



TRES PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PRÁCTICAS, PREFERENCIAS Y FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN DESDE LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Luis Medina Gual

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana

Área temática: Procesos de aprendizaje y educación.

Línea temática: Medición y evaluación del aprendizaje.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El presente trabajo busca realizar un análisis de las prácticas, preferencias y finalidades de la evaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Para ello se emplea como marco de análisis la propuesta de paradigmas de Mabry (1999). En esta propuesta se define la existencia del paradigma psicométrico, el contextual y el personalizado. El estudio parte de los estudiantes debido a que se encuentra un vacío en la literatura sobre el estudio del pensamiento y prácticas evaluativas desde este actor (Martínez-Rizo y Mercado, 2015). Se elabora un instrumento dos secciones de preguntas cerradas y dos preguntas abiertas que se aplica a través de un método de muestreo de bola de nieve a $n=341$ estudiantes universitarios. Los reactivos se analizan a través de análisis de contenido. Los resultados muestran que los estudiantes perciben que sus profesores realizan acciones y plantean la finalidad de la evaluación del aprendizaje desde el paradigma psicométrico y en menor medida del paradigma contextual. De igual manera, análisis de componentes principales revelan que los estudiantes que prefieren patrones de enseñanza activos y pasivos prefieren y reportan prácticas y finalidades de evaluación de los tres paradigmas. Finalmente, a través de la investigación se muestra la necesidad de continuar explorando la percepción de los alumnos sobre la evaluación del aprendizaje y de continuar explorando las posibilidades que brinda el emplear la propuesta de Mabry (1999).

Palabras clave: evaluación de estudiantes, instrumentos de evaluación, métodos de evaluación, educación superior.

Introducción

Para Linda Mabry (1999), existen tres paradigmas en la evaluación del aprendizaje: el psicométrico, el contextual y el personalizado. Estos paradigmas emergen de la definición y alineación de los propósitos y las estrategias para evaluar el aprendizaje. En este sentido, se propone que el evaluador sea capaz de responder una serie de preguntas con la finalidad de poder discernir entre la necesidad de emplear uno u otro paradigma. Estas preguntas guías son: ¿para qué se busca evaluar? ¿qué es lo que se pretende evaluar? ¿qué es lo que se va a realizar con los resultados de la evaluación? ¿cómo se puede obtener el tipo de información que se necesita? Y ¿cómo es posible evaluar tratando de minimizar los posibles efectos secundarios?

Son pues, las respuestas a estas preguntas las que indicarían si se debe optar por el paradigma psicométrico, el contextual o el personalizado. La siguiente tabla busca realizar una síntesis de los paradigmas antes mencionados (modificado de Mabry, 1999, p. 34):

Tabla 1: Paradigmas de evaluación del aprendizaje (modificado de Mabry, 1999, p. 34)

	PSICOMÉTRICO	CONTEXTUAL	PERSONALIZADO
OBJETO DE EVALUACIÓN	CONTENIDO ESTANDARIZADO	CONTENIDO SENSIBLE A UN CURRÍCULUM	CONTENIDO SENSIBLE A UN ESTUDIANTE
PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS	ESTANDARIZADO (IGUAL PARA TODOS)	ADAPTADO A LAS NECESIDADES DE UN SALÓN DE CLASES	CON TIEMPOS Y ESPACIOS ADAPTADOS A LOS ESTUDIANTES
TIPO DE PREGUNTAS E INSTRUMENTOS USADOS	FORMATOS Y REACTIVOS OBJETIVOS	FORMATOS Y REACTIVOS OBJETIVOS Y SUBJETIVOS	FORMATOS SUBJETIVOS, ALGUNOS DEFINIDOS POR LOS ESTUDIANTES
PROCEDIMIENTO DE CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN AUTOMÁTICA (POR COMPUTADORA U ORDENADOR)	CALIFICACIÓN REALIZADA POR EL DOCENTE	CALIFICACIÓN REALIZADA POR EL DOCENTE O ALGÚN OTRO AUTOR
CONCEPCIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN	NO TIENE CABIDA	ES IMPORTANTE	ES ESENCIAL
FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN	SUMATIVA	FORMATIVA, PUEDE SER TAMBIÉN SUMATIVA	FORMATIVA, PUEDE SER SUMATIVA
PREGUNTA A RESPONDER	¿QUÉ TAN BIEN APRENDIÓ EL ESTUDIANTE COMPARADO CON UNA POBLACIÓN O CRITERIO EXTERNO?	¿QUÉ TAN BIEN APRENDIÓ EL ESTUDIANTE EN ESTA CLASE?	¿QUÉ TANTO ES QUE ESTE ESTUDIANTE APRENDIÓ?

Cada paradigma trae consigo fortalezas y áreas de oportunidad que, dependiendo de la situación, podrían ser más o menos eficaces, eficientes o pertinentes. Para poder comprender y discutir la posibilidad de un cuarto paradigma, desde una pedagogía crítica, será necesario el revisar a detalle cada uno de los paradigmas identificador por Mabry (1999).

Así, en un primero momento, el paradigma psicométrico es el primero que surge gracias al éxito que las pruebas estandarizadas y las evaluaciones desde la psicología lograron al inicio del Siglo XX. Bajo este paradigma, el comprender el aprendizaje requiere de algunas tareas indispensables: (1) el poder definir conceptual y operacionalmente lo que se pretende evaluar (aquí la evaluación del aprendizaje cae, eminentemente en el reino de las mediciones, de lo cuantitativo), así como (2) definir contra qué o quién es que se va a comparar el aprendizaje logrado por el estudiante.

El segundo paradigma, el contextual, sugiere cómo las evaluaciones comienzan a dejar de basarse en contenidos e instrumentos genéricos y es el docente el que retoma la primacía para poder delimitar cuáles son los objetos, técnicas e instrumentos de evaluación. Finalmente, el paradigma personalizado brinda una oportunidad de repensar los procesos evaluativos desde y para el estudiante. En otras palabras, es el mismo estudiante el que habría de definir la evaluación misma, acompañada del docente.

Estos paradigmas permiten proponer un marco que envuelve otros conceptos empleados en la literatura sobre evaluación. Por ejemplo, el término de evaluación formativa, que ha sido ampliamente discutido (cfr. Black y Dylan, 1998; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017), podría insertarse como un elemento natural del paradigma contextual y del personalizado. Este tipo de evaluación sería pues, ajeno o extraño al paradigma psicométrico.

Por otra parte, algunas prácticas contemporáneas como la retroalimentación visible (cfr. Hattie y Clarke, 2019) son propias del paradigma contextual mientras que las tendencias en la teoría del testing, como los tests adaptativos (cfr. Conley, 2018), aunque contemporáneas, entrarían dentro del paradigma psicométrico. Inclusive la más común tendencia de migrar de hablar de la evaluación del aprendizaje a comenzar a discutir la evaluación para y cómo aprendizaje (Santos, 2005) puede alinearse con la propuesta de Mabry (1999). Así, la evaluación del aprendizaje sería propia del paradigma psicométrico, mientras que la evaluación para el aprendizaje sería propia del paradigma contextual mientras que la evaluación como aprendizaje pertenecería al último paradigma identificado, el personalizado.

Así pues, el marco de Mabry (1999) es una herramienta que permite analizar tanto las ideas como las prácticas sobre evaluación del aprendizaje. En esta tónica, existen ya algunos estudios sobre el análisis de las prácticas de evaluación en el aula (cfr. Martínez-Rizo y Mercado, 2015). Entre estos destaca el estudio de Stiggins y Conklin (1992) en Estados Unidos, el de Loureiro (2009) y algunos mexicanos como el de Vidales y Elizondo (2005) y García Medina (2011) (todos estos trabajos citados de Martínez-Rizo y Mercado, 2015). De igual manera los trabajos develan tres elementos (Martínez-Rizo y Mercado, 2015):

- a. Obstáculos para el uso de evaluaciones formativas por tiempo y tamaño de grupo.
- b. Importancia de la calificación, independiente del tipo de técnica o instrumento de evaluación empleado.
- c. Dificultades para realizar evaluaciones formativas debido a la formación.

Empero, la mayoría de los trabajos parten del análisis de los mismos docentes, sus prácticas, las evidencias y productos que reportan. Interesante sería pues, el indagar la evaluación desde la percepción de los estudiantes. Es por esta razón que la presente investigación tendrá por objetivo el analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje desde la visión del estudiante. Para lo anterior se empleará como marco de análisis la propuesta de paradigmas de evaluación del aprendizaje propuesto por Mabry (1999).

Desarrollo

Método

El presente estudio suscribe un abordaje cuantitativo, no experimental, descriptivo, correlacional y transversal. Se diseñó un instrumento que fue validado por dos expertos y posteriormente fue aplicado, a través del método de bola de nieve a n=341 estudiantes de licenciatura. El grupo de origen para la muestra consistió en 16 estudiantes de la licenciatura en pedagogía de una universidad particular de la Ciudad de México. Estos estudiantes fueron los encargados de difundir a través de redes sociales a conocidos (podían ser de la misma u otra institución). El único requisito para poder participar en el estudio era ser un estudiante en activo de alguna licenciatura. El software empleado para el análisis de datos fue SPSS 23 y RStudio.

El instrumento aplicado constaba de 2 conjuntos de preguntas tipo Likert y dos preguntas abiertas. El siguiente cuadro muestra la distribución del instrumento dependiendo del tipo de reactivos y dimensiones:

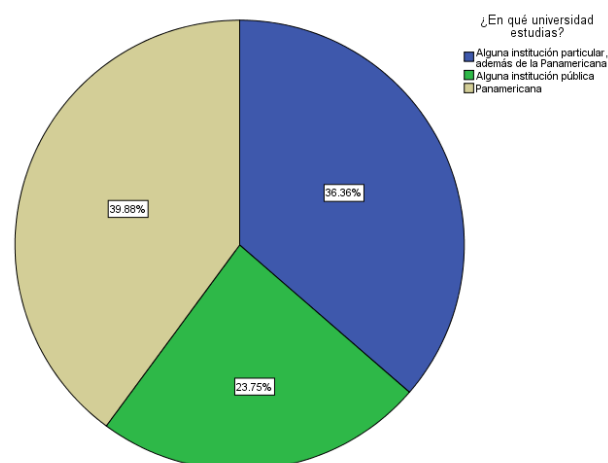
Tabla 2: Resumen de la tabla de especificaciones

TIPO DE REACTIVO	DIMENSIÓN	NÚMERO DE REACTIVOS
REACTIVOS LIKERT (5 INTENSIDADES)	PATRONES DE ENSEÑANZA	5 REACTIVOS
	TIPOS DE EVALUACIÓN / INSTRUMENTOS	7 REACTIVOS
REACTIVOS ABIERTOS	PRÁCTICAS Y FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN	2 REACTIVOS

Descripción de la muestra

La muestra final estuvo compuesta por n=341 estudiantes de licenciatura de los cuáles, el 36.4% fue de sexo masculino, el 59.8% de sexo femenino y un 3.8% optó por no reportar su sexo. En cuanto al semestre que cursaban, el 22.6% estudiaba el 1-2 semestres, el 41% cursaban el 3-4 semestre, el 21.1% cursaban el 5-6 semestre, el 11.2% el 7-8 semestre y el 4.1% cursaban el 9-10 semestre. La siguiente gráfica muestra la distribución de los estudiantes según la institución a la que asistían.

Figura 1: Distribución de la muestra por tipo de institución en la que cursan la licenciatura (n=341)



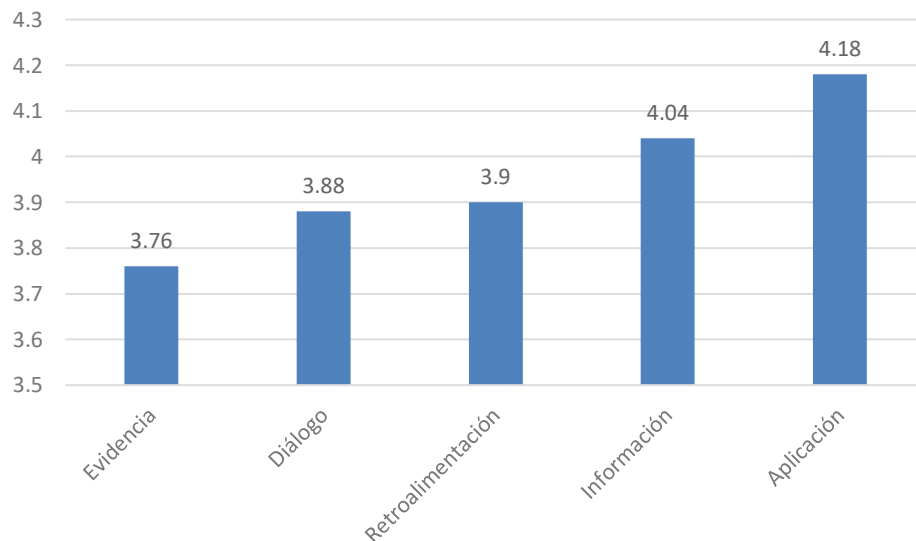
Análisis de reactivos Likert

La sección de reactivos Likert estaba compuesta de cinco reactivos basados en el marco de análisis de la Universidad Central de Oklahoma denominado *Learning Environment Modeling* (iLED, 2019) donde se establece la existencia de cinco patrones básicos que los docentes emplean para la enseñanza. Estos son:

- a. Información: cuando el docente provee de información (desde una exposición frontal hasta una película).
- b. Aplicación: cuando el docente aplica lo aprendido en diversas situaciones o problemas.
- c. Retroalimentación: cuando se centra en el brindar información para la mejora de los aprendizajes.
- d. Diálogo: cuando se brinda oportunidad para que los estudiantes conversen y compartan conocimientos y experiencias.
- e. Evidencia: cuando se da el espacio para que los docentes elaboren un proyecto o evidencia final / sumativa de evaluación.

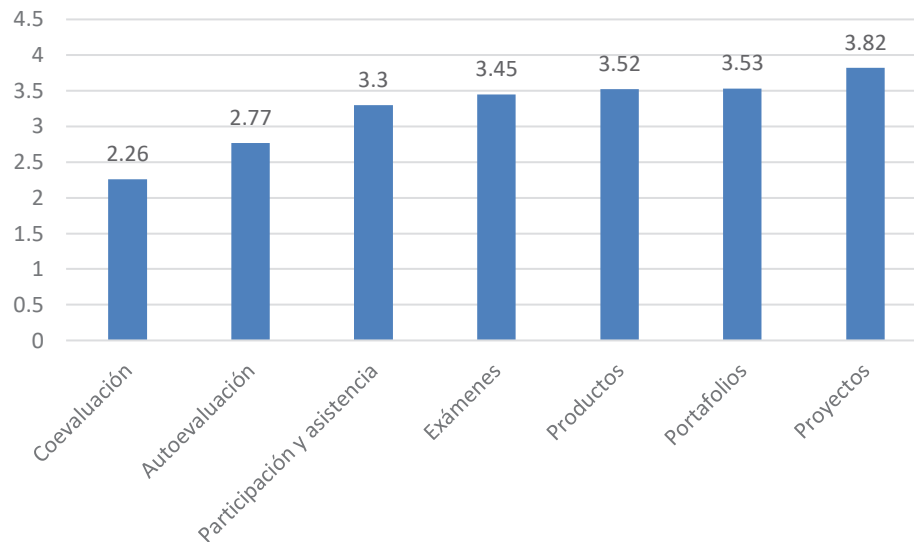
En este sentido, la siguiente gráfica muestra la distribución de la preferencia de los estudiantes por los diferentes patrones. Como es posible apreciar, los estudiantes prefieren los patrones sobre aplicación e información. Por el contrario, prefieren evitar los patrones relativos a la evaluación y a los momentos de diálogo.

Figura 2: Preferencia por patrones de enseñanza (n=341)



Por otra parte, en cuanto a los reactivos sobre la evaluación, sus tipos e instrumentos, las preguntas buscaban indagar qué a tanto los estudiantes les gustaría que los evaluaran a través de estos. Como es posible advertir en la figura siguiente, los estudiantes prefieren ser evaluados a partir de proyectos y portafolios. En contraposición, no les gustaría considerar procesos de co y autoevaluación. Como se verá más adelante, durante el análisis de los reactivos abiertos, esto puede ser debido a que la idea de “evaluación” se encuentra ligada a la noción de “medición” o “calificación”.

Figura 3: Preferencia por tipo de evaluación / instrumentos (n=341)



Con el fin de analizar la interacción de la preferencia por patrones y por tipos e instrumentos de evaluación, se realizó un análisis de componentes principales. El análisis arrojó la creación de 3 factores ortogonales (rotación Varimax) con un total de 67.62% de la varianza explicada. Se obtuvo una probabilidad asociada de 0.000 en la prueba de esfericidad de Bartlett. A partir del siguiente cuadro es posible advertir la poca asociación que existe entre la preferencia por los patrones de enseñanza y los tipos e instrumentos de evaluación. Resulta interesante que el factor 3, que representa el 13.48% de la varianza, está compuesto por la preferencia por la auto y la coevaluación.

Tabla 3: Preferencia por tipo de evaluación / instrumentos (n=341)

MATRIZ DE COMPONENTE ROTADOS			
	COMPONENTE		
	1	2	3
PATR. INFORMACIÓN	0.838		
PATR. APLICACIÓN	0.821		
PATR. RETROALIMENTACIÓN	0.772		
PATR. DIÁLOGO	0.752		
EVAL. EXÁMENES	0.657		
PATR. EVIDENCIA	0.595	0.526	
EVAL. PORTAFOLIOS		0.828	
EVAL. PRODUCTOS		0.802	
EVAL. PROYECTOS		0.801	
EVAL PART. Y ASISTENCIA		0.47	
EVAL. COEVALUACIÓN			0.872
AUVAL AUTOEVALUACIÓN			0.826

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.
MÉTODO DE ROTACIÓN: VARIMAX CON NORMALIZACIÓN KAISER.
A LA ROTACIÓN HA CONVERGIDO EN 5 ITERACIONES.

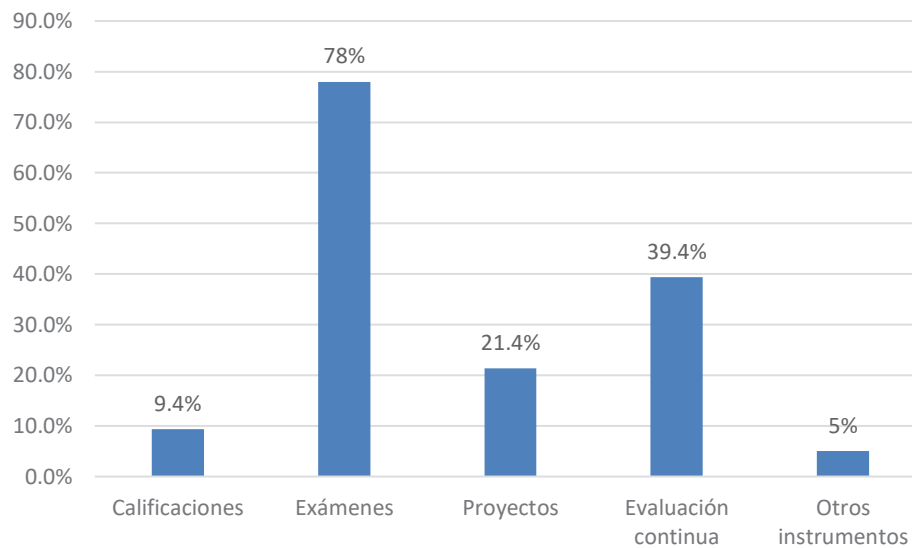
Análisis de contenido de preguntas abiertas

Dos preguntas abiertas fueron formuladas a los estudiantes, por una parte, se preguntó “¿Cómo o con qué te evalúan tus profesores” y, por otra parte, se preguntó “¿Para qué crees que te evalúan tus profesores”? Para este estudio se realizó un ejercicio de análisis de contenido donde la unidad de análisis fue el caso o respuesta por individuo. Una intervención o respuesta puede tener más de un código asignado.

Para la primera pregunta 5 códigos fueron definidos:

- Calificaciones: cuando el estudiante hace mención que evalúan “calificando” o “midiendo”.
- Exámenes: cuando se hace mención explícita de la evaluación a través de este instrumento.
- Proyectos: cuando se hace la mención explícita del desarrollo de proyectos.
- Evaluación continua: cuando se narra la evaluación a través de “tareas y lecturas”, “participación” u otros instrumentos o técnicas que sugieran una evaluación durante un periodo (no se refiere a evaluación formativa).
- Otros instrumentos.

Figura 4: Medios o instrumentos de evaluación reportados (n=341)

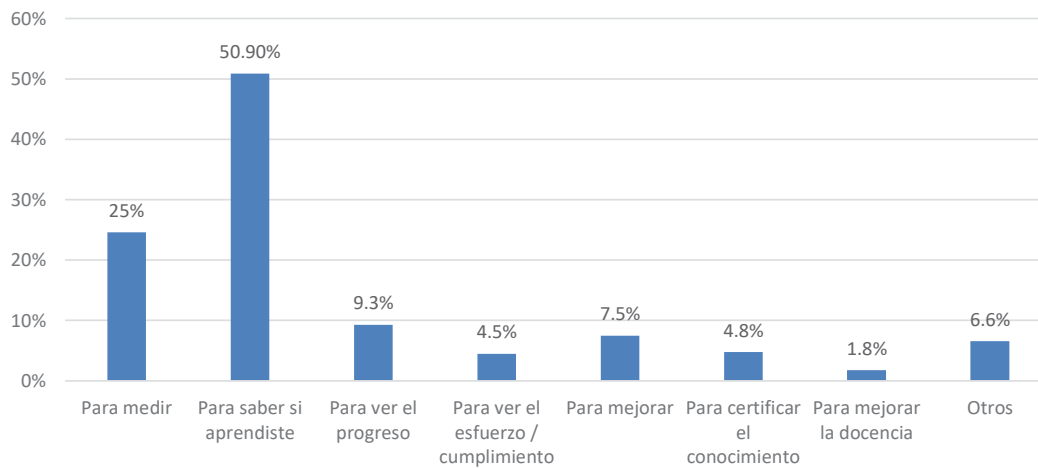


Como se observa en la figura anterior, el instrumento mencionado casi por la totalidad de los estudiantes es el examen. Existen muy pocos casos de estudiantes que mencionan otros tipos de instrumentos sin mencionar al examen. Algunas respuestas interesantes, que evocan respuestas emocionales de los estudiantes pueden ser “torturas interminables” o “muerte y destrucción”. Aunque chuscas, este tipo de respuestas develan la carga emotiva del proceso evaluativo.

En cuanto a la pregunta sobre “¿para qué evalúan”, ocho códigos fueron identificados:

- a. Para medir o calificar.
- b. Para conocer si los estudiantes han aprendido: ya sean conocimientos, habilidades, o aprendizajes en general.
- c. Para ver el progreso de los estudiantes: el cambio en el aprendizaje.
- d. Para ver el esfuerzo / cumplimiento: para conocer si los estudiantes se han esforzado, si han cumplido los requisitos de la materia.
- e. Para mejorar: para mejorar insumos que ayuden a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes.
- f. Para certificar el conocimiento: se refiere a fines como la aprobación / reprobación de una materia.
- g. Para mejorar la docencia: es decir, para brindar elementos que permitan la mejora de la enseñanza.
- h. Otros fines.

Figura 5: Finalidades reportadas de los procesos de evaluación (n=341)



La figura anterior muestra que la finalidad más común de la evaluación se refiere a la corroboración de que los alumnos han aprendido los contenidos / objetivos de las asignaturas. También destaca que 1 de cada 4 estudiantes hacen mención de la medición como una finalidad en sí misma de la evaluación y, por el contrario, sólo 1 de cada 10 mencionan que la evaluación se realiza para la mejora de los aprendizajes. Algunas respuestas interesantes que brindan los estudiantes son “para oprimirme y volverme parte del sistema”, “sólo ellos lo saben”, “medir algo a lo que llaman conocimiento.

Con la finalidad de explorar los instrumentos y estrategias de evaluación reportadas y las finalidades de la evaluación, se realizó un análisis de componentes principales. Al extraer los componentes y rotarlos ortogonalmente (rotación Varimax), se observó una estructura interesante en los factores. Por una parte, cuando la evaluación emplea como método las calificaciones, esto se asocia con una finalidad de evaluar el esfuerzo o cumplimiento (factor 2). Cuando se habla de que la evaluación sirve para corroborar los aprendizajes, se relaciona con el uso de proyectos y es inverso a la finalidad de certificación del conocimiento (factor 4). Interesante resulta el factor 5 que se forma de la finalidad de la mejora del aprendizaje junto con la finalidad de corroborar los aprendizajes de manera inversa. La existencia de seis factores puede ser sugerencia de la complejidad del fenómeno estudiado.

Tabla 4: Matriz de componentes rotados de preguntas abiertas

MATRIZ DE COMPONENTE ROTADOS						
	COMPONENTE					
	1	2	3	4	5	6
CÓMO EXÁMENES	0.724	-0.319				
CÓMO OTRO INSTRUMENTO	-0.698					
CÓMO EVALUACIÓN CONTINUA	0.606					
CÓMO CALIFICACIONES		0.737				
FINALIDAD ESFUERZO/CUMPLIMIENTO		0.559				
FINALIDAD MEDIR			0.83			-0.306
FINALIDAD SABER SI APRENDÍ			-0.547	0.408	-0.488	-0.359
FINALIDAD MEJORAR MAESTROS			0.481			
FINALIDAD OTRO		-0.396		-0.616		
FINALIDAD CERTIFICAR EL CONOCIMIENTO				-0.567		
CÓMO PROYECTOS				0.538		
FINALIDAD MEJORAR					0.869	
FINALIDAD VER PROGRESO						0.879

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

MÉTODO DE ROTACIÓN: VARIMAX CON NORMALIZACIÓN KAISER.

A LA ROTACIÓN HA CONVERGIDO EN 7 ITERACIONES.

Análisis de la evaluación desde Mabry (1999)

Como ya se mencionó en la introducción, el referente de Mabry (1999) será empleado con la finalidad de analizar las diferentes secciones y preguntas del cuestionario antes analizado. Un punto de partida de interés será el mencionar que las respuestas de las preguntas abiertas refieren el hecho de que los alumnos no conocen o consideran ideas propias del paradigma personalizado. Debido lo anterior, el análisis se centrará especialmente, en los paradigmas psicométricos y contextuales. Con esta finalidad, a partir de un análisis heurístico del contenido de los reactivos se decidieron clasificar y agrupar los ítems después de ser tipificados. Los reactivos sobre patrones de aprendizaje fueron clasificados como patrones activos y pasivos mientras que los reactivos sobre gustos o preferencias en evaluación, sobre cómo evalúan a los alumnos y sobre para qué los evaluaron (finalidades) fueron agrupados según los paradigmas de Mabry (1999). No se encontraron códigos del paradigma personalizado en las respuestas a las preguntas sobre cómo evaluaban los profesores. El siguiente cuadro muestra el resultado de un análisis de componentes principales extrayendo los factores de manera ortogonal (Varimax):

Tabla 5: Matriz de componentes rotados de componentes analizados

MATRIZ DE COMPONENTES			
	COMPONENTE		
	1	2	3
ACTIVO	0.871		
PASIVO	0.868		
GUSTO CONTEXTUAL	0.801		
GUSTO PSICOMÉTRICO	0.561		0.304
GUSTO PERSONALIZADO	0.533	-0.345	-0.489
CÓMO CONTEXTUAL	0.308		
FINALIDAD PERSONALIZADO		0.717	
FINALIDAD PSICOMÉTRICO		-0.659	0.455
FINALIDAD CONTEXTUAL		0.609	
CÓMO PSICOMÉTRICO			0.679
MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.			
A 3 COMPONENTES EXTRAÍDOS.			

A partir del cuadro anterior, es posible advertir que el gusto por patrones activos o pasivos se relaciona con los gustos por cualquiera de los tres paradigmas de evaluación identificados. No se separan las variables como el gusto por evaluaciones personalizadas con la preferencia por patrones activos. Empero, el componente dos resulta interesante de interpretar debido a que el componente está formado por finalidad personalizada y contextualizada de la evaluación e inversa a la finalidad psicométrica. Esto sugeriría que los estudiantes que reportan que sus profesores los evalúan con fines del paradigma contextual y personalizado no reportan finalidades psicométricas.

Finalmente, en el componente tres, también se hace patente la separación del gusto por evaluaciones del paradigma psicométrico con finalidades reportadas y con estrategias e instrumentos propios de este paradigma. Es decir, si los estudiantes reportaban que los evaluaban con instrumentos y finalidades psicométricas, tenderían a preferir evaluaciones de este paradigma.

Posteriormente, se optó por agrupar los gustos, con las finalidades y el cómo reportan que fueron evaluados según los paradigmas planteados por Mabry (1999). El siguiente cuadro muestra el análisis de componentes principales con extracción ortogonal (Varimax) generado a partir de la agrupación de variables:

Tabla 6: Matriz de componentes rotados de componentes agrupados analizados

MATRIZ DE COMPONENTE ROTADOS		
	COMPONENTE	
	1	2
PASIVO		
ACTIVO	0.785	0.434
CONTEXTUALIZADO	0.772	0.45
PERSONALIZADO	0.756	
PSICOMÉTRICO	0.731	-0.396
		0.868
MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.		
MÉTODO DE ROTACIÓN: VARIMAX CON NORMALIZACIÓN KAISER.		
A LA ROTACIÓN HA CONVERGIDO EN 3 ITERACIONES.		

Con base en el cuadro anterior, es posible advertir y corroborar que la preferencia por patrones activos o pasivos parecen no relacionarse con los paradigmas identificados por Mabry (1999). Empero, la variable contextualizada y personalizada se integran al primer componente mientras que, en el segundo componente se muestra sólo el paradigma psicométrico y de manera inversa el paradigma personalizado. Esto es de especial relevancia ya que esto sugiere lo antitético del paradigma psicométrico y del personalizado.

Conclusiones

A partir de los resultados es posible advertir una veta de investigación pertinente para el área de la evaluación del aprendizaje. Esto debido a que los hallazgos de la presente ponen en manifiesto que, aunque algunos estudios como los referidos por Martínez-Rizo y Mercado (2015) mencionan la existencia de prácticas coherentes con la evaluación formativa o la evaluación para la mejora, por lo menos, desde la visión de los estudiantes universitarios encuestados, se hace patente que la visión que tienen sobre la evaluación del aprendizaje es coherente con el paradigma psicométrico de Mabry (1999) y en menor medida del contextual y muy poco del personalizado. Esto es de especial importancia debido a que, aunque se puedan emplear enfoques, métodos, instrumentos del paradigma contextual o personalizado, en realidad pareciera que lo que recuerdan o asocian los estudiantes sobre la evaluación de sus profesores, proviene del paradigma psicométrico.

Por otra parte, es posible advertir que no fue posible generar, a partir de la pregunta abierta sobre cómo evalúan los profesores, una agrupación de variables para el paradigma personalizado. Esto sugiere que, por lo menos a través de los alumnos, no se es posible percibir prácticas de este tipo de paradigma. Sin embargo, sí se refiere a algunas finalidades de la evaluación alineadas con dicho paradigma. Destaca también que parece no existir diferencias entre la preferencia de los paradigmas de evaluación según el patrón de enseñanza preferido por el estudiante. Finalmente, el análisis de componentes principales final permite brindar evidencia sobre la pertinencia del uso del marco de paradigmas sugerido por Mabry (1999)

para el análisis del pensamiento y prácticas sobre evaluación de los profesores de enseñanza. Como área de oportunidad del estudio se puede argumentar el posible sesgo muestral (que fue realizado a través de bola de nieve). Empero, los datos resultantes brindan información que soporta la necesidad del estilo de las prácticas y pensamiento evaluativo del docente desde la percepción de los estudiantes.

Referencias

- Conley, D. (2018). *The promised and practice of next generation assessment*. Estados Unidos: Harvard.
- Hattie, J. y Clarke, S. (2019). *Visible learning feedback*. Estados Unidos: Routledge.
- iLed (2019). *Learning Environment Modelink*. Estados Unidos: Universidad Central de Oklahoma. Disponible en: <https://iledsolutions.org/>
- Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: a critical guide to alternative assessment*. Estados Unidos: Corwin Press.
- Martínez-Rizo, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. Disponible en <http://redie.uabc.mx/voll7no1/contenido-mtnzrizo-mercado.html>
- Paul Black & Dylan Wiliam (1998). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5.1, 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. México: Magro, SEP.
- Santos, M.A. (2005). *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Madrid, España: Narcea.