”. Este ejemplo detonó la distinción entre la evaluación normativa y la evaluación orientada al aprendizaje permanente.

Dentro de las prácticas de evaluación, los docentes diseñan las acciones, las evidencias, los criterios e instrumentos, los estudiantes entregan sus tareas, es la parte visible del *iceberg* de la evaluación. Alumnos y docentes rinden cuentas desde la evaluación en su función normativa, que no necesariamente va de la mano con la mediación de los procesos de aprendizajes complejos que demanda el campo profesional de la docencia. Entonces, ¿cómo transitar de las prácticas de entrega y cumplimiento de tarea a una implicación más activa de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación?

Estas reflexiones iniciales sirvieron de preámbulo para solicitar a los participantes dos palabras asociadas a la evaluación. Esta actividad se realizó al inicio y al final de la jornada de capacitación y se utilizó la herramienta de *Mentimeter*, descrita en el apartado de metodología, para recopilar las respuestas (ver Figuras 2 y 3).

Tabla 1 – Semejanzas y diferencias entre los conceptos asociados a la evaluación al inicio y al final de la experiencia de capacitación, según docentes formadores.

Defina con dos palabras qué le significa la evaluación	
Inicio	Final
	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Proceso • Valoración • Reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Juicio de valor • Conocimientos • Comprobar • Constatar y verificar • Ponderar 	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognición • Interiorización • Compartir experiencias • Integralidad • Proyecto de vida • Contextualización • Significado • Valoración conjunta • Trabajo colaborativo

El proceso de planificación inicial es un momento importante en tanto se realice de forma colegiada y crítica. El espacio de capacitación diseñado desde la perspectiva de la indagación de las concepciones docentes sobre la evaluación permitió la explicitación de estas visiones con las que se inicia un proceso de enseñanza. Desde el modelo de aprendizaje de doble bucle propuesto por Argyris y Schön (1978) es necesario diferenciar espacios de capacitación expositiva de un conjunto de información, de aquellas experiencias que abonen en la construcción de nuevas comprensiones. Se afirma entonces, que las nuevas comprensiones docentes no surgen espontáneamente y sí es necesario, como mencionan Pozo et al. (2011), reconsiderar la formación inicial y permanente habituando a los docentes a tomar conciencia sobre sus procesos de pensamiento, provocar *cortocircuitos* dentro de un continuo implícito-explicito de sus propias concepciones.

Experiencia 2: “Estos conceptos que parecieran ser de intuición... sí requieren un fundamento para una mayor comprensión”

Como equipo colegiado fuimos invitadas a colaborar con una Facultad de Ciencias de la Salud del estado de Veracruz-México, para impartir un curso taller titulado *Herramientas pedagógicas para favorecer los aprendizajes en educación superior*.

La actividad se realizó del 17 al 21 de enero del 2022, con un total de 30 horas y se organizó alrededor de cinco temáticas:

- I. Perspectivas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación;
- II. Evaluación diagnóstica;
- III. Elementos de la planeación didáctica;
- IV. La evaluación socioformativa en el trabajo del aula;
- V. Configuración de ambientes de aprendizaje mixtos.

Para efecto de este artículo se limitará la descripción a la primera temática, cuyo propósito estuvo orientado a la identificación de la propia perspectiva sobre enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación, así como su vínculo con la planeación didáctica a través de la socialización de dilemas y confrontación con elementos teóricos. En un primer momento, en modalidad sincrónica, se solicitó a los docentes participantes que elaboraran un glosario con los términos mencionados, posteriormente se presentaron algunos dilemas docentes que narraban acciones y problemáticas cotidianas en el aula. De forma asincrónica se sugirió ver un video y realizar dos lecturas relativas a la temática. También se solicitó enriquecer o modificar el glosario elaborado en clase, además de anexar un párrafo que indicara los cambios conceptuales. En el caso de no identificar alguna actualización a las propias definiciones se solicitó argumentar la permanencia de sus posturas conceptuales. Esta actividad asincrónica se socializó al día siguiente en la sesión sincrónica. Específicamente en lo que se refiere a las percepciones sobre evaluación se comparten los siguientes fragmentos, seleccionados por su nivel de significancia (ver Tabla 2).

Tabla 2 - Conceptos iniciales, conceptos re-estructurados y la reflexión metacognitiva sobre evaluación, según docentes universitarios.

Doc.	Concepción inicial	Concepción re-estructurada	Reflexión metacognitiva
CP1701	Valoración del grado de apropiación del conocimiento transmitido.	Se refiere a las herramientas que permitirán verificar el éxito en la adquisición de los conocimientos y habilidades . Las evaluaciones deben incrementar su complejidad durante el curso.	Sin duda este ejercicio me ha permitido complementar y enriquecer de manera teórica estos conceptos, que parecieran ser de intuición, pero los que sí requieren de un fundamento teórico para una mejor comprensión , y en ello derive un mejor quehacer.
AA1701	Mecanismo a través del cual es posible conocer el grado de asimilación de un tema que puede llevarse a cabo a través de la realización de distintas tareas o actividades.	Conjunto de acciones que permiten comprender los logros del aprendizaje a través de evidencias, es decir el logro de objetivos y metas, que permiten comprender cómo funcionan los diversos elementos considerados en una planeación, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	
EC1701	Estrategia utilizada para medir la cantidad de conocimiento aprendido por los alumnos.	La evaluación está directamente relacionada con los logros de aprendizaje y está se convierte en una evidencia continua de cómo están funcionando los diferentes elementos curriculares en cada alumno dentro del aula.	Esta valiosa herramienta nos ayuda a garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos.
JPM1701	Es un método por el cual se puede calificar o poner a prueba el conocimiento transmitido.	en este caso dejaría la misma definición es un método por el cual se puede calificar o poner a prueba el conocimiento transmitido, pero agregaría que debe ser cuidadosamente elaborada y no debería de ser algo estándar o que se repita la misma en todos los cursos si no algo que sea adaptado a los diversos individuos .	Sin duda fue algo que me abrió los ojos. Yo como estudiante no había pensado como tal la pedagogía, es decir, el cómo se podría enseñar a otras personas los conocimientos que adquiriré así como las vías y métodos por los cuales sería más óptimo sin duda fue enriquecedor una perspectiva diferente.

Continua

Continuación

Doc.	Concepción inicial	Concepción re-estructurada	Reflexión metacognitiva
LP1701	<p>La evaluación es un proceso o estrategia que se usa para determinar, de manera sistemática, el mérito, el valor y el significado de un trabajo, alguna capacidad intelectual, física o de alguien en función a ciertos criterios respecto a un conjunto de normas; enfocadas a poder dimensionar si se ha logrado la comprensión de dicha capacidad.</p>	<p>La evaluación es un proceso o estrategia que se usa para determinar, de manera sistemática, el mérito, el valor y el significado de un trabajo, alguna capacidad intelectual, física o de alguien en función a ciertos criterios respecto a un conjunto de normas; enfocadas a poder dimensionar si se ha logrado la comprensión de dicha capacidad.</p>	<p>Un aspecto importante de las estrategias que se utilizan para llevar a cabo dicha evaluación debe de estar acorde a las necesidades del grupo, de su contexto, de su entorno, ya que cada grupo muestra características diferentes, además de que debe de ser pertinente con los contenidos analizados, de tal forma que uno pueda garantizar en la medida de lo posible que estén adaptados a las condiciones propias del entorno.</p>
MO1701	<p>Forma de determinar aprendizajes, saberes y competencias adquiridos con el proceso enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>La evaluación es la evidencia continua de cómo están funcionando las estrategias y métodos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje en una realidad específica como el salón de clases, donde cada proceso, momento e instrumento busca como garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos.</p>	<p>Por lo tanto, este debe ser planteado desde la integralidad, coherente con la política educativa y que busca la construcción o la reconstrucción de una sociedad. Para este momento, es necesario detectar en el aula la realidad que viven los alumnos/as: identificar problemas, situaciones adversas, cambios necesarios en el proceso, entre otros. Recordemos que un alumno que no aprueba una evaluación quizás no es porque no sepa, sino que no cuenta con las herramientas necesarias para que en su realidad acredite la evaluación.</p>

Nota: Se ha colocado en negritas aquellas palabras que, a criterio de la autora, revelan la naturaleza de la actividad.

En la Tabla 2 se revelan diversas concepciones sobre evaluación, desde aquellas centradas en la verificación y sin re-estructuración socialmente relevante (CP1701), aquellas que tienden más a la generación de información o comprensión de procesos de enseñanza para una mejora del desempeño/aprendizaje (AA1701, EC1701) así como aquellas que revelan en la reflexión el compromiso social de la evaluación al abonar a la formación integral del profesional y su relación con la transformación social (MO1701, LP1701).

Se considera que el reconocimiento de esta diversidad de concepciones es el primer paso para movilizar en colectivo la construcción de comprensiones cada vez más complejas sobre las acciones implicadas en los procesos de evaluación en educación superior, por ello importa colocarlas en la mesa de discusión durante los espacios de capacitación.

Discusión

Impulsar las prácticas evaluativas desde el diseño curricular conlleva la explicitación de los elementos que configuran una evaluación orientada al aprendizaje permanente. En este artículo se argumentan dos casos, que remiten a dos experiencias de capacitación dirigidas a docentes de educación superior. En ambos casos se enfatizan dos principios de la evaluación de los aprendizajes:

A. En ambas experiencias se identificaron una diversidad de terminología asociada a la evaluación, lo cual coincide con García Cabrero (2003) y Kyttälä et al. (2022). Las concepciones de los docentes sobre la evaluación guían sus prácticas dado que remite a las finalidades esperadas, no es lo mismo pensar en la evaluación como verificación que como proceso. Estas percepciones no se modifican con el pasar del tiempo ni con la experiencia misma es necesario generar espacios de explicitación de las propias concepciones y su confrontación con las propias en distintos momentos o escenarios, así como con las percepciones de otros actores. De esta forma, sea en lo individual o en la colectividad académica se generará una revisión profunda que promueva una mayor comprensión de los elementos de lo que se evalúa, por qué y para qué se evalúa. Lo que coincide con el modelo de aprendizaje de doble bucle propuesto por Argyris y Schön (1978).

B. Los cambios que se vislumbran en las palabras empleadas por los participantes en ambos casos apoyan la recomendación de Ketonen et al. (2022) sobre la capacitación que subraye las concepciones docentes sobre la evaluación. Por lo que emerge una necesidad de mantener un continuo investigativo para evidenciar un cambio en las prácticas docentes.

La evaluación para estar orientada al aprendizaje permanente, es necesario asociarla al empleo de estrategias metacognitivas que permitan a los aprendices realizar valoraciones sobre su propio desempeño. En ambas experiencias se buscó visibilizar entre participantes los cambios sutiles sobre evaluación, al emplear deliberadamente dilemas o cuestionamientos de autopercepción y la socialización en colectivo. En atención a la subdivisión de conocimiento metacognitivo propuesto por Flavell (1996), se considera que la metacognición permite repensar el tipo de tareas evaluativas pendientes, al respecto un docente universitario reflexionó que un aspecto importante era “generar evaluaciones acordes a las necesidades del grupo, de su contexto, de su entorno” (LP1701). Otro docente escribió “pero agregaría que [la evaluación] debe ser cuidadosamente elaborada y no debería de ser algo estándar o que se repita la misma en todos los cursos si no algo que sea adaptado a los diversos individuos” (JPM1701). Además, se promueve el cuestionamiento de los propios conocimientos sobre evaluación, al respecto se presenta el siguiente fragmento, “sin duda este ejercicio me ha permitido complementar y enriquecer de manera teórica estos conceptos, que parecieran ser de intuición, pero los que sí requieren de un fundamento teórico para una mejor comprensión” (CP1701). La metacognición permite repensar las estrategias evaluativas para transitar hacia concepciones más complejas que impliquen un cambio en el quehacer del docente de educación superior, con relación a ello un participante comentó por escrito “es necesario detectar en el aula la realidad que viven los alumnos/as: identificar problemas, situaciones adversas, cambios necesarios en el proceso, entre otros (MO1701).

Socializar entre participantes esta evolución sobre las propias concepciones desde la metacognición, apoya la línea más actual de estudio sobre la evaluación, ubicada en la comprensión de estudiantes y docentes respecto a su participación en la evaluación (Carless, 2019; Chong, 2020; Dawson et al., 2018). Esta mirada conjunta es congruente con la participación reflexiva que se propone desde la alfabetización

evaluativa (Carless & Winstone, 2020) y se espera impacte tanto en la planificación curricular como en las relaciones movilizadas en los procesos de evaluación en equilibrio con los marcos normativos que cada institución de educación superior demande.

Conclusiones

Abonar a la alfabetización evaluativa representa una oportunidad para reflexionar sobre las propias prácticas evaluativas, su conceptualización y vinculación con el diseño de las mismas. El posicionamiento narrativo de los dos casos buscó situar a la evaluación como un proceso recíproco con implicación de todos los actores participantes del proceso educativo y reconocer aquellos principios que permiten regular el rol del docente y de los alumnos. Para efecto de análisis se argumentan ambos principios de forma separada, sin embargo, es importante enfatizar su empleo integral, de tal forma que se asuma en las IES espacios de confrontación académica sobre las concepciones que guían las prácticas de evaluación y, a partir del reconocimiento de las similitudes y diferencias conceptuales transitar a prácticas cada vez más complejas.

Se reconoce como limitante la naturaleza descriptiva de los casos y se espera pueda haber investigaciones que apoyen estas dos premisas de trabajo. Quedan vetas investigativas en cuanto a la alfabetización evaluativa desde la perspectiva de los docentes para hacer uso de ambos principios como elementos de desarrollo curricular y desde la perspectiva de los alumnos para valorar los alcances en sus aprendizajes dentro de prácticas evaluativas fundamentadas en el trabajo de concepciones docentes y la metacognición.

Referencias

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>

- Chong, S. W. (2020). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>
- Chowdhury, A. H., Iskandarani, M., Trigo, E., & Ekong, J. (2016). *Common framework on capacity development for agricultural innovation systems*. Wallingford: CABI.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- De Kleijn, R. A. M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flores, W. O. (2018). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior intercultural. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 54-65. <https://doi.org/10.30698/RECSP.V1I2.12>
- García Cabrero, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario. *Revista de La Educación Superior*, 32(127), 8.
- García-Martínez, L. F. (2019). Vista de La autoevaluación: alternativa constructivista para la metacognición y el rendimiento académico en un curso de Ingeniería Industrial. *Revista En Ingeniería*, 14(27), 138-147. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.949>
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ciudad de México: Fontamara.
- Ketonen, L., Lehesvuori, S., Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2022, maio 1). Teacher and student teacher views of agency in feedback. *European Journal of Teacher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2071258>
- Kyttälä, M., Björn, M., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M., & Lerkkanen, M. K. (2022, mar. 31). Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>

Litwin, E., Maté, C. P., Calvet, M., Herrera, M., & Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 167-177.

Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>

Morales, B. (2017). Las prácticas de evaluación de los aprendizajes y su contribución en la autorregulación académica de los normalistas (Disertación doctoral). Universidad Veracruzana, Veracruz, México. Recuperado em 13 abr. de 2023 de <https://www.uv.mx/veracruz/dsae/files/2018/06/Berenice-Morales-González.pdf>

Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, (36), 1-15.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E., & Cruz, M. (2011). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Santos-Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Tres Cantos: Akal.

Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en Tiempos de Covid-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(esp), 36-49. <https://doi.org/10.22458/IE.V22IESPECIAL.3199>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Unesco. (2020). *La educación en un mundo tras la Covid: nuevas ideas para la acción pública*. Paris: o autor. Recuperado em 13 abr. de 2023 de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Submetido em: outubro de 2022

Aceito em: novembro de 2022

Sobre a autora

Berenice Morales González

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Profesora de tiempo completo de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México. E-mail: berenice_mg@yahoo.com