



Algunas aproximaciones sobre **evaluación de prácticas académicas** en educación superior





John Jairo Arboleda Céspedes

Rector

Liliana Marcela Ochoa Galeano

Vicerrectora de Docencia

Autores

Amador Herney Rúa Arias

Coordinador General de Prácticas Académicas

Jorge Andrés Trujillo Ossa

Pedagogo

ISBN: 978-628-7762-32-9

Universidad de Antioquia
2025

Índice

Presentación	4
Introducción	5
1. Conociendo la evaluación educativa: un breve contexto histórico	6
2. La evaluación de prácticas académicas en educación superior	12
2.1. ¿Qué es una práctica académica y por qué es importante evaluarla?	14
2.2. Estudiantes, profesores, profesoras y escenarios de prácticas: principales actores del proceso evaluativo	19
2.3. Propuesta pedagógica y metodológica para la evaluación de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia	28
2.4. Algunas experiencias de evaluación de prácticas académicas en la Universidad de Antioquia	32
3. A modo de cierre	34
Referencias bibliográficas	36

Presentación



El presente recurso educativo surge en el marco del Plan de Acción Institucional 2021-2024: “Una universidad solidaria, comprometida con la vida, la equidad y la diversidad, con visión global y pertinente frente a los retos de la sociedad”, en el que se pretende, entre otras cosas, generar acciones que conduzcan a la apropiación de la evaluación integral de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia y apoyar a profesores, profesoras y coordinaciones de dichas prácticas en su fundamentación teórica y pragmática, donde se conciba la evaluación educativa desde una perspectiva crítica y se comprenda como un proceso reflexivo, continuo y participativo que busca del aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de las diversas acciones de la Vicerrectoría de Docencia se contempla la caracterización de experiencias sobre evaluación de las prácticas, no solo en las distintas unidades académicas de la Universidad, sino también en el contexto externo, además de generar escenarios de formación en los que se dé lugar a una apropiación de la evaluación de las prácticas. Allí, se encuentran distintas iniciativas como la construcción de un Estado de la cuestión en el que se indaga por las tendencias en materia de evaluación de prácticas académicas y los aprendizajes generados en el taller “Evaluación de prácticas académicas en Educación Superior”, dirigido a profesores, profesoras y coordinaciones de prácticas en el que se busca brindar algunas aproximaciones teóricas y metodológicas alrededor de la evaluación educativa.

Finalmente, las convocatorias públicas internas dirigidas a profesores y profesoras vinculados, de cátedra, ocasionales y coordinaciones de prácticas académicas de la Universidad, tienen el fin de incentivar su participación en el mejoramiento del proceso que contribuya a mantener el principio de excelencia académica a partir de la realización de proyectos de investigación o de la sistematización de experiencias sobre evaluación o armonización de dichas prácticas.



Introducción

Sin lugar a duda, la evaluación ha hecho parte de la vida de todas las personas en diversos momentos y de diferentes formas. El hecho de emitir un juicio sobre algo o alguien, evaluar determinada situación para tomar decisiones o incluso la experiencia más institucionalizada de formular o responder a un examen, se configuran como prácticas con potencial evaluativo. Cuando se habla de evaluación, seguramente las primeras imágenes y palabras que se vienen a la mente tienen que ver con exámenes, pruebas, seguimiento, resultados, calificación y certificación, pero también con conceptos como análisis, retroalimentación, proalimentación, acompañamiento, oportunidad, entre otros.

Claramente, esos y otros conceptos hacen parte de la evaluación en su sentido integral, y es precisamente ese el propósito de este trabajo: aproximarse a la concepción de evaluación desde diferentes dimensiones históricas y sociales, reconociendo sus principales actores e identificando aquellos medios, técnicas e instrumentos más pertinentes para lograr un ejercicio continuo, participativo y de calidad que abogue por el aprendizaje de los estudiantes en relación con sus prácticas académicas.

Por lo tanto, se abordan los elementos más característicos de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, identificando las ventajas y finalidades que tienen de acuerdo con el momento en que se encuentre el proceso educativo. Así mismo, se presentan aspectos relevantes en torno a las técnicas de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida, haciendo hincapié en el nivel de participación que se requiere de los estudiantes en cada una de ellas.

Adicionalmente, este recurso educativo sugiere, de manera concisa, el rol que cumplen estudiantes, profesores, profesoras y escenarios de prácticas en el proceso de evaluación de las prácticas académicas, haciendo hincapié en la retroalimentación como un elemento que contribuye al aprendizaje y la autonomía de los estudiantes, y reconociendo la importancia de generar un ejercicio participativo que involucre a todos los actores del proceso.

1. Conociendo la evaluación un breve contexto histórico

La evaluación educativa no siempre ha sido como se conoce hoy. A lo largo de la historia, las prácticas evaluativas y su concepción han ido cambiando según las necesidades y exigencias de cada sociedad. Dicha evolución ha sido clasificada por Guba y Lincoln (1989) a través de cuatro generaciones:

1

2000 a. C. - 1930

**Periodo
pretyleriano**

En su devenir histórico se conocen eventos como la utilización de la evaluación por parte de funcionarios chinos para asignar puestos gubernamentales, una suerte de instrumento de selección que se manifestaba de forma oral (Stufflebeam y Shinkfield, 2005, citado en Vélez, 2007).

Adicional a esto, Lemus (2012) afirma que existen indicios de que en el siglo V a. C. Sócrates y algunos maestros de la época llevaron a cabo cuestionarios de evaluación en sus ejercicios de enseñanza. A esta primera generación se le conoce como **la generación de la medición** en tanto se comenzaron a implementar, con mayor fuerza en las primeras décadas del siglo XX, pruebas estandarizadas que permitieron conocer el estado de los programas educativos a partir del rendimiento de los estudiantes. Alcaraz (2015) afirma que **la evaluación adquiere un sentido técnico**, pues se configura a partir del desarrollo e implementación de procedimientos sistemáticos que permiten medir personas a través de un test de inteligencia y personalidad.

2

1930 - 1950

**Periodo de la
evaluación
educativa**

Luego de la Segunda Guerra Mundial, y con los avances en materia tecnológica y fabril, el capitalismo fue instaurándose fuertemente en las sociedades del Norte Global. En Estados Unidos, el auge capitalista permeó todas las estructuras sociales, incluida claramente la escuela. Es en este momento donde emergen los planteamientos de Ralph Tyler, pionero de la evaluación educati-

ón educativa: rico



va, al acuñar el término por primera vez en sus trabajos y exponer una perspectiva más moderna de la evaluación y el currículo escolar. Su concepción de la evaluación se torna relevante debido a que trasciende el campo psicológico para instaurarse en el educativo (Alcaraz, 2015).

En esta segunda generación, la función central de la evaluación radicaba en la **comprobación del logro de objetivos curriculares en los programas escolares**, es decir, se daba una suerte de comparación entre los resultados que arrojaba la evaluación y las metas que se habían propuesto inicialmente. Sin embargo, la evaluación permanecía en el plano descriptivo, otorgándole al estudiante una valoración alfanumérica al final del proceso sin generar acciones que fortalecieran o transformaran el acto educativo.

3

1950 - 1970

Evaluación de la educación pública

Las tensiones por las que pasaba el mundo a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, especialmente por cuenta de los Estados Unidos y la Unión Soviética, serían el principio de una nueva generación de la evaluación educativa. Todo el contexto geopolítico, como se ha visto hasta ahora, permea de manera directa e indirecta a **la escuela y sus programas educativos**. Según Escudero (2003), el punto de inflexión se da cuando la Unión Soviética lanza el satélite Sputnik en 1957, generando un revuelo en los Estados Unidos y haciendo que todos los ojos se posaran sobre la escuela pública de este último. En ese momento, emerge la pregunta por el destino de los recursos federales y, en consecuencia, un interés por la rendición de cuentas y por **la evaluación de los programas educativos financiados por el gobierno**.



Junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza el final de los años sesenta y, sobre todo, la década de los setenta. Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar (Escudero, 2003).

A través de agentes externos se llevaban a cabo los procesos evaluativos, puesto que quienes financiaban la escuela pública comenzaron a exigir el mejoramiento en los servicios y, por tanto, en los resultados de sus programas académicos, llegando incluso hasta la instauración de incentivos y penalizaciones.

Para ejemplificar cómo se ha desarrollado la rendición de cuentas a lo largo de la historia, Stobart (2010) trae a colación el plan de “Pago por resultados” impulsado por Robert Lowe en 1840 en Boston, Estados Unidos, el cual consistía en distribuir los recursos a las instituciones educativas según sus resultados en las pruebas de lectura, escritura y aritmética.

Esta generación, conocida como la generación del juicio, se caracteriza por ser la antesala a las propuestas de Joseph Cronbach y Michael Scriven, en las que plantean que la evaluación educativa debe ir un paso más allá de lo formulado por Tyler. Ahora, el evaluador no solo describe la realidad, sino que la valora a partir de diferentes criterios y toma decisiones (Alcaraz, 2015; Reyes, 2001).

El **rol activo que adquiere el evaluador** en la toma de decisiones produce un interés por la temporalidad y el momento en que se deben ejecutar. Al respecto, Scriven plantea una diferencia entre la información que suministra la evaluación, que puede ser utilizada para mejorar un programa educativo que está en proceso, y la que se usa para valorar el resultado final. En ese sentido, se comienza a hablar de la evaluación formativa y sumativa:

La idea clave del trabajo de Scriven era sencilla: si se evaluó una primera versión de un programa educativo cuando todavía es posible introducir cambios con base en esa

evaluación, estamos ante un caso de evaluación formativa. Cuando se evalúa la versión final de un programa educativo, para decidir si debe continuar o terminar, se está ante un ejemplo de evaluación sumativa. (Popham, citado en Martínez, 2012. p. 852)

La distinción entre una evaluación formativa, caracterizada por ofrecer información y permitir la toma de decisiones durante el desarrollo de un programa educativo, y una sumativa, en la cual se decide sobre la continuidad o no del programa, significó grandes avances en el ámbito de la evaluación educativa. Alrededor de la propuesta descrita por Scriven, Benjamin Bloom aportaría un elemento esencial que es lo que hoy llamaríamos un carácter retroalimentador de la evaluación, es decir, a partir de la información suministrada por la evaluación, el docente tendrá la oportunidad de tomar mejores decisiones frente a su práctica de enseñanza (Martínez, 2012).

4

1970 - Actualidad

La cuarta generación o la época de la profesionalización

De la misma forma en que Scriven, Cronbach y Bloom realizaron reflexiones en este ámbito de la educación, otros académicos también hicieron de la evaluación su objeto de estudio, entre ellos Daniel Stufflebeam, Robert Stake, Barry MacDonald, Malcolm Parlett, David Hamilton y Elliot W. Eisner. En este momento, surge lo que Guba y Lincoln (1989) llamarían la cuarta generación, también conocida como la **época de la profesionalización**, en tanto comienzan a surgir diferentes modelos evaluativos y una serie de propuestas alternativas que se alejaban fuertemente de la concepción de evaluación vista en las generaciones precedentes.

Esta generación se caracteriza por leer la evaluación desde un enfoque constructivista (Reyes, 2001), en el que los participantes juegan un rol importante dentro de la consolidación de esta. A diferencia de las concepciones previas, ahora el ejercicio evaluativo no es una construcción a

priori, sino que se diseña con quienes serán “objeto” de ella (Mora, 2004). Dicha postura frente a la participación hace que la evaluación se convierta, en igual medida, en un proceso de negociación en el que se tendrán en cuenta los intereses, necesidades y puntos de vista de evaluadores y evaluados, pues además de garantizar un enfoque participativo, adquiere un carácter contextual y situado, es decir, exige comprender las dinámicas del entorno y leerlas desde un enfoque interpretativo y sociocrítico.

Ahora la realidad no solo se describe (aspecto sobresaliente en la segunda generación), sino que se interpreta, comprende y transforma a la luz de la información que brinda la evaluación. Adicionalmente, se asume la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como un hecho aislado. En este sentido, la evaluación formativa cobra relevancia en tanto aporta al aprendizaje de los estudiantes a partir de elementos como el *feedback*, la autoevaluación y la coevaluación, aspectos que sin lugar a duda desarrollan capacidades que les permiten dar respuesta, de manera significativa, a los problemas que se encuentran en el contexto real (Villardón, 2006).

Gibbs y Simpson (2009, p. 21) presentan algunas condiciones bajo las cuales la evaluación formativa favorece el aprendizaje:

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

Este recorrido histórico evidencia que el desarrollo de la evaluación educativa ha sido un camino de tensiones que involucran no solo asuntos académicos, sino políticos y sociales en el que las estructuras escolares se ven directamente afectadas. El tránsito de una evaluación tecnicista con fines de medición donde la relación entre evaluador y evaluado se resume en el diligenciamiento de un test a una evaluación alternativa que trasciende la simple comprobación de conocimientos, habilidades o actitudes, y se configura como un proceso continuo y permanente que tiene en cuenta contextos, participantes, métodos e instrumentos, demuestra los grandes avances en el tema y la necesidad de seguir generando discusiones que permitan establecer un proceso evaluativo que busque el aprendizaje de los estudiantes.

2. La evaluación de prácticas académicas en educación superior



Se podría decir sin mucho temor a equivocarse: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres.

Inda, Álvarez González y Álvarez Rubio (2008)

Como se ha visto hasta ahora, el devenir histórico de la evaluación educativa ha significado una transformación radical en su concepción, lo cual implica un cambio de pensamiento y la movilización a un paradigma, si se quiere, más alternativo que cuestiona los roles tradicionales de los diferentes actores educativos y las relaciones de poder que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bobadilla, 2020).

Pensar la evaluación de prácticas académicas desde esta perspectiva conlleva reconocer la presencia de más de un actor en el proceso evaluativo; ahora, no es solo el profesor quien está a cargo de la construcción de la evaluación, sino que los estudiantes asumen un rol activo en tanto son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y teniendo en cuenta el aporte que los escenarios de prácticas hacen a la evaluación de las actividades de los estudiantes y sus entregables.

De acuerdo con lo anterior, el presente apartado pretende abordar el papel que tienen las prácticas académicas en la formación en educación superior a partir de la normativa vigente que se encuentra en la Universidad de Antioquia y su vínculo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), visibilizando algunos de los escenarios en los que se pueden desarrollar como entornos comunitarios, educativos, empresariales y aquellos pertenecientes al área de la salud. Además, como muestra de un camino complejo lleno de tensiones, retos y satisfacciones, este apartado busca reconocer la importancia que tiene la evaluación de las prácticas académicas, identificando los diferentes actores que intervienen en ella, resaltando sus motivaciones e intereses, y describiendo diferentes medios, técnicas e instrumentos utilizados para los procesos de evaluación.

La apuesta de la Universidad de Antioquia con relación al proceso de evaluación de las prácticas académicas guarda un vínculo importante con la Agenda 2030 de Naciones Unidas, pues con la evaluación se quiere salvaguardar la calidad de la educación, tal como lo plantea el ODS número cuatro. En este se busca, entre otras cosas, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las capacidades necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento, y asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (ONU, 2015), asuntos directamente relacionados con las prácticas académicas en educación superior, en tanto, a través de ellas, se pretende aportar a la formación de los estudiantes de manera integral, incorporando no solo asuntos disciplinares, sino también habilidades para la vida y un sentido por lo humano y el servicio a la sociedad.

Las diferentes acciones desplegadas en el marco de las prácticas académicas giran en torno a la promoción de los derechos humanos, la cultura de la paz y la no violencia, la igualdad de género, la ciudadanía mundial y el reconocimiento de la diversidad cultural; asuntos que, sin lugar a duda, contribuyen a un desarrollo sostenible de las sociedades. Así mismo, con la incorporación de profesionales en formación al mercado laboral, se reduce la proporción de jóvenes que no están empleados, vinculándose fuertemente con el ODS número ocho, concerniente al trabajo decente y desarrollo económico.

La práctica académica posibilita una relación entre la Universidad y la empresa, gestando alianzas que favorezcan la formación de los estudiantes y su empleabilidad. Eso, a su vez, hace que aumente el talento humano y la capacidad de respuesta de las organizaciones ante las demandas de la sociedad. La práctica académica, como estrategia formativa, tiene un aporte relevante en el impacto social de la Universidad y el desarrollo sostenible de los territorios.

Pensar la evaluación de prácticas académicas desde esta perspectiva conlleva reconocer la presencia de más de un actor en el proceso evaluativo.

2.1. ¿Qué es una **práctica académica** y por qué es importante evaluarla?

La educación superior ha sido una de las grandes conquistas de la humanidad en términos de difusión de saber y crecimiento cultural (Romero y Pupiales, 2013). A partir de ella, se han logrado avances en materia científica, tecnológica y social que aportan al desarrollo de las sociedades. Su contribución a los territorios se da por medio de diferentes programas y proyectos que son transversales a los tres ejes misionales de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

Una de las formas en que se ha materializado la presencia de la Institución en la sociedad es a través de sus practicantes, así lo determina el Acuerdo Superior 124 de 1997 de la Universidad de Antioquia, por el cual se establece su estatuto básico de extensión:

Las prácticas son la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad, y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales, y la atención directa de las necesidades del medio. (p. 5)

Si bien existe un impacto social inherente a las prácticas académicas, su principal razón de ser se halla en el incalculable aporte a la formación de los estudiantes, pues la confrontación con la realidad y el campo laboral les exige poner en práctica los conocimientos adquiridos en la academia y desarrollar una serie de habilidades y actitudes que les permitan ser competitivos y dar respuestas a las diferentes problemáticas que se presentan en el contexto.

En términos curriculares, el Acuerdo Superior 418 de 2014, por el cual se crea y define la Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, define las prácticas académicas no solo como un contenido permanente, sino como:

[...] Un espacio de aprendizaje y de enseñanza, desde el inicio hasta el fin del plan de estudios de los niveles educativos de pregrado; integran y realimentan la investigación, la docencia y la extensión; propician la integración y la interacción permanente con el contexto político, económico, social, ambiental y cultural; y mantienen comunicación con la sociedad para la transformación recíproca de la Universidad y de la Sociedad. (p. 3)

Así las cosas, las prácticas académicas constituyen un momento esencial en la formación curricular de gran parte de los estudiantes de pregrado, donde demuestran el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en escenarios externos a la Institución, y se establecen como un puente entre la academia y la sociedad en el que se integran los tres ejes misionales y se despliegan acciones que tienden a la transformación de los territorios.

La práctica, entonces, se configura como un componente necesario de la formación, en tanto permite una suerte de experimentación en contextos reales a través del diálogo entre teoría y práctica. Bajo esa lógica, las prácticas académicas se convierten en “instancias donde los estudiantes ponen en acción lo que han aprendido en el aula respecto de las habilidades micro, meso y macro, como también los valores profesionales y el seguimiento de códigos de conducta éticos” (Concha-Toro *et al.*, 2020, p. 3).

En la medida en que son parte fundamental del proceso formativo en la educación superior, las prácticas académicas han de ser evaluadas constantemente a fin de reconocer sus fortalezas y áreas de mejora. Se trata de una oportunidad para afianzar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y dar forma al ejercicio de enseñanza y acompañamiento de los y las profesoras. Igualmente, es una posibilidad de identificar los aportes de los escenarios de práctica y generar una articulación entre los diferentes actores en aras del diálogo interinstitucional.

Es fundamental reconocer que la evaluación de las prácticas académicas no emerge solo al final del proceso para otorgar una calificación según el criterio del profesor; por el contrario, se configura como un ejercicio sistemático y participativo que indaga permanentemente por el estado de las cosas e intenta tomar decisiones sobre la marcha que convengan siempre al proceso educativo de los estudiantes y a la práctica de enseñanza del profesor.

Concretamente, se trata de una evaluación formativa en la que se logran identificar fortalezas y elementos por mejorar en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que es un proceso complejo y multidimensional que va más allá de puntuaciones en el rendimiento (Villardón, 2006).

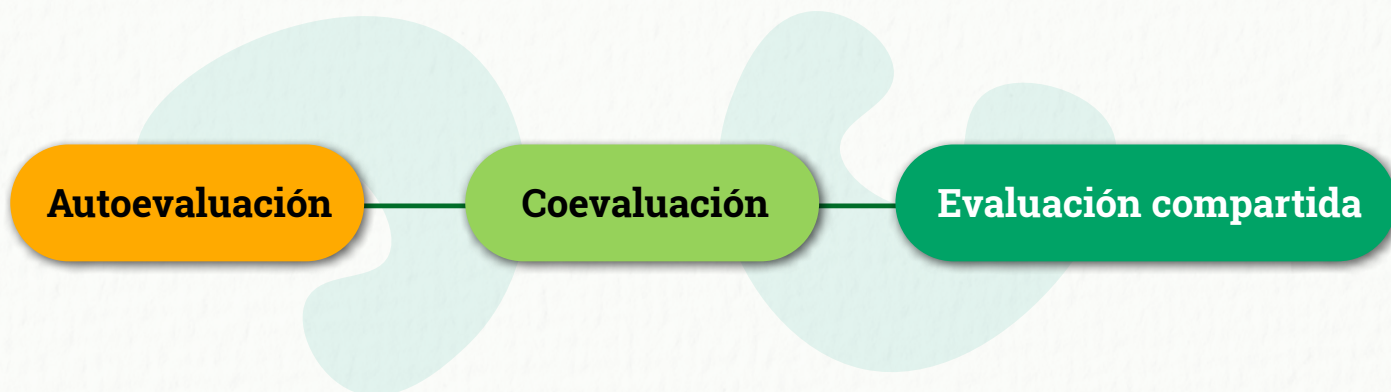
Así las cosas, la evaluación formativa no es un asunto independiente del proceso de práctica académica, sino que hace parte de este en la medida en que le da la oportunidad al profesor de retroalimentar a los estudiantes y le permite a este último identificar sus fortalezas y debilidades con el fin de comprender su proceso y generar acciones de mejora.

Proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. (López *et al.*, 2006, p. 37)

La evaluación formativa ha sido, por excelencia, una propuesta alternativa en materia de evaluación para los aprendizajes, pues además de que ejerce una suerte de monitoreo constante en el proceso educativo de los practicantes, se construye de manera participativa y busca el mejoramiento de acciones que permitan potenciar los conocimientos y habilidades de manera significativa.

El desarrollo de una evaluación de prácticas académicas en las que se involucren a todos los actores estará mediado por estrategias que integren no solo una interacción de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, sino con el de sus compañeros, pues la reflexión que puedan realizar de las trayectorias educativas compartidas se configura como una variable de gran importancia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gessa, 2011).

Al respecto, algunas de las técnicas de evaluación que se encuentran en el espectro de intervención de los estudiantes son la autoevaluación, la coevaluación (o evaluación entre pares) y la evaluación compartida. A continuación, se presentan algunas ideas generales de cada una de ellas, en aras de que el lector pueda apropiarse y emplearlas en su quehacer pedagógico:



2.1.1. Autoevaluación

En sentido estricto, la autoevaluación “supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios” (Gil y Padilla, 2009, p. 47). Se trata de implicarlos en la emisión de juicios acerca de sus propios aprendizajes, en una suerte de proceso metacognitivo en el que se observan a sí mismos a la luz de una serie de criterios de evaluación definidos previamente (Bobadilla, 2020):

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. (Casanova, 1998, p. 96)

Más allá del ámbito educativo y de la institucionalización de la evaluación, el ejercicio autoevaluativo se presenta casi que de manera espontánea a través de las distintas reflexiones que realizan las personas sobre sí mismas y sobre sus actuaciones. La principal tarea del profesor es conducir aquello que se da de forma natural, a un proceso consciente y analítico en el que logren identificar no solo el camino recorrido y sus fortalezas, sino también los elementos de mejora para lograr un aprendizaje significativo.

Al respecto, Casanova (1998) expresa que “el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección- no arbitrariamente ni por juego” (p. 96).

2.1.2. Coevaluación

Por su parte, la coevaluación o evaluación entre pares consiste en la valoración que realizan los estudiantes sobre el proceso y aprendizaje de sus compañeros en términos de cantidad, calidad o resultados. Esta no se reduce a una simple asignación alfanumérica, sino que puede darse de manera cualitativa a través de comentarios que permitan retroalimentar el proceso de los demás (Gil y Padilla, 2009). La coeva-

luación, además, aporta a que los estudiantes cuenten con una opinión más realista de sus capacidades, obteniendo juicios más racionales al momento de evaluar el rendimiento de sus compañeros (Álvarez, 2008).

Es precisamente esta última una de las virtudes de esta técnica de evaluación, generar un *feedback* más próximo en la medida en que hay una relación de cercanía entre los estudiantes, una conversación entre iguales en la que se despojan de las relaciones de poder que fácilmente pudiesen presentarse entre profesor-alumno.

Casanova (1998) recomienda iniciar el ejercicio coevaluativo de manera prudente, en el que los estudiantes destaquen los aspectos positivos del trabajo de sus compañeros y dejen la identificación de aspectos por mejorar al profesor. Esto se debe a que aún existe una concepción tradicional de la evaluación en la que se busca hacer hincapié en cuestiones negativas. La evaluación es vista como una suerte de instrumento enjuiciador y ello puede dar pie “a que surja alguna actitud negativa que deteriore la práctica comenzada” (p. 97); por tal motivo, es responsabilidad del profesor, en primera instancia, destacar una visión humanista y constructivista de la evaluación, que dé cuenta de sus virtudes y el aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.3. Evaluación compartida o colaborativa

Al igual que las dos técnicas descritas anteriormente, la evaluación compartida invita a leer el proceso evaluativo como un ejercicio altamente participativo en el que cada uno de los actores aporte desde sus necesidades e intereses al desarrollo del mismo. No obstante, esta aporta un elemento realmente interesante en el que, a pesar de existir cierta autodeterminación por parte del estudiante al momento de emitir un juicio sobre su proceso o el de sus pares, no cuenta con la conducción del ejercicio evaluativo.

En definitiva, la evaluación compartida o colaborativa consiste en que la responsabilidad no recaiga en el estudiante, es decir, permite que estos asuman una postura activa en su evaluación y la de sus compañeros, pero es el profesor quien mantiene el control en el desarrollo de esta y en la decisión que finalmente se tome en la calificación. Así mismo, ayuda a sortear la inexperiencia de los estudiantes y la sobrevaloración de las relaciones de amistad, siguiendo las pautas que propone el docente y de acuerdo con los criterios de evaluación contruidos colectivamente (Gil y Padilla, 2009).

Las técnicas de evaluación presentadas (autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida) requieren de un esfuerzo sustancial por parte del profesor en el ejercicio de reflexión y concientización frente a la importancia que tiene la evaluación en el proceso de prácticas académicas. Es menester que los estudiantes no solo identifiquen las técnicas y momentos precisos para evaluar(se), sino que comprendan los aportes al desarrollo de su autonomía y capacidad de agencia.

Como se ha dicho, las prácticas académicas funcionan como una preparación para su desempeño profesional, favoreciendo una mejor interacción con el mundo laboral y las dinámicas que allí se presentan. Así mismo, la evaluación de ellas sugiere un ejercicio cognitivo, dialógico, epistémico y ético que aporta a las múltiples dimensiones del proceso formativo. Es cognitivo en tanto contribuye al reconocimiento y control de los procesos de aprendizaje y de las capacidades con que se cuenta, en una suerte de ejercicio de metacognición que define el camino para llegar al saber; es dialógico y epistémico en la medida en que las diferentes perspectivas que confluyen forman una relación que aspira a conocer y reconocer los diferentes objetos de estudio, promoviendo un intercambio de saberes para ser empleados en entornos cotidianos y profesionales; y, finalmente, es ético, en tanto existe una carga subjetiva y axiológica que busca trascender las lógicas técnico-administrativas que han caracterizado históricamente a la evaluación (Rodríguez-Gómez y Salinas-Salazar, 2020).

A continuación, se presenta el rol que cumplen estudiantes, profesores y profesoras y escenarios de prácticas en el proceso de evaluación de las prácticas académicas, reconociendo la importancia del *feedback* o retroalimentación en tanto contribuye al aprendizaje y autonomía de los estudiantes, resaltando la importancia de generar un ejercicio participativo que involucre a todos los actores del proceso educativo.

2.2.

Estudiantes, profesores, profesoras y escenarios de prácticas: principales actores del proceso evaluativo

Sin temor a equivocarse, habría que decir que los estudiantes se constituyen como el centro del proceso educativo. Cada una de las acciones desplegadas giran en torno a la búsqueda de su aprendizaje, entendiéndose no solo como la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también como el desarrollo de diferentes capacidades que le permiten afrontar los desafíos que presenta el mundo social. La evaluación para los aprendizajes aporta elementos significativos en el contexto de las prácticas académicas, puesto que, a través de un ejercicio de retro y proalimen-

tación, brinda oportunidades para la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje.

A través de ella los estudiantes fortalecen su capacidad de agencia y autonomía, reconociendo sus fortalezas y aspectos por mejorar e implementando acciones que les posibiliten mayores aprendizajes. Como se ha mencionado antes, una de las formas en que los estudiantes participan activamente en el ejercicio evaluativo es por medio de la auto y coevaluación, pues, sumado al *feedback* que reciben de sus profesores y profesoras, los estudiantes valoran su proceso de aprendizaje y el de sus pares, identificando los mayores logros y dificultades en su trayecto educativo y construyendo de manera colectiva la experiencia de formación.

En ese sentido, si bien es necesario el trabajo evaluativo entre estudiantes, también se torna relevante el aporte que realicen a profesores y profesoras, y a los escenarios de práctica en los cuales se desempeñan; ello contribuye de manera significativa al mejoramiento de ambos actores en sus dimensiones pedagógica y administrativa, ya que a través de una mirada crítica de las acciones de los demás, y la posterior emisión de juicios fundados, se lleva a cabo un ejercicio de retroalimentación consciente (Torres y San Martín, 2021).

Tal panorama pone en entredicho una tradición donde la evaluación, históricamente, ha sido unidireccional, ubicando al profesor en una posición de poder en la cual no es cuestionado su quehacer pedagógico. Mediante la evaluación a profesores, profesoras y escenarios de prácticas se fortalece el proceso mismo de las prácticas académicas en la medida en que se transforman prácticas e imaginarios que afectan el proceso formativo de los estudiantes.

Es necesario que, como actores que guían el proceso evaluativo, trasciendan las concepciones sancionatorias y tecnicistas con el fin de llegar a una evaluación formativa que sea reflexiva, continua y participativa.

Por otro lado, no es menos importante el rol que cumplen los profesores y profesoras de prácticas académicas en el proceso evaluativo de las mismas y, en ese sentido, es esencial la formación que tengan estos en evaluación, de manera que se “dé lugar a cambios en la práctica evaluativa universitaria y por supuesto en la regulación normativa de la evaluación en la educación superior” (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020, p. 6).

Ahora bien, en aras de tener claridades con los roles de cada agente educativo, es necesario definir qué es un asesor de práctica y cuáles son sus principales funciones: un asesor de práctica académica es el profesor o profesora que acompaña, en representación de la Universidad, el desarrollo de la práctica de los estudiantes,

manteniendo una comunicación permanente con estos y con el escenario en el cual se están desempeñando. El asesor es quien da coherencia a la evaluación y toma decisiones frente a los procesos educativos con el fin de buscar su mejoramiento. Así pues, es necesario que, como actores que guían el proceso evaluativo, trasciendan las concepciones sancionatorias y tecnicistas con el fin de llegar a una evaluación formativa que sea reflexiva, continua y participativa. Este cometido se logrará si las diferentes dependencias a cargo de las prácticas académicas destinan procesos de formación en evaluación a sus profesores y profesoras, en los que haya una reflexión que dé prioridad a la evaluación para los aprendizajes.

Desarrollarla conlleva a una reflexión sobre las formas en las que se recoge la información que servirá de insumo para el ejercicio evaluativo. Bajo esa perspectiva, los docentes jugarán un papel fundamental en la elección de los métodos y en la definición de las técnicas, medios e instrumentos para obtener una evaluación eficaz y pertinente. Es así como se hace necesario que los métodos de evaluación se correspondan con lo que desea observar el profesor o profesora respecto al proceso de práctica del estudiante:

En este enfoque, [evaluación para los aprendizajes] la “evaluación” se interpreta en sentido amplio y se refiere a obtener pruebas relativas a la situación concreta de los aprendices y a facilitarles retroinformación que les ayude a avanzar. Estas pruebas pueden proceder de la observación (miradas desconcertadas, momentos de depresión) y de las interacciones en el aula, así como de productos más tangibles. Las pruebas desempeñan un papel si las respuestas se utilizan para identificar lo que se ha entendido y lo que no, y si esto lleva a una acción para mejorar el aprendizaje. (Stobart, 2010, p. 169)

A pesar de existir una amplia gama de métodos y técnicas de evaluación, plantear un procedimiento universal que permita dar respuesta a los criterios de evaluación definidos no es un asunto que se presente tan fácilmente; de hecho, según Sáez y Nieto (1995), no existe una fórmula única que se adapte a cualquier escenario. Por ende, plantean algunas condiciones que favorecen la selección de los procedimientos a utilizar.

En primer lugar, los autores abogan por una selección de técnicas e instrumentos que no dependa de aspectos simplemente metodológicos, como el rigor científico o las posibilidades que ofrezca frente al tratamiento de datos estadísticos, sino que vayan en línea con el objeto y los objetivos de la evaluación, pues se hace “más importante lo que queremos conocer y evaluar, así como los procedimientos de co-

laboración implicados, que las técnicas y métodos concretos para llevarlo a cabo” (Sáez y Nieto, 1995, p. 156).

Luego de tener claro dicho punto, la segunda condición planteada se refiere a la correspondencia entre la técnica de recolección de información y la naturaleza de los datos que se requieren; en otras palabras, podría decirse que al momento de elegir dicha técnica se torna relevante comprender las características de dicha información y los métodos de análisis que se demandarán.

En tercer lugar, animan a configurar procedimientos eclécticos, es decir, “es recomendable emplear varios métodos de recogida de datos sobre varias fuentes de información [...] para tener una mayor seguridad y fiabilidad” (Sáez y Nieto, 1995, p. 157). Finalmente, la cuarta condición para seleccionar los métodos y técnicas de evaluación se orienta a la practicidad de los procedimientos elegidos; estos deben ser realistas y factibles de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla la evaluación, “de lo contrario, puede ocurrir que se planteen procedimientos que resulten teóricamente correctos, pero que sean inoperantes” (Ibidem).

Antes de continuar, y con el ánimo de generar un lenguaje común respecto a qué es un medio, técnica e instrumento de evaluación, es importante desarrollar una serie de planteamientos que permitan tener una comprensión general de dichos términos, sus puntos en común, sus divergencias y las tensiones que puedan alimentar las reflexiones esbozadas.

En ese sentido, es común observar que “en ocasiones se utilizan diferentes términos para referirse a un mismo concepto, o bien, el mismo término para referirse a conceptos y prácticas diferentes; se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros” (Hamodi, López y López, 2015, p. 146); por lo tanto, aunque no existen consensos para definir los conceptos anteriormente mencionados, se intentará hacer un ejercicio de claridad teórica.

Los procesos educativos, sobre todo aquellos inscritos en la educación formal, tienden de forma reiterada a evaluar el proceso de los estudiantes a partir de una serie de entregables o acciones realizadas por estos. A dichas producciones se les conoce como medios de evaluación, en tanto el profesor los puede leer, ver o escuchar para emitir un juicio sobre ello, es decir, son todas aquellas elaboraciones que realiza el estudiante de forma escrita, oral o práctica con el fin de demostrar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Estas producciones pueden ser concebidas como producto de aprendizaje o medio de evaluación y “variarán dependiendo de la perspectiva que tomemos: desde una perspectiva centrada en el evaluador, se denominan medio de evaluación y desde una perspectiva centrada en el estudiante, producto” (Gallego, Quesada, y Cubero, 2011, p. 97). En últimas, los medios de evaluación son útiles en la medida en que el estudiante puede demostrar la adquisición de una serie de capacidades y, en consecuencia, se consolida como el punto de partida por el cual el profesor comienza a generar su evaluación.

A continuación, se observan algunos de los medios más recurrentes y que pueden ser utilizados por los profesores en el contexto de la educación superior:

Tabla 1. Medios de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior

Medios	Escritos	• Carpeta o <i>dossier</i> • Carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase	• Estudios de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe	• Portafolio, portafolio electrónico • Póster • Proyecto • Prueba objetiva • Recensión • Test de diagnóstico • Trabajo escrito
	Orales	• Comunicación • Cuestionario oral • Debate diálogo grupal	• Exposición • Discusión grupal • Mesa redonda	• Ponencia • Pregunta de clase • Presentación oral
	Prácticos	• Práctica supervisada	• Demostración, actuación, representación	• <i>Role-playing</i>

Fuente: Hamodi, López y López (2015)

Por su parte, las técnicas de evaluación aluden a todas aquellas “estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios)” (Hamodi, López y López, 2015, p. 155) y que permitirán hacer un ejercicio de reflexión sobre las prácticas educativas. Las técnicas varían según el nivel de intervención de los estudiantes, es decir, de acuerdo con el grado de participación que se le otorgue en el proceso evaluativo:



Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesor, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video). (Ibidem)

Finalmente, con los instrumentos de evaluación se hace referencia a “aquellas herramientas reales y físicas utilizadas para valorar el aprendizaje evidenciado a través de los diferentes medios de evaluación” (Gallego, Quesada, y Cubero, 2011, p. 97). En últimas, se trata de elementos tangibles que funcionan como organizadores y sistematizadores de la información que emerge de las elaboraciones de los estudiantes (Hamodi, López y López, 2015). A continuación, se presentan algunos ejemplos de instrumentos de evaluación.

Tabla 2. Instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior

Instrumentos	• Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de diferencial semántico • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica	• Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal	• Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación
---------------------	--	---	---

Fuente: Hamodi, López y López (2015)

Con todo lo anterior, se logra vislumbrar la diversidad de elementos que se pueden usar al momento de llevar a cabo la evaluación de prácticas académicas. Cada uno de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación dependerán de la postura que asuma el profesor o profesora, el tipo de conocimiento o habilidad por el que se quiera indagar y el momento en el que se lleve a cabo el ejercicio evaluativo. Este último se configura como un aspecto esencial dentro del desarrollo evaluativo, pues “la evaluación necesita ser progresiva, es decir, formativa, ya que si se deja todo para la evaluación final [...] los estudiantes no tendrán tiempo de corregir sus problemas y evitar sus errores” (Brown, 2007, p. 32).

Por otro lado, el papel del asesor le exige “hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje” (Stobart, 2010, p. 168), en el que se logre generar una retroalimentación al proceso educativo de los estudiantes y repensar la práctica docente de ser el caso. Además, es importante construir criterios de evaluación que permitan “entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos” (García, 2010, p. 81).

Es fundamental tener en cuenta tres elementos para la definición de los criterios de evaluación:



Especificar en cada contenido curricular qué capacidades se esperan desarrollar y establecerle un criterio de evaluación.



Determinar claramente el tipo y grado de aprendizaje que se pretende que el estudiante alcance en aras de lograr un avance en el proceso educativo.



Establecer un aprendizaje mínimo que sirva de base para fijar diferentes niveles y así evaluar la diversidad de aprendizajes.

Fuente: García (2010)

El rol que cumple el asesor dentro del proceso de evaluación de las prácticas académicas está cruzado por el compromiso de generar espacios de comunicación permanente con los escenarios en los que se desempeñan los estudiantes. En tanto se ha desarrollado la evaluación desde una perspectiva formativa, es menester generar lugares de conversación y retroalimentación que nutran tanto la práctica del estudiante, como el desempeño del escenario en su papel de cooperador. Allí, el asesor funge como un puente entre la universidad y el contexto, manteniendo las relaciones de cooperación y contribuyendo a la formación de los estudiantes y al desarrollo de los escenarios de prácticas.

Alrededor de ello, es necesario identificar qué es un escenario de práctica académica y cuál es su aporte a la evaluación de esta. Los escenarios se conciben como contextos educativos, organizacionales, culturales, comunitarios o deportivos en los que estudiantes de pregrado realizan un acercamiento práctico a lo que será su desempeño profesional, bajo el acompañamiento de personas designadas por el mismo escenario de práctica, conocido como tutor, cooperador o asesor externo. El escenario de práctica académica se configura como un espacio dispuesto para el aprendizaje en el que los estudiantes relacionan sus conocimientos teóricos con experiencias y problemáticas situadas, teniendo la posibilidad de fortalecer habilidades y actitudes en su ejercicio profesional.

Es, además, un espacio de socialización por excelencia donde se tejen relaciones de cooperación y trabajo conjunto que permiten la cocreación y el desarrollo de actitudes propias del profesional. El escenario de prácticas académicas se convierte en un actor principal de la tríada en tanto acompaña de manera permanente todo el ciclo de prácticas del estudiante, ejerciendo una suerte de labor tutorial frente a las diversas situaciones que pudiesen presentarse.

Los escenarios de prácticas académicas plantean una relación entre su objeto misional y económico con la formación de estudiantes. Como organizaciones, están constantemente enfrentadas a los retos que demanda la sociedad, y en aras de responder a ellos precisan de talento humano que cuente con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios, y con la capacidad de aportar desde una visión renovada y académica a los procesos internos de la misma.

Las empresas en búsqueda de cumplir con esos cambios y ser cada día más competitivos, requieren de personal altamente calificado para poder satisfacer estas necesidades, por lo cual requieren la colaboración del sector universitario, para poder formar los perfiles que las empresas de hoy requieren. (Chan-Pavon *et al.*, 2018. p. 54)

Así las cosas, existe una contribución recíproca en la que los escenarios se benefician por tener estudiantes altamente calificados, con ideas nuevas y un espíritu que busca aprender de manera incesante, pero también ofrece y garantiza las condiciones necesarias para crear ambientes reales de aprendizaje significativo donde los practicantes puedan desarrollar nuevos conocimientos y potencializar habilidades sociales y disciplinares.

Al igual que estudiantes, profesores y profesoras, los escenarios de prácticas ejercen un doble rol: como evaluadores y como evaluados. En cuanto al primero, tienen la posibilidad de emitir juicios y valoraciones frente a la actuación del estudiante, el acompañamiento del asesor y la labor administrativa de la institución de educación superior o de sus diferentes unidades académicas. Como espacio de formación, los escenarios de prácticas son responsables de hacer seguimiento al desempeño de los discentes no solo en términos disciplinares sino también actitudinales, entender la formación como un conjunto de elementos que constituyen al profesional de manera integral y materializarlo en un ejercicio evaluativo que no se reduzca a la calificación e incentive la proalimentación y el mejoramiento continuo de los practicantes. En resumen, una evaluación para el aprendizaje en la que también se mencionen las habilidades y conocimientos adquiridos en el devenir formativo.

Así mismo, su rol como evaluador involucra a profesores y profesoras en sus tareas académicas y a las direcciones de prácticas en su labor administrativa, considerando, entre otras cosas, la comunicación oportuna que se establezca entre personas e instituciones y la asistencia frente a diferentes contingencias, valoración que finalmente se verá reflejada en el aporte significativo al mejoramiento del proceso de prácticas académicas.

En cuanto a su rol como actor que también es evaluado, el escenario de práctica académica está sujeto a que los demás juzguen sus acciones en términos académicos, administrativos e incluso su papel en la sociedad misma desde su actividad económica o misional. Allí entran a jugar elementos como la disposición de los espacios, la coherencia de las tareas con el tipo de formación profesional de los practicantes, el acompañamiento que hagan a los estudiantes, la calidad en el relacionamiento, entre otros. Tanto estudiantes como profesores y profesoras tienen la misión de establecer una valoración en términos cualitativos de los escenarios, que permita tomar decisiones futuras en cuanto a la posibilidad de ser incluidos nuevamente como aliados en la formación práctica de profesionales.

Entender la formación como un conjunto de elementos que constituyen al profesional de manera integral y materializarlo en un ejercicio evaluativo que no se reduzca a la calificación, sino que incentive la proalimentación y el mejoramiento continuo de los practicantes.



Hasta aquí se ha logrado vislumbrar el papel de estudiantes, profesores, profesoras y escenarios en la evaluación de las prácticas académicas. Sin lugar a duda, hacer del ejercicio evaluativo un proceso de participación en el que confluyen las voces y los puntos de vista de diferentes actores significa no solo el mejoramiento de las respectivas instituciones, en términos académicos y administrativos, sino, y quizá más importante, un aporte a la formación de los practicantes, pues “ofrece información sobre el desempeño de los estudiantes, por medio de las tareas de evaluación y de la retroalimentación, que da pistas útiles sobre el aprendizaje” (Rodríguez-Gómez y Salinas-Salazar, 2020, p.116); pero, además, fortalece la autonomía, su capacidad de agencia y permite la comprensión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los elementos teóricos y metodológicos que se han desarrollado hasta el momento invitan a generar procesos de evaluación que sean acordes a las nuevas exigencias de la educación superior y a los nuevos paradigmas que en ella se instalan. No obstante, es necesario integrar una suerte de principios pedagógicos que funjan como horizontes para la búsqueda de una formación integral que trascienda el plano disciplinar y asuma a los estudiantes como seres complejos y multidimensionales. Por tal motivo, en el siguiente apartado se presenta una propuesta pedagógica y metodológica para la evaluación de prácticas académicas.

2.3. Propuesta pedagógica y metodológica para la evaluación de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia

La siguiente propuesta no tiene pretensiones de universalización del proceso de evaluación de las prácticas académicas, sino que busca ser una suerte de caja de herramientas que posibilite tener unos principios pedagógicos y metodológicos claros que ayuden a profesores, profesoras y coordinaciones de prácticas académicas en su ejercicio. Para esto, es necesario recordar que partimos de una evaluación formativa en tanto permite realizar cambios en el desarrollo del proceso educativo, a diferencia de la evaluación sumativa que se lleva a cabo al culminar el mismo.

Con la evaluación formativa se aspira a conocer las fortalezas y aspectos por mejorar de los estudiantes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, y se busca la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje (Rodríguez-Gómez y Salinas-Salazar, 2020). Pensar cualquier ejercicio de evaluación educativa implica tener un conocimiento claro sobre lo que se quiere evaluar y esto necesariamente debe estar vinculado con los objetivos y el proceso y resultado de

aprendizaje. Los primeros hacen referencia a las intenciones que tiene el programa en relación con las prácticas académicas y los segundos están relacionados con los estudiantes, el proceso y la respuesta que tienen en términos de la adquisición de capacidades, luego de su paso por el programa. Es importante tener en cuenta que, si bien el enfoque por resultados de aprendizaje supone evaluar al final, es fundamental hacer seguimiento al desarrollo del proceso en tanto este es susceptible de cambiar de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes.

Luego de tener claridad frente a lo que se desea evaluar, y entendiendo la evaluación como la movilización del aprendizaje, la siguiente tarea es definir la forma en que se llevará a cabo. Eso implica analizar los medios, técnicas e instrumentos que posibilitan una recolección de la información sobre el trabajo desarrollado por los estudiantes. Adicionalmente, es esencial definir los momentos¹ en que se realizará y el nivel de participación de quienes aprenden, asunto que no es menor, puesto que la evaluación es un terreno de tensiones en el que deben ser negociados los intereses de profesores y alumnos en aras de lograr integrar las diferentes perspectivas de los actores.

Generar un proceso de evaluación que sea continuo, reflexivo y participativo implica tener una serie de presupuestos que orienten de manera crítica dicho ejercicio; por tal motivo, a continuación, se plantean cinco principios pedagógicos² que apuestan a la formación de los estudiantes, al reconocimiento de la diversidad, a la contribución a los territorios y a su transformación social, los cuales podrían ser contemplados al momento de diseñar un ejercicio evaluativo en el marco de las prácticas académicas.

¹ Las diversas teorizaciones en torno a la evaluación educativa, específicamente los aportes de Scriven, han demostrado que existen unos momentos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la evaluación. Casanova (1998) habla de tres tipos de evaluación de acuerdo con el momento en que se aplique: evaluación inicial, procesual o final.

² Tomados de: Acuerdo Superior 418 de 2014 de la Universidad de Antioquia, por el cual se crea y define la Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia.

1 Formación integral

Se refiere al compromiso que tiene la evaluación de reconocer no solo las dimensiones disciplinares sino también las éticas, estéticas y políticas de los estudiantes, donde se abogue por un desarrollo de la autonomía y un ejercicio activo de la ciudadanía.

2 Aprendizaje c

Simboliza una formación flexible y abierta a los cambios. La evaluación valora la innovación y las variaciones que puedan surgir en el proceso.

4 Diversidad

La diversidad está relacionada con el fomento de los términos sociales y culturales, sino también de suma importancia a la hora de llevar a cabo prácticas académicas. Este **se hace indisociable del proceso** que la evaluación responda a las necesidades que genere transformaciones curriculares en

Estos principios permiten una comprensión más amplia de la evaluación educativa en el marco de las prácticas académicas, brindándole un enfoque multidimensional que involucra asuntos como la formación, la inclusión, la diversidad y la relación con el contexto en aras de generar procesos significativos que respondan a las exigencias de la educación superior. Lo anterior se vincula también con las agendas de organismos multilaterales como la Unesco y con la normativa colombiana, en la cual se concibe la educación como derecho y servicio público con función social. Allí salen a relucir componentes como la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, elementos que el sistema educativo debe garantizar con el fin de promover una educación de calidad (Unesco, 2023).

Las dinámicas que actualmente rigen la educación contemporánea posibilitan que dichos componentes puedan extrapolarse al ámbito de la evaluación de prácticas académicas. Esto ocurre en tanto la evaluación debe ser accesible, es decir, asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a ella en condiciones de igualdad,

crítico

n antidogmática,
ambios, pues allí la
ertidumbre y las
presentarse durante

3 Flexibilidad

Se caracteriza por ajustar la evaluación a las necesidades del entorno e incorporar nuevos elementos a la misma. Su potencial está relacionado con la integración de diferentes conocimientos y saberes para lograr una evaluación integral.

Pertinencia 5

to de lo diferente, no solo en
en los estilos de aprendizaje, asunto
bo evaluación de las prácticas
principio de pertinencia, el cual busca
s de los estudiantes y del contexto, y
n las prácticas académicas.

eliminando cualquier tipo de barrera que les impida ser parte de ella y reconociendo sus particularidades. Además, ha de ser asequible, pues debe disponer de todos los recursos físicos, tecnológicos y del talento humano necesarios para garantizar un ejercicio evaluativo riguroso y en condiciones de calidad.

La evaluación, en tanto proceso participativo, debe ser adaptable, lo cual desmitifica el hecho de que son los estudiantes quienes deben ajustarse a las condiciones impuestas por el profesor; por el contrario, se busca que sea la evaluación la que se adapte a las necesidades de los alumnos, valorando el contexto social y cultural en que se desenvuelven en aras de evitar su deserción.

Finalmente, debe guardar un principio de aceptabilidad con miras a mantener un seguimiento constante del proceso de enseñanza y aprendizaje, y garantizar que las condiciones educativas sean aceptables, es decir, pertinentes, equitativas, adecuadas culturalmente y de buena calidad.

2.4. Algunas experiencias de evaluación de prácticas académicas en la Universidad de Antioquia

Evaluación de prácticas académicas
Pregrado en Pedagogía



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Vicerrectoría de Docencia

[Ver vídeo](#)

Evaluación de prácticas académicas
Escuela Ambiental.
Facultad Ingeniería



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Vicerrectoría de Docencia

[Ver vídeo](#)

Evaluación de prácticas académicas

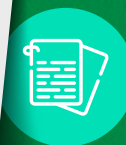
Instrumentación Quirúrgica



[Ver vídeo](#)

Evaluación de prácticas académicas

Licenciatura en
Lenguas Extranjeras.
Seccional Oriente



[Ver vídeo](#)

A modo de cierre



El proceso de prácticas académicas, como sistema complejo que aborda varias dimensiones, cuenta con diversos actores que hacen posible no solo el componente pedagógico y académico, sino también aquel tendiente a la gestión y organización de estas. Cada una de las personas que conforman dicho talento humano aporta al desarrollo de un proceso continuo y riguroso en el que siempre prima la Docencia, la Investigación y la Extensión.

Estos ejes misionales son producto de un trabajo articulado donde la evaluación de las prácticas académicas contribuye de manera transversal a lograr el desarrollo de la **autonomía** en los estudiantes, alcanzar una **sinergia** en la que se articulan elementos de la formación, la investigación y la interacción social, y llegar a un horizonte **dialógico** de sentido en el que el currículo se torna pertinente según las realidades del entorno para que la evaluación sea producto y productora de estos cambios curriculares.

Por otro lado, como se ha logrado vislumbrar a lo largo de este escrito, la evaluación en las prácticas académicas no es una imposición hecha por el profesor o profesora para medir o comprobar conocimientos, habilidades y actitudes, sino que consiste en un proceso continuo y participativo que requiere de la consolidación de estrategias didácticas en las que se definan técnicas e instrumentos de evaluación que contemplen los intereses y necesidades de todos los participantes del proceso educativo.

Se podría afirmar que un ejercicio evaluativo acertado se deriva de varias fuentes de información que permiten identificar el desempeño de los estudiantes y generar un proceso de retroalimentación que aporte a su aprendizaje y al fortalecimiento de su autonomía. Allí, el *feedback* juega un papel relevante en la medida en que proporciona efectos positivos, consistentes y a largo plazo sobre el aprendizaje, comparado con otros elementos de la docencia (Gibbs y Simpson, 2009).

Si bien el sistema educativo colombiano enfatiza sobre la necesidad de medir a los estudiantes a través de calificaciones alfanuméricas, se ha demostrado que:

Una calificación baja puede dañar la «autoeficacia» de un estudiante, es decir, la sensación que tiene de ser eficaz. Yorke (2001) profundiza en las maneras positivas y negativas en que la evaluación formativa puede afectar la retención de estudiantes y pone énfasis en el papel que ésta puede tener en la «integración académica» (Tinto, 1993). En contraste, el feedback es más probable que sea percibido por su parte como comentario sobre qué se ha aprendido. Cuando no hay calificaciones, se ha demostrado que los estudiantes leen el feedback con mucha mayor atención (Black y William, 1998) y lo usan para guiar su aprendizaje. (Gibbs y Simpson, 2009, p. 20)

Bajo esta perspectiva, se observa el aporte del *feedback* en el aprendizaje de los estudiantes; adicionalmente, es importante entender que este debe conservarse en términos de cantidad y calidad, pues no hacerlo de manera periódica, o incluso llevarlo a cabo con poca asertividad y empatía, tendría el efecto contrario en los practicantes.

En ese orden de ideas, se hace un llamado a generar procesos de evaluación que superen visiones meramente tecnicistas e instalen prácticas evaluativas en las que se priorice el aprendizaje de los estudiantes, donde se les dé un rol protagónico en el proceso y se integren diferentes técnicas de evaluación en las que puedan participar de manera activa, para que sean conscientes de su proceso de aprendizaje y de la forma en que desarrollan y fortalecen nuevos conocimientos y habilidades, es decir, se trata de un aprender a aprender.

El papel que adopten los escenarios de prácticas en la evaluación hace parte de la suma de voluntades para buscar un mejoramiento en la formación de los practicantes y, en consecuencia, en los procesos internos de las organizaciones, pues se trata de una contribución recíproca en la que ambos actores asumen compromisos y responsabilidades explícitas y tácitas; pero, al mismo tiempo, obtienen beneficios en términos formativos y organizacionales. Esto demuestra que es fundamental mantener relaciones de cordialidad y escucha atenta con estos actores externos con el fin de fortalecer los vínculos existentes y generar otros nuevos.

Finalmente, los principios pedagógicos y metodológicos que se desarrollaron a lo largo de este escrito funcionan como norte para generar una evaluación crítica, reflexiva y participativa, donde se la reconozca como un camino cargado de tensiones en el que confluyen las perspectivas de los distintos actores. Una evaluación que debe apelar a los conocimientos previos de los estudiantes, sus necesidades e intereses, y en la cual se hagan responsables de su proceso de aprendizaje comprendiendo sus mayores fortalezas y aspectos por mejorar.

Referencias bibliográficas



Alcaraz, N. (2015). *Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973/3193>

Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-140.

Bobadilla, W. (2020). La evaluación participativa en la Educación Superior. *Revista Temas de Profesionalización Docente*, (4), Segunda Época.

Brown, S. (2007). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner (Edit.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 23-34). Narcea Ediciones.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Chan-Pavon, M., Mena-Romero, D., Escalante-Euán, J. y Rodríguez-Martín, M. (2018). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación universitaria*, 11(1), 53-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>

Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lago, N. y Mora, M (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Pontificia Universidad Católica de Chile, 57(1), 1-19.

Corte Constitucional. (2013). *Sentencia T-743/13*. Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>

- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación educativa*, 26(2), 539-552. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94061/90671>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>
- Gallego, B., Quesada, V. y Cubero, J. (2011). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. En G. Rodríguez y M. S. Ibarra (Edits.), *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior* (pp. 95-112). Narcea Ediciones.
- García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Universidad de Salamanca.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 354, 749-764.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16513.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Gil, J. y Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación*, XX1(12), 43-65. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70611919004.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147). <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>



- López, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 1-19.
- López, V.M., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J., Barba, J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, M., Manrique, M., Subtil, P. y Marugán, L. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida*. Grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia. Centro Buendía de la Universidad de Valladolid.
- Lemus, (2012). *La evaluación Educativa tiene historia. Ensayo*. Facultad de Humanidades. Departamento de Pedagogía. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Reyes, L. (2001). *Evaluación de los aprendizajes en educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/articulo/view/5624/4905>
- Rodríguez-Gómez, H. M. y Salinas-Salazar, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408495>
- Romero, R. y Pupiales, B. (2013). La educación en el otoño de la edad media. el nacimiento de la universidad en el contexto de la sociedad medieval. *Tendencias*, 14(2), 231-246. <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v14n2/0124-8693-tend-14-02-00231.pdf>

- Sáez, J. y Nieto, J. (1995) Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. Directrices para el diseño y ejecución. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 10, 141-170.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata.
- Torres, A. y San Martín, D. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 249-265.
- Unesco. (2023). *Responsabilidad social y derechos humanos para una cultura de paz*. Primera edición.
- Universidad de Antioquia. (2014). *Acuerdo Superior 418: Por el cual se crea y define la Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia*.
- Universidad de Antioquia. (1997.). *Acuerdo Superior 124: Estatuto básico de extensión*. <https://issuu.com/eib-udea/docs/estatuto-basico-extension-udea/1>
- Universidad Católica de Oriente. (s.f.). *Aprendiendo de los Resultados de Aprendizaje (RA)*. https://uco.edu.co/ac/ra/diferencias_objetivo_aprendizaje.html
- Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170.
- Villacis, R., Ordoñez, C. y Muso, D. (2018). Evaluación diagnóstica: un insumo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de nivel superior (en el ITSSB). In *Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La Formación y Superación del Docente: Desafíos para el Cambio de la Educación en el Siglo XXI* (pp. 1215-1223).
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de capacidades. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.