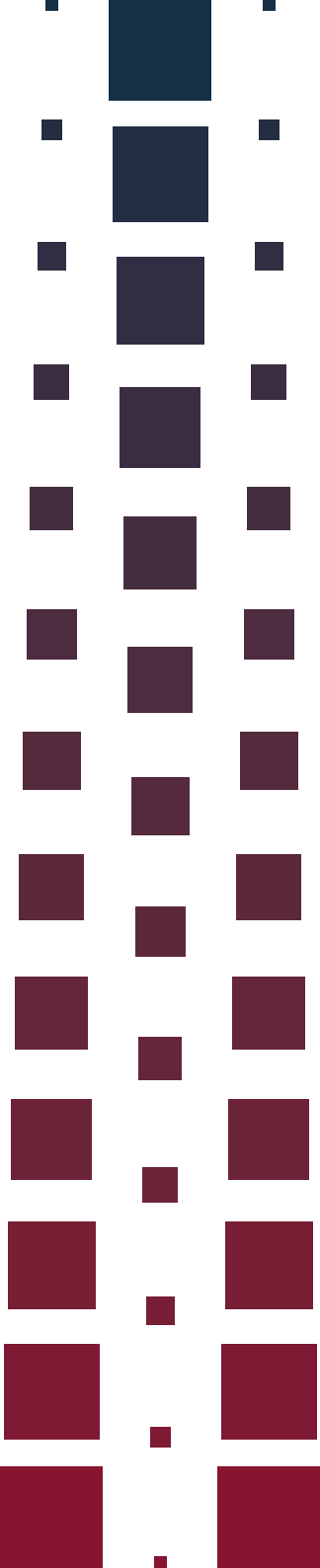




EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

2018 - 2020

Gabriela Hernández Vega
Ana Barrios Estrada
Mireya Uscátegui de Jiménez
Giraldo Javier Gómez Guerra
Álvaro Torres Mesías



Editorial
Universidad de Nariño

èditorial

Universidad de **Nariño**

**EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES
EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO
2018 - 2020**

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

2018 - 2020

Gabriela Hernández Vega

Ana Barrios Estrada

Mireya Uscátegui de Jiménez

Giraldo Javier Gómez Guerra

Álvaro Torres Mesías

editorial

Universidad de **Nariño**

Evaluación de los aprendizajes en la Universidad de Nariño : 2018-2020 / Gabriela Hernández Vega ... [y otros] -- San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2025

185 páginas: gráficas, tablas

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo y reseña de los autores p. 180 - 183

ISBN: 978-628-7771-58-1

1. Evaluación del aprendizaje—Universidad de Nariño (Colombia) 2. Evaluación educativa 3. Evaluación del aprendizaje—Métodos, formas 4. Evaluación—Educación superior 5. Evaluación formativa 6. Evaluación del aprendizaje—Políticas—Universidad de Nariño 7. Evaluación de los aprendizajes—Políticas públicas—Colombia I. Hernández Vega, Gabriela II. Barrios Estrada, Ana III. Uscátegui de Jiménez, Mireya IV. Gómez Guerra, Giraldo Javier V. Torres Mesías Álvaro

378.16 E921 – SCDD-Ed. 22



SECCIÓN DE BIBLIOTECA

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO 2018 – 2020

© Editorial Universidad de Nariño

© Gabriela Hernández Vega

Ana Barrios Estrada

Mireya Uscátegui de Jiménez

Giraldo Javier Gómez Guerra

Álvaro Torres Mesías

ISBN: 978-628-7771-58-1

Corrección de estilo: Gonzalo Jiménez

Diagramación: Manuel Alejandro Insandara

Fecha de Publicación: Mayo 2025

San Juan de Pasto-Nariño-Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño.

Tabla de Contenido

Prólogo.....	7
Presentación.....	22
CAPÍTULO I.....	34
<i>Resultado de investigaciones sobre evaluación de los aprendizajes en la educación superior</i>	<i>34</i>
CAPÍTULO II	57
<i>Marco teórico en torno a la evaluación de los aprendizajes en la educación superior.....</i>	<i>57</i>
CAPÍTULO III	82
<i>Evaluación de los aprendizajes a la luz de los imperativos del ministerio de educación nacional</i>	<i>82</i>
CAPÍTULO IV.....	117
<i>Evaluación de los aprendizajes en la norma de la universidad de Nariño</i>	<i>117</i>
CAPÍTULO V	136
<i>La evaluación de los aprendizajes en contexto. Una discusión para la educación superior.....</i>	<i>136</i>
CAPÍTULO VI.....	154
<i>La evaluación en la universidad de Nariño, entre la realidad y la construcción teórica.....</i>	<i>154</i>
CAPÍTULO VII	169
<i>Reflexiones propositivas desde las concepciones docentes.....</i>	<i>169</i>
SOBRE LOS AUTORES	180

Prólogo

La evaluación para otro tiempo posible

Con mucha alegría recibí la invitación a prologar este texto, en primer lugar porque me la extendieron mis amigos Gabriela Hernández del grupo de investigación Historia, Educación y Desarrollo, Ana Barrios y Álvaro Torres del Grupo de Investigación de la Educación y la Pedagogía, Mireya Uscátegui del grupo de investigación INNOVA y Giraldo Javier Gómez del grupo de investigación Cultura y Región, profesores de la Universidad de Nariño, con quienes he colaborado en varios proyectos académicos; en el segundo lugar, por el contenido que recoge esta publicación: “el sentido de las concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes de los estudiantes”. Este ímpetu cuestionador de la evaluación ortodoxa hacia la resonancia con la evaluación humana, formativa, participativa con la que me identifiqué. Finalmente, la materia prima de los hallazgos de la investigación sobre la evaluación de los aprendizajes confirmaba una certeza que me ronda desde hace tiempo. Estos tres motivos decisivos significan para mí un desafío inevitable, al cual trato de delinear en este texto.

En los capítulos que conforman esta publicación, los autores describen ampliamente la evaluación del apren-

dizaje de tal manera que permiten dialogar con el texto en su conjunto. En el análisis se asume, un enfoque teórico amplio y flexible que admite el encuentro de concepciones humanistas, socio-políticas y éticas de la evaluación, según: Freire (2006); Santos Guerra (1999, 2003); el proceso de evaluación, como campo complejo que implica tanto a profesores como a estudiantes en su condición humana, al involucrar valores, concepciones, intereses, criterios, conflictos, decisiones asociadas al aprendizaje. En los resultados presentados se hacen evidentes, de manera incipiente, las concepciones y prácticas de evaluación según el contexto, desde enfoques de evaluación formativa y compartida en la educación superior, donde se exige mejores aprendizajes y la participación de los estudiantes en diálogo con los docentes.

La dimensión política y ética de la evaluación es otro campo temático deslizado en este texto. Se propone la evaluación como mediación “para” el aprendizaje y no “del” aprendizaje, inclusiva, sensible, participativa, democrática, crítica. Además, se identifica el enfoque de evaluación y cambio desde prácticas pedagógicas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes con evaluaciones innovadoras que requieren de investigación para construir una meta-teoría de la evaluación para mejorar las sinergias entre los enfoques alternativos y su papel en el cambio curricular y la evaluación para la cultura del aprendizaje.

Como es sabido, a finales de la década de los 80 del siglo XX hasta la actualidad, la evaluación se ha convertido en una herramienta que califica a los estudiantes, en donde se determina a través de números las habilidades y destrezas que los alumnos alcanzan en el proceso de aprendizaje (Tuckman, 1995). Scriven (1967) constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo; para Tyler (1949-1975) la evaluación es una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación; Kemmis (1988) la define como un proceso para proyectar, obtener y organizar información que permita a los interesados en participar en el debate crítico sobre un programa específico. La evaluación se entiende también, como un potente instrumento de investigación del profesorado con la finalidad de confirmarla o de introducir modificaciones de mejora (Imbernón, 1963).

En el marco teórico en torno a la evaluación de los aprendizajes; los autores transitan por diversos enfoques: la evaluación auténtica (Ahumada, 2005); inclusión de situaciones de aprendizaje del mundo real y desafíos significativos de naturaleza compleja, que no se resuelven con respuestas simples seleccionadas de un conjunto predefinido de preguntas (Godoy, 2010); *la evaluación formativa* (López, 2008; McMillan, 2012). (William &

Lealhy, 2012). Autores como, Brown y Glasner (2003); Chadwick (1991); De la Torre (1993); Fernández (1996); Fraile y Aragón (2003); Gimeno (1992); Jorba y San Martín, (1993); Rovira (2000); Ruiz (2005); Santos (1996); Velázquez y Martínez (2004); Zabalza (2012) defienden la relevancia de alcanzar un enfoque formativo en la evaluación en contraposición a las prácticas tradicionales de enseñanza, que se centran únicamente en una evaluación final y sumativa con el único propósito de asignar una calificación (Moreno y Elías, 2022). Para llevarla a cabo Casanova (1998) sugiere diversificar el uso de técnicas e instrumentos, además de triangulación de fuentes de información para la interpretación y la inferencia de procesos de relacionados con el aprendizaje; Cruz (2007) dice que la evaluación sumativa coincide en grandes líneas con la evaluación tradicional, es la más utilizada en nuestras instituciones educativas y la que conocemos con más precisión. Es utilizada o aplicada al final de cada periodo de aprendizaje, final de curso, semestre o trimestre. (Chadwick, tomado de Cruz 2007) señala que tiene que ver con la toma de decisiones y el control. Se valoran los productos o procesos terminados, su propósito es determinar el valor final, si es positivo o negativo.

Fuera del debate teórico, en la práctica educativa, los profesores necesitan información sobre lo que los alumnos saben y no saben, y el porqué de sus dificultades y errores (Villa Arocena y Alonso, 1996), no parecen escapar de los márgenes de lo convencional, se aprecia una tendencia generalizada a la concepción de la evaluación como instrumento de medición de aprendizajes, lo que la comprime a su dimensión cuantitativa ya de por sí reducida desde la normatividad y enmarcada en las demandas de los ministerios y políticas educativas.

La evaluación entendida e insertada en las políticas gubernamentales como un instrumento de diagnóstico cuyos datos, no orientan al establecimiento de un componente crítico y que en todo caso se apoya prioritariamente en la aplicación de los exámenes estandarizados y descontextualizados en los que predominan los aspectos normativos más que el abordaje directamente académico, afecta negativamente al personal docente y a las organizaciones escolares en: la precariedad del ingreso del profesorado, la inestabilidad laboral permanente (evaluación periódica), enturbia el clima laboral y presiona para favorecer el trabajo individual en detrimento del trabajo colegiado, produce formas de interacción cotidiana a partir de la clasificación interna entre quienes pueden responder de diferente manera ante las exigencias de la evaluación por un lado, y por otro y al mismo tiempo, induce una clasifica-

ción externa que etiqueta y establece una jerarquía, como resultado del proceso de sometimiento a la evaluación. Es decir, la evaluación se convierte en fin en sí misma que, peligrosamente se aísla de sus protagonistas. La calificación etiqueta en lugar de ayudar a superar los problemas e incluir a los protagonistas del sistema educativo con el fin de promover el desarrollo de una sociedad democrática y con compromiso ciudadano con la innovación y la mejora educativa en todos sus niveles, alejándose de la propuesta inicial que plantea al proceso de evaluación como un proceso permanente que permite mejorar, paulatinamente la calidad académica y no meramente como un corte o imagen fotográfica de un momento en particular (Rivera, 2020).

Es evidente, que disponemos de un amplio bagaje experiencial y conceptual acerca de la evaluación que permite confrontar con claridad tanto el ser como el deber ser de la evaluación, a pesar de lo que sabemos no hacemos algo mejor de lo que se hace en este sentido, por el contrario, como señala Trillo (2019):

Se está produciendo una involución en materia de evaluación en y de la educación. Involución, entiéndase, en el sentido clásico de “modificación retrógrada” de un proceso social, esto es, de “retroceso a un tiempo pasado” que, por si fuera poco, no era mejor, sino que se ha encumbrado es la idea de la acredi-

tación, que implica una evaluación excluyente (discriminatoria y competitiva), finalista (enajenada y atenta sólo a los resultados -a un determinado tipo de resultados-) y para la clasificación y la selección (jerarquizadora, frustrante en muchos casos e insensible respecto a los o lo evaluado) (pp. 46-47).

En las respuestas de ¿para qué evaluar? se identifican dos opciones: una, orientada al control y al rendimiento de cuentas por los estudiantes, los profesores y las universidades, que sirve para premiar o sancionar y que es vivida como una amenaza; y otra, orientada al desarrollo, al académico y personal de los estudiantes, al profesional de los profesores y al institucional de los centros, que sirve para mejorar, y que es percibida como una ayuda (Trillo, 2019, 146).

En la primera opción, el pensamiento único que da por bueno todo lo que impone la cultura de la acreditación es casi absoluta; se escuchan algunas voces denunciando ese alineamiento excesivo, pero ya no suenan como alternativas, sólo como disonantes, porque el sentido mercantilista que todo lo mide y nada evalúa, se ha impuesto sin cortapisas (Trillo, 2019, p. 147). El concepto de performatividad (Ball, 2002) supone un discurso normativo que confiere un valor prevalente a las actuaciones (desempeños) y los logros (resultados, rendimientos) de los sujetos (estudiantes, docentes u otros), así como de las instituciones

escolares. Los estándares, las competencias y los indicadores constituyen elementos para crear sistemas de rendición de cuenta que vigilen y sancionen sus realizaciones. Pueden ser considerados como “tecnologías de regulación y control” (Ball, 2002), a través de las cuales no solo se provocan ciertos cambios estructurales sino también la construcción de identidades organizativas, docentes y estudiantiles (Trillo, 2019, P: 146). Uno de los efectos más visibles de ello es el entusiasmo por indexar y cuantificar todo lo que vale: las organizaciones y las personas son reducidas a datos, a indicadores, a méritos reglados y selectivos, a comparaciones y *ranking* (Ball, 2002).

En estas prácticas evaluativas nos enfrentamos a datos vacíos, sólo números que se acercan a lo que está bien o mal, sin explicar con claridad las muchas posibles causas de esa puntuación. El poder sancionador de la evaluación no es su esencia más enriquecedora, constituye parte del proceso de mejora, sin embargo, en la educación la evaluación se cierra sobre sí misma. Un buen momento de aprendizaje se podría dar cuando el profesor informa de las calificaciones obtenidas por sus alumnos, sean positivas o negativas, y considerar la posibilidad de mejora en los aprendizajes; sin embargo, en la realidad el análisis es nulo, los errores se repiten en los cursos siguientes y no hay por parte de la universidad un seguimiento coherente para tomar decisiones y mejorar (Santos Guerra, 1996).

Por su lado, los estudiantes se adaptan a la forma de evaluar de los docentes, a sus criterios, e incluso, buscan beneficiarse con una buena calificación, cumpliendo con los productos que les son solicitados aunque no estén de acuerdo con ellos. Por ejemplo plantean que la asistencia debería ser un requisito para poder evaluar, más no, un elemento o criterio que evalúa el aprendizaje. Afirman que la mayoría de los docentes aprueban con entrega de un trabajo final. En estas voces se manifiesta que la evaluación sólo se utiliza como elemento de **control**, pero no da cuenta de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes universitarios (Rivera y Zabalza, 2019).

La acreditación se torna como una “involución”, como gestión pragmática porque no contribuye a la mejora de los aprendizajes, frente a lo que sí representa como innovación la evaluación educativa cuyos propósitos sociales y morales, a la difícil movilización de significados y energías personales, sociales y políticas (Escudero, 2002, p. 22).

Las formas de evaluar se repiten en los diferentes cursos, son rutinarias y cuantitativas, se utiliza para controlar lo que hacen los estudiantes. Lo que importa es aprobar con facilidad y seguridad y conseguir una buena calificación. Para los docentes es más cómodo utilizar las mismas estrategias de evaluación durante años y que les han resultado más fáciles de “calificar” y “controlar”. Así el círculo vicioso.

¿Pero existen alternativas?, por supuesto, si hay iniciativas concretas de innovación en evaluación interesantes y hasta ejemplares en nuestros días, pero generalmente aisladas, asociadas a compromisos individuales o de grupos reducidos. Si bien es cierto que ya sabemos todo lo que hay que saber sobre la evaluación y que, ahora, lo único que falta es la voluntad y el compromiso de llevarlo a la práctica, en estudios donde se recupera la voz del estudiantado, éste señala que la mayoría de los docentes desarrolla una serie de acciones de control, registro y vigilancia de sus estudiantes, la evaluación en cualquiera de sus modalidades, salvo en el examen, queda diluida en el proceso educativo en el aula. Y lo más sorprendente es que el aprendizaje también queda desplazado en un segundo término al no existir una evidencia de él y la falta de realimentación.

En las reflexiones propositivas, los autores formulan, a través de ocho postulados, que la evaluación influye tanto a profesores como a estudiantes, en su condición humana al involucrar emociones, valores, concepciones, intereses, criterios, conflictos, decisiones asociadas al aprendizaje, la enseñanza, la construcción del conocimiento, que requieren ser abordadas con nuevos enfoques situados en los contextos de educación superior, la evaluación formativa, la retroalimentación, uso de diversos procedimientos, técnicas y estrategias didácticas, medios, recursos que permitan la mejora de los aprendizajes, son algunos de los postulados.

Los estudios referenciados coinciden en señalar que es la retroalimentación, el juicio crítico, la participación activa de los estudiantes, el diálogo sobre lo aprendido con los docentes, es lo que diferencia la evaluación formativa centrada en el estudiante de la evaluación convencional que venimos realizando.

Realimentar es una actividad obligada del docente y clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, ya que implica darle información que le ayude a alcanzar su máximo potencial de aprendizaje según su etapa de formación. En todo momento la realimentación es un factor que permite diseñar nuevas estrategias o técnicas de trabajos que fortalecen los conocimientos de los alumnos, según Ávila (2009) es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Realimentar es una actividad clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es suficiente con decirle al alumno que su tarea está bien o mal, o corregirle aspectos de formato. La idea es ayudarlo a enriquecer su aprendizaje.

La realimentación es, entonces, una actividad que obligatoriamente la realizan los docentes y está sujeta a la eva-

luación formativa para lograr que el educando alcance su máximo potencial de aprendizaje según su etapa de formación. Sherpard (2006) señala que, para que haya una realimentación eficaz, es necesario que los maestros sean capaces de analizar el trabajo del estudiante e identificar los patrones de errores y las lagunas que más atención requieren.

Cuando en la evaluación formativa, no se propicia la retroalimentación en los errores conceptuales o retrocesos ineficaces, es probable que el que aprende persista en cometer los mismos errores, sin embargo, cuando ésta se lleva a cabo, la retroalimentación permite que los estudiantes se auto-descubran y mejoren su aprendizaje.

El texto nos pone en la mesa del debate el dilema entre: si la evaluación que realizamos en el aula responde a la función administrativa de acreditación, con la intención de clasificar y/o seleccionar; o cumple con la función formativa que permita identificar necesidades y contribuir a su mejora.

El texto aquí expuesto responde a varios planteamientos acerca de la evaluación de los aprendizajes, les invito a contagiarnos de esta obra que tienen en sus manos desde otra mirada que permita llevar a cabo la evaluación en un tiempo posible, en otro camino, bajo la premisa de ayudarnos entre nosotros, reflexionar sobre la acción evaluativa y como mejorarla por el bien de nuestros estudiantes.

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional-México

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós Educador.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas, reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-33.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Escuela básica. Biblioteca Normalista de la SEP.
- Cruz, A. M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. [Tesis Doctorals, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-1126107-102111/mca1de1.pdf>
- Chadwick, C. (1991). Una revolución verde en la educación: las estrategias de aprendizaje.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). Prólogo. En M. Fullan. (Ed.). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (pp. 13-29). Octaedro.
- Gimeno, S. J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Editorial Morata.
- Kemmis, S (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata.
- López, C. M. (2008). *Planeación y Evaluación del proceso Enseñanza Aprendizaje: manual del Docente*. Editorial Trillas.
- Rivera, M. A. (2020) *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México*. Castellanos editores.
- Rivera, M. A. y Zabalza, B. M. A. (2019). *Formación en la universidad, ética, temas emergentes y evaluación*. Castellanos editores.
- Santos, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2: Un Enfoque práctico de la Evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio del Río de la Plata
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* Chicago (pp. 39-83). Rand McNally.

- Trillo, F. (2003). La evaluación de las actitudes de los estudiantes: un nuevo criterio de excelencia. En F. Trillo. (coord.). *La educación en actitudes y valores* (pp. 101-142). Homos Sapiens.
- Trillo, F. (2010). Voces: Avaliación de estudiantes. Avaliación de profesores. Avaliación de centros escolares. En J. Caride y F. Trillo. (Dirs.). *Dicionario Galego de Pedagogía*. Galaxia-Xunta de Galicia.
- Trillo, F. (2017). La evaluación de profesores universitarios en España: análisis e interpretaciones del Programa Docentia. En A. Rivera Morales. (Ed.). *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Eu, Venezuela y México* (pp. 45-68). Castellano editores.
- Tuckman, B. W (1995). Evaluación de la enseñanza eficaz. *Diario Peabody de Educación*, 70(2), 127-138.
- Tyler, R. W. (1949). *Principios básicos del curriculum y de instrucción*. Trokel.
- Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.

Presentación

En el año 2017 los Doctores Alvaro Torres M. y Ana Barrios E. del Grupo de Investigación de la Educación y la Pedagogía – GIDEP, Gabriela Hernández V. del grupo de investigación Historia, Educación y Desarrollo – HISED, Mireya Uscátegui de Jiménez del grupo de investigación INNOVA y Giraldo Javier Gómez del grupo de investigación Cultura y Región, profesores de la Universidad de Nariño y pertenecientes a las Facultades de Educación y Artes conformaron una Red de Investigación cuyo objetivo lo enfocaron hacia la evaluación de los aprendizajes en instituciones nacionales y/o extranjeras del nivel superior.

Desde esa perspectiva el grupo de investigadores acordó la temática central a seguir en los diferentes proyectos que realicen en el interés de conocer y comprender los procesos que sobre evaluación de los aprendizajes de las diversas disciplinas y saberes existentes en universidades llevan a cabo profesores con estudiantes del nivel de pregrado.

Para iniciar la Red optó por realizar la investigación en torno a la “Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad de Nariño, 2018 – 2020”, Los resultados de esa investigación se presentan en este libro.

La razón de ser

Hasta el momento en la Universidad de Nariño no se ha llevado a cabo un estudio sistemático del estado y desarrollo acerca de los procesos que sobre la evaluación de los aprendizajes llevan a cabo los docentes en los diferentes programas. La omisión posiblemente ocurre porque la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el campo de la educación es vista como un factor inherente a la enseñanza y por lo tanto es una actividad propia del ejercicio docente.

En ese contexto posiblemente hay desconocimiento acerca de la complejidad que conllevan de manera implícita los procesos de evaluación de los aprendizajes vistos a nivel de las particularidades propias de las disciplinas y de los saberes específicos según el énfasis de formación presente en los diferentes programas que se desarrollan en la Institución.

Por otra parte, según Bailey y Flores (2022), las investigaciones respecto a la docencia en la universidad encuentran la influencia que tienen los profesores universitarios en el ejercicio de su práctica indican que los docentes tienden a reproducir la experiencia de los profesores que tuvieron como estudiantes.

Al respecto surgen varios interrogantes los cuales nos pueden llevar a conocer cuál es la tendencia predominante por la cual los profesores de la Universidad de Na-

riño evalúan y cómo la realizan, es decir, cuál es la cultura que envuelve la evaluación de los aprendizajes en esta institución.

A la luz de la normativa institucional, Acuerdo No. 009 de 1998 (Marzo 6), la evaluación del aprendizaje de cada una de las actividades propuestas en el currículo de los programas debe ser permanente, sistemática y acumulativa de tal manera que al término del período académico, semestral o anual, la evaluación de las actividades en términos de calificación es el resultado del promedio de las obtenidas poco a poco por el estudiante.

En ese orden de ideas la normativa institucional sobre la evaluación de los aprendizajes pretende la formación de los estudiantes, tomando como base el avance y el logro de un determinado conocimiento. Concepción que viene a trastocar la tradición de la evaluación que privilegiaba el aprendizaje memorístico, repetitivo del conocimiento respecto a una determinada temática y sobre el cual, los estudiantes debían exponer al profesor como evidencia de su aprendizaje.

Por el desconocimiento que existe en la Universidad en torno a la realidad de los procesos académicos, en especial el de la evaluación, surge la inquietud respecto a si lo normativo ha sido asimilado por los docentes y por los mismos estudiantes en el sentido de posibilitar coherencia entre la propuesta teórica y el desarrollo práctico de la

misma o, por el contrario, el ejercicio de la evaluación no ha roto con la hegemonía de la memoria y lo normativo que puede ser novedoso en la institución, quedó en el plano de la propuesta teórica.

Para esta investigación, los autores propusieron como pregunta central la siguiente:

¿Cuál es el sentido de las concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Universidad de Nariño durante los años 2018 - 2020?

En cuanto al objetivo general se propuso el de comprender el sentido de las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Universidad de Nariño, durante los años 2018 – 2020.

Y como objetivos específicos:

- Caracterizar concepciones, propósitos y criterios de la evaluación de los aprendizajes presente en la práctica pedagógica de los docentes.
- Identificar las diferencias y semejanzas que se presentan en el proceso de evaluación de los aprendizajes que realizan los profesores según el área de enseñanza.
- Describir el proceso seguido por los docentes en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Nariño.

En Colombia, profesionales de diferentes áreas y vinculados como docentes o investigadores a la universidad se presentó una discusión, aún no superada, respecto a si en la educación superior tienen cabida pedagogías o didácticas en los procesos de enseñanza para viabilizar el logro de los aprendizajes en los estudiantes. La objeción fundamental para un sector de la comunidad académica nacional se basó en presuponer, por una parte, que la ciencia y los saberes científicos se enseñan por sí mismos y, por otra, el criterio sobre la madurez que deben presentar los estudiantes cuando ya ingresan a la universidad.

En síntesis, las opiniones dadas sin fundamento investigativo, definen como innecesarios e inoperantes, el empleo por parte de los docentes universitarios de técnicas didácticas en su práctica pedagógica, las consideran apropiadas para ser aplicadas en los niveles de educación básica; en cuanto a la evaluación conciben su aplicación dirigida a comprobar retención de un determinado tema. En la Universidad de Nariño, aunado a lo anterior, para la mayoría de los profesionales que fungen como docentes en programas diferentes a los de educación y por cuya formación, inclusive a nivel doctoral, no le dan importancia a los aspectos de índole pedagógica o didáctica, con rechazos que en ocasiones para algunos, raya en lo emocional. Consideran que esta preparación y práctica son necesarias en los programas de formación de docentes como son las

Licenciaturas y los Programas de Postgrado en el campo de la Educación.

En la Universidad de Nariño la situación se agudiza con algunas determinaciones adoptadas a nivel institucional; una de ellas, es la reducción de la comisión de estudio para programas postgraduales en educación a docentes adscritos en programas diferentes a educación, aduciendo que estos docentes deben estudiar lo relacionado con su disciplina; asimismo, la no aceptación de la Maestría en Educación como requisito válido para participar en convocatorias con el objetivo de ingresar como profesores a la Universidad

Sin embargo, algunas dificultades que se han presentado por parte de los estudiantes en el aprendizaje de las diferentes disciplinas e independientemente de la opinión que puedan tener las directivas o de los mismos profesores, llevan a reconocer la necesidad de preparar a los docentes universitarios en diversos temas que tienen que ver para un mejor desempeño en las aulas universitarias, Proyectos Educativos, Currículo, Evaluación de los Aprendizajes, entre otros.

Diseño Metodológico

La investigación realizada corresponde a un estudio de índole cualitativa, en cuanto se privilegia la comprensión de las concepciones que tienen docentes, adscritos a di-

versos programas, acerca de la evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo en la enseñanza de diferentes disciplinas y saberes, a los cuales, se encuentran vinculados en las aulas universitarias. Esto no es impedimento para que en el análisis de resultados haya necesidad de cuantificar algunos datos, como por ejemplo, el promedio de calificaciones.

La Unidad de Análisis en la presente investigación corresponde a la Evaluación de los aprendizajes en la educación superior

De los veinticuatro (24) programas de pregrado acreditados de alta calidad, existentes en la Universidad en los años del estudio, se tomó el 33% equivalente a ocho (8) programas correspondientes a diferentes áreas, como se muestra en el siguiente cuadro, los que conforman la Unidad de Trabajo:

Cuadro No. 1

Programas de la Unidad de Trabajo

No.	FACULTAD	PROGRAMA
1	Ciencias Humanas	Psicología
2	Ciencias Económicas, Administrativas y Derecho	Derecho
3	Educación	Licenciatura en Ciencias Naturales

4	Ciencias Naturales y Exactas	Biología
5	Ingenierías	Ingeniería Civil
6	Artes	Artes Visuales
7	Pecuarias	Zootecnia
8	Salud	Promoción de la Salud

La recolección de la información se llevó a cabo en dos momentos:

El primero de los cuales mediante la revisión documental de:

- a) Estatuto Estudiantil de Pregrado -Acuerdo No. 009 de 1998 (Marzo 6);
- b) Proyecto Educativo Institucional -Acuerdo No. 035 (15 de Marzo de 2013).

El segundo momento correspondió a entrevistas en profundidad realizadas por los investigadores a cinco (5) docentes de cada uno de los programas seleccionados como unidad de trabajo.

Análisis de la Información

Se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) codificación de la información;
- b) búsqueda de recurrencias;
- c) organización de unidades de sentido;

Como resultado del proceso general del estudio se organizaron en conjunto los siguientes capítulos:

Capítulo I: Resultado de Investigaciones sobre Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior

Este capítulo contiene los resultados de la revisión y el análisis de contenido de investigaciones sobre evaluación de aprendizajes en la educación superior, que se encuentran en la Base de datos ERIC y contribuyen al reconocimiento del estado actual del conocimiento en este campo. El proceso metodológico se apoyó en la estrategia Mapeamiento Informacional Bibliográfico –MBI- para buscar acceso a la producción académica existente, facilitar el registro y posterior análisis de contenido que proporcionaron aportes significativos a este estudio.

Los hallazgos se presentan en Unidades de sentido conformadas por cuatro enfoques de evaluación: concepciones y prácticas, centrado en el estudiante, dimensión política y ética, cambio; y cuatro campos temáticos: evaluación en la educación superior; relación entre evaluación y aprendizaje; métodos y formas de evaluación; innovación e investigación.

Capítulo II: Marco teórico en torno a la evaluación de los aprendizajes en la educación superior

La evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes, se ha convertido en un ejercicio que se legitima en

la práctica cotidiana y pareciese que ese acto no requiere de fundamentación teórica alguna; en este capítulo se hace un recorrido de los enfoques presentes a lo largo de la historia y se pueden observar los cambios desde una concepción netamente cuantitativa como medición; se avanza en la emisión de juicio de valor, hasta llegar al enfoque formativo que se asume como referente para el momento actual.

Capítulo III: Evaluación de los Aprendizajes a la luz de los imperativos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

En el tercer capítulo se presenta un análisis de la normatividad nacional vigente hasta el año 2020, período estipulado para este estudio. El análisis se centra en aquellas disposiciones que en desarrollo de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad, trazan los lineamientos que las Instituciones de Educación Superior -IES- deben atender, así como los requerimientos que se han de cumplir y las evidencias que han de presentarse en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes, con fines de la obtención del registro calificado de los programas y el reconocimiento de la alta calidad de los respectivos programas académicos.

Capítulo IV: Evaluación de los Aprendizajes en la Norma de la Universidad de Nariño.

Este capítulo hace referencia a los requerimientos propuestos por las instancias de dirección académica y administrativa de la universidad a tener en cuenta por parte de los docentes, como por parte de los estudiantes respecto a la evaluación de los aprendizajes, resultado de la reforma constitucional de 1991 y la Ley 30 de 1992, que dieron lugar a considerar las universidades como instituciones autónomas; por lo tanto, en capacidad para darse sus propios reglamentos y en este caso, lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes.

Capítulo V: Concepciones y Sentidos de la Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad de Nariño:

Este capítulo hace referencia al análisis de los diferentes discursos y narrativas de los profesores y profesoras en torno a la evaluación de los aprendizajes y a partir de su quehacer teórico y práctico, sucedido antes de pandemia, desde los cuales, se discutieron las concepciones, teniendo en cuenta la presencia de horizontes de sentido.

Capítulo VI: Reflexiones Propositivas:

Presenta una síntesis de la esencia de la investigación, origen del libro; destaca la dificultad en los docentes de la universidad en lo relacionado con evaluación de los aprendizajes a la luz de teorías pedagógicas o didácticas debido a que, salvo profesores con formación pedagógica porque son licenciados, doctores en Educación, los profesores de

los programas son profesionales de diferentes disciplinas. Se propone la organización de un programa de actualización de los docentes en temas relacionados con la docencia sin desconocer que debe ser una formación diferencial en el sentido de ser propia para cada disciplina.

Los Autores

CAPÍTULO I

RESULTADO DE INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Se presentan la revisión y análisis realizados sobre resultados de investigaciones que se focalizan en la evaluación del aprendizaje en la educación superior, con el propósito de aportar referentes para la investigación que se pregunta: ¿Cuál es el sentido de las concepciones, propósitos y criterios de la evaluación del aprendizaje presente en la práctica pedagógica de los docentes en la Universidad de Nariño 2018-2020? En esta investigación se acoge un enfoque teórico amplio y flexible que permite el encuentro de concepciones humanistas, socio-políticas y éticas de la evaluación, según: Freire (2006); Santos Guerra (1999, 2003); Delgado (2005); Murillo e Hidalgo (2015).

Además, se asume el proceso de evaluación, como campo complejo que implica tanto a profesores como a estudiantes en su condición humana, al involucrar valores, concepciones, intereses, criterios, conflictos, decisiones asociadas al aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, que requieren ser estudiadas desde una perspectiva dialógica entre pedagogía, currículo y didáctica como elementos que orientan ese proceso.

Este estudio se apoyó en la técnica análisis de contenido Bardín (1996) y Sandoval (2002), en la estrategia de Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB) (André, 2009; Molina, 2012), con el fin de encontrar unidades de sentido, mediante la lectura profunda de los resúmenes que pertenecen a artículos resultados de investigación del Centro de Información de Recursos Educativos- ERIC, para proyectar rutas de investigación apropiadas.

Desde estos planteamientos se asumió un proceso metodológico en el que se consideró la producción académica existente, buscando acceso a la misma, a través del MIB; fue así que, en esta investigación se seleccionó la base de datos *Educational Resources Information Center-ERIC*, en el que se utilizaron palabras claves para la búsqueda, tales como: “Evaluación en la educación superior” – “*Evaluation in higher education*”; “Valoración de los aprendizajes en la educación superior”- “*Assessment of learning in higher education*”.

Se recurrió a la estrategia de Mapeamiento Informacional Bibliográfico –MBI- que propone Molina, (2012), apoyada en André (2009), quien argumenta la “necesidad del desarrollo de una competencia informacional, en la que se trata de mapear los contenidos más relevantes de una obra científica, filosófica, literaria” (p. 4). Por su parte, Medeiros (1999), apuntado por André (2009, p. 63), anota que (...) “mapear un contenido significa sintetizarlo, lo

que requiere una lectura atenta de las informaciones, su comprensión, la identificación de las ideas principales del autor y su registro escrito de modo conciso, coherente y objetivo”. Se puede decir que ese registro escrito –el MIB– implica una nueva organización del texto y representa un importante medio para ejercitar la lectura crítica, la comprensión de la problemática a estudiar.

Por otra parte, se consideró la técnica de análisis de contenido, por ser “un método empírico dependiente del tipo de discurso en el que se centre, del tipo de interpretación que se persiga... se adecua al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarlo cada vez” (Bardín 1996, p. 23). Fue así que, se realizó una lectura en profundidad del contenido de las fuentes bibliográficas seleccionadas, para extraer elementos de análisis significativos y diferenciarlos con el apoyo de la técnica de lectura analítica e instrumentos como: los códigos cromáticos y “memos” o notas marginales que registran los patrones, tendencias, convergencias, recurrencias, particularidades y contradicciones que se vayan descubriendo. (Sandoval, 2002)

Igualmente, como parte del análisis de contenido se desarrolló en segunda instancia, siguiendo a Sandoval (2002), la técnica de lectura cruzada y comparativa de las fuentes bibliográficas seleccionadas, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir

una síntesis comprensiva total, sobre los resultados de investigación analizados, que se presentan en un esquema que muestra los resultados tanto del análisis de contenido como del MIB, como resultado del esfuerzo de interpretación que implica el análisis de contenido y “acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no-aparente, lo potencial inédito (no dicho) encerrado en todo mensaje” (Bardín, 1996, p. 7).

De esta manera, la estrategia –MBI- y el análisis de contenido permitieron la organización e identificación de la información extraída de los artículos resultados de investigación. Después de realizar una lectura crítica de 25 resúmenes, estos fueron clasificados, a partir del análisis de contenido realizado, que permitió evidenciar unidades de sentido que se expresan como enfoques conceptuales y campos temáticos, resultado del proceso de análisis y no *a priori*. Es así que, se establecieron como unidades de sentido en la evaluación de los aprendizajes, cuatro (4) enfoques recurrentes que se refieren a: concepciones y prácticas; centrado en el estudiante; dimensión política y ética; cambio. Estos enfoques, a su vez, centran su atención en cuatro (4) campos temáticos, así: *evaluación en la educación superior; relación entre evaluación y aprendizaje; métodos y formas de evaluación; innovación e investigación*, con unas características particulares que permiten reconocer aportes significativos para este estudio.

Es así que, los hallazgos aportan a la comprensión de la evaluación de los aprendizajes desde unidades de sentido en las que se entrelazan los enfoques y campos temáticos emergentes, que otorgan valor a la información bibliográfica presente en el contexto digital de la bases de datos ERIC disponibles, ampliando el panorama de estudio y facilitando el proceso de registro y análisis para, posteriormente, seleccionar los aportes más significativos que van a contribuir al reconocimiento del estado actual de la investigación. Se presentan en los siguientes acápite los resultados de esta revisión.

Unidades de sentido sobre la evaluación de los aprendizajes

Los resultados que se describen a continuación fueron presentados por Barrios, Hernández y Torres (2018) como parte de una ponencia en el X CIDU –Brasil.

En esta revisión se identificaron como unidades de sentido, cuatro (4) enfoques recurrentes que centran su atención en cuatro (4) campos temáticos, que se entrelazan y evidencian los aportes de las investigaciones analizadas, de tal manera que permitieron encontrar los avances y desafíos que en la actualidad tiene la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, entendida como un todo, que se ilustra y describe en la Figura 1.1.

Figura 1.1: Unidades de sentido sobre la evaluación de los aprendizajes



Fuente: Esta investigación

Enfoque concepciones y prácticas

Los resultados de las investigaciones analizadas se enfocan al estudio de las concepciones y prácticas de evaluación, específicamente a las *relaciones entre evaluación y aprendizajes* que Reimann y Sadler (2017), evidencian en la construcción de la comprensión sobre evaluación de los participantes; los investigadores exploran las interacciones entre el pensamiento, la comprensión de la evaluación y la práctica informada, lo cual contribuye a iluminar la variación en la comprensión de la evaluación, según el contexto y en cómo se entendían los conceptos subyacentes como por ejemplo, evaluación para el aprendizaje.

Además, se identifican enfoques de evaluación formativa y compartida en la educación superior, como campo temático que se refiere a la *relación entre evaluación y aprendizaje*, que López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017, p.1) definen así:

La evaluación formativa es el proceso mediante el cual los maestros proporcionan información a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje para modificar su comprensión y autorregulación. Un proceso importante dentro de esto es la evaluación compartida, que se refiere a la participación del alumno en la evaluación y la práctica del aprendizaje, un proceso de diálogo y colaboración entre el profesor y los alumnos dirigido a mejorar el proceso de aprendizaje, tanto individual como colectivamente.

Estos autores señalan la necesidad de realizar más investigación sobre los efectos de la evaluación formativa y compartida, tener una mayor claridad conceptual, estudiar la intersubjetividad del proceso, reconocer los procesos divergentes y principios éticos; buscar más participación de los estudiantes tanto en la evaluación, como en la determinación de las calificaciones académicas, la ampliación de las metas y objetivos de aprendizaje.

Así las concepciones y prácticas de evaluación giran en torno a la exigencia de mejores aprendizajes y la participa-

ción de los estudiantes en la complejidad tanto en la forma de pensar, como en las prácticas de evaluación que se relacionan con el aprendizaje y también con la enseñanza. Desde estos planteamientos se proponen *nuevos métodos y formas de evaluación* con el liderazgo de los docentes, en comunidades de práctica, con retroalimentación que implique procesos de diálogo entre profesor y estudiante. (Guetterman y Mitchell, 2016; López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017; Reimann y Sadler, 2017).

Enfoque centrado en el estudiante.

Otra unidad de sentido emergente en esta revisión es el enfoque centrado en el estudiante que tiene como uno de sus campos temáticos de interés las *relaciones entre evaluación y aprendizaje* que Jonson Guetterman y Thompson (2014, p. 1), plantean desde la importancia que tiene en la educación superior utilizar “la evidencia de aprendizaje de los estudiantes en la toma de decisiones para mejorar los programas educativos”.

Por su parte, Smith, Good, Sanchez y Fulcher , p.15), en su investigación se refieren al “uso poco frecuente de los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes”. (Blaich y Wise, 2011; Smith et.al., 2015, p.15), que atribuyen a la poca claridad sobre lo que significa el “uso de resultados”, lo cual puede explicar la poca frecuencia de su uso para hacer cambios curriculares o pedagógicos en la educación superior.

También se encuentra la preocupación por una evaluación más contextualizada del aprendizaje como se explicita en la revisión a la literatura realizada, desde 1988 hasta 2015, sobre evaluación auténtica por Villarroel et al. (2018), reconocidas por promover el aprendizaje contextualizado en el mundo del trabajo. Por su parte, Nygaard y Belluigi (2011), precisan la necesidad de que los profesores consideren críticamente sus métodos de evaluación, los enfoquen en el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva más contextualizada.

En el enfoque centrado en el estudiante, se identifica otro campo temático relacionado con la diversidad de *métodos y formas de evaluación* en la educación superior como lo señalan Pereira, Flores y Niklasson (2016), en la revisión que realizaron de los artículos publicados en “Evaluación y evaluación en la educación superior”, desde la introducción del proceso de Bolonia, entre 2006 a 2013, concluyen que las prácticas de evaluación se orientan al estudiante desde métodos alternativos de evaluación. Otro hallazgo en este campo temático es el aporte de Kevereski (2017), quien se refiere a la relación entre la autoevaluación y la evaluación que realizan los profesores, encontrando una alta correspondencia, que justifica la presencia en la educación superior de estas formas de evaluación. Por su parte, Pastore (2017, p. 1), realiza un estudio en el contexto de la educación superior europea para llenar el vacío en la

investigación sobre la autoevaluación desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje, y señala que “está relacionada con la reflexión, la metacognición y la autorregulación: todos estos aspectos se consideran requisitos previos fundamentales para el desarrollo profesional futuro de los estudiantes”.

De otro lado, en este campo temático de *métodos y formas de evaluación*, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor (2015), analizan la relación entre la utilización de “sistemas de evaluación formativa en educación superior, la implicación, la organización y distribución del trabajo de los estudiantes. Concluyen que los estudiantes valoran positivamente la evaluación formativa que les permite “implicarse desde el comienzo en la asignatura y buscar estrategias para regular su trabajo” (p.1). Mientras que, Cheyney (2010, p. 1), en su investigación aporta evidencias sobre las “rúbricas como una herramienta de evaluación para el aprendizaje de los estudiantes”.

En el enfoque centrado en el estudiante se encuentra, como tercer campo temático, *la evaluación en la educación superior*, representado por el estudio que Pedrosa, Amaral y Knobel, (2013), realizan sobre el sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en Brasil, y señalan los desafíos que tiene la prueba que se realiza para evaluar los resultados del aprendizaje a nivel de pregrado. En este mismo campo temático Wang, Sun y Jiang (2018), realizan

un estudio en el que concluyen que los estudiantes desempeñan diferentes funciones en la evaluación de calidad, y como su participación puede contribuir a otorgarle sentido a las evaluaciones y mejorar la calidad de la educación superior.

Ciertamente, dar más relieve al trabajo del estudiante es coherente con un papel del profesor más focalizado en la ayuda al aprendizaje. Esta concepción lleva a pensar en nuevos roles del profesor, supone, necesariamente la innovación en las metodologías didácticas, menos centradas en la lección magistral y favoreciendo el aprendizaje activo de los estudiantes, en interacción social, situación que se resuelve si se adelantan procesos de investigación, sobre lo que se hace en el aula y sobre la forma de evaluación con que registramos los aprendizajes de los estudiantes.

Enfoque dimensión política y ética

El enfoque de dimensión política y ética es otro hallazgo de este análisis que tiene como uno de sus campos temáticos la *evaluación en la ES*, como lo expresan Lumino, Gambardella y Grimaldi (2017, p.1), cuando reflexionan sobre la evaluación y se refieren a “formas de conocimiento, medios técnicos y temas colectivos e individuales” y se intenta resaltar los cambios en cómo se piensa la Educación Superior, sus temas éticos. En este mismo campo temático, Bognar y Bungic (2014), encaminan su investigación hacia

la mejora de la evaluación de la enseñanza en la Educación Superior y hacen evidente la importancia de la participación activa de los estudiantes en la evaluación. Por su parte, Wall, Hursh y Rodgers (2014), en su estudio realizan una crítica a la tendencia en la evaluación de la Educación Superior orientada hacia evaluaciones reduccionistas, comparativas y objetivas en los Estados Unidos, donde reemplazan el autogobierno democrático por la “evaluación como herramienta para promover los objetivos educativos basados en el mercado” (p.1). En contraposición los investigadores proponen “una visión alternativa de la evaluación como una práctica social ética que crea un espacio para el diálogo” (p.1).

Por su parte, Flores Petour (2017, p.1), señala que diferentes autores “han tenido éxito en problematizar y plantear preguntas relevantes sobre la conexión entre evaluación y aprendizaje”, encontrando vacíos asociados a la “dimensión política de la evaluación y su función social en la educación y la sociedad”.

Se entiende así la evaluación como un acto centrado entonces en el diálogo, en mantener unas relaciones horizontales en el trabajo del aula; al fin y al cabo, la universidad es una escuela de democracia y esa condición debe reflejarse en el acto educativo; Freire (2006) había manifestado que el diálogo, sería la base de la estrategia liberadora, porque el otro tiene algo que decir y lo que dice

es importante, reconocía que el otro es sabio al hablar. Ese clima democrático en el aula va a permeear la evaluación que ahora deberá ser continua, democrática, auténtica, en consenso con el estudiante y se deberá trabajar con un enfoque investigativo.

Por su parte, De Vos y Belluigi (2011), en su artículo advierten sobre la necesidad de realizar una crítica más rigurosa a las nociones simplistas de “transparencia” y “explicitud” en términos de criterios de evaluación de los aprendizajes y examinan las tensiones entre el conductismo y el constructivismo. Los investigadores proponen interpretar la evaluación como “mediación” para equilibrar “las tensiones entre diferentes ideologías y enfoques de evaluación”.

Murillo e Hidalgo (2015, p.1), en su artículo se ubican en un nuevo enfoque llamado “Evaluación de los estudiantes para la Justicia Social”, en el que se refiere a una “Evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, inclusiva, culturalmente sensible, participativa y democrática, crítica, que promueva la acción social, del desarrollo integral, optimista, interdisciplinar y justa” (p.1). Realizan una revisión de seis enfoques la evaluación de los estudiantes para la justicia social: “Evaluación Democrático-Deliberativa, Evaluación Crítica, Evaluación Participativa, Evaluación Inclusiva, Evaluación Sensible al Contexto Cultural y Evaluación Auténtica” (p.1).

En este sentido los mismos autores Murillo e Hidalgo (2016, p.1), situados en el campo conceptual de *innovación e investigación*, formulan un Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social “conformada por tres ejes complementarios: una educación equitativa, crítica y democrática”, orientada a transformar la evaluación de los estudiantes. Asumen el “carácter multidimensional del concepto de Justicia social como Redistribución, como Reconocimiento y como Participación” (p.1).

Enfoque sobre el cambio.

Finalmente, este análisis permitió identificar el enfoque sobre el cambio en la evaluación, en el estudio de Lock et al. (2018), que presentan enfoques, derivados de una reforma curricular, de evaluación y las “prácticas pedagógicas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes” (p.1). Los investigadores advertir la existencia de una complejidad interconectada y visiones conflictivas entre los niveles micro (aula o práctica), meso (programa) y macro (institución) curricular. Bevitt (2015, p. 1), en su estudio, presenta los hallazgos de una investigación que “examina el impacto de las preferencias de evaluación y la familiaridad en el logro y la experiencia del estudiante” señala la necesidad de realizar “investigación para construir una meta-teoría de la evaluación para mejorar las sinergias entre los enfoques alternativos” (p.1).

De otro lado, Medland (2016), se ubica en el campo temático *relación entre evaluación y aprendizaje*, al precisar en su estudio que “la evaluación es fundamental para el aprendizaje” (p.1); no obstante, las prácticas de evaluación se quedan cortas. El autor pretende contribuir a una comprensión del papel de la evaluación en el cambio curricular en el Reino Unido, al identificar tanto factores claves para el cambio, como “el papel inhibidor del discurso dominante de la evaluación” y realiza sugerencias orientadas hacia una evaluación para la cultura del aprendizaje, que reconozca una mayor importancia a la evaluación.

Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015, p.1) presentan “una revisión de la literatura en español sobre la evaluación formativa y compartida del aprendizaje en el nivel universitario” y presentan una propuesta que aporta a una mayor precisión conceptual sobre: “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación formativa y compartida en educación superior.

Es así que, la evaluación, queda articulada a la enseñanza y el aprendizaje, una triada que hace posible la formación y legitima el quehacer pedagógico de los docentes, que va más allá del dominio de contenidos y se enfoca en el logro del aprendizaje en los estudiantes y en la evaluación que da cuenta de los mismos. La Figura 1.2, ilustra la triada derivada de las anteriores afirmaciones.

Figura 2.2: Triada para la evaluación



Es así que, esta revisión de resultados de investigaciones sobre evaluación en la educación superior, llevó a construir unos referentes desde paradigmas emergentes, que puede permitir cambios en la comprensión sobre evaluación.

Consideraciones finales

La revisión y análisis de los resultados de investigaciones sobre evaluación de los aprendizajes en la educación superior entre sus hallazgos, hace evidente las concepciones y prácticas de evaluación según el contexto, desde enfoques de evaluación formativa y compartida en la educación superior, donde se exige mejores aprendizajes y la participación de los estudiantes en diálogo con los docentes.

Otro hallazgo recurrente se refiere a la evaluación centrada en el estudiante que trata de utilizar las evidencias

de los resultados de la evaluación del aprendizaje, en la toma de decisiones para mejorar los programas educativos. Los investigadores se refieren también a las evaluaciones auténticas, reconocidas por promover el aprendizaje contextualizado, los métodos alternativos como la autoevaluación, la evaluación formativa y las rúbricas como una herramienta de evaluación.

La dimensión política y ética de la evaluación es otro hallazgo que se refiere a los cambios en la forma de pensar la Educación Superior, sus temas éticos, para la sensibilización y problematización sobre la importancia de la evaluación de la enseñanza, a través una visión alternativa, entendida como práctica social, ética, dialógica y política de la evaluación y su función social en la educación y la sociedad. Así, se propone la evaluación como mediación “para” el aprendizaje y no “del” aprendizaje, inclusiva, culturalmente sensible, participativa, democrática, crítica y un modelo de evaluación de estudiantes para la justicia social.

Finalmente, se identifica el enfoque de evaluación y cambio desde prácticas pedagógicas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes con evaluaciones innovadoras que requieren de investigación para construir una meta-teoría de la evaluación para mejorar las sinergias entre los enfoques alternativos y su papel en el cambio curricular y la evaluación para la cultura del aprendizaje. Los investigadores presentan una propuesta que aporta a una

mayor precisión conceptual sobre: “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación formativa y compartida en educación superior.

Referencias

- André, C. (2009). *A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores*. [Teses doutoral, Universidade de São Paulo].
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Barrios, A., Hernández, G. y Torres, A. (2018). Estado del arte sobre evaluación de los aprendizajes en la educación superior [Ponencia]. *Congreso X CIDU, PUCS*, Porto Alegre, Brasil.
- Blaich, C. F., & Wise, K. S. (2011). *From gathering to using assessment results: Lessons from the Wabash National Study (NILOA Occasional Paper No.8)*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Bevitt S. (2015). Evaluación de la innovación y la experiencia del estudiante: un nuevo desafío de evaluación y convocatoria de un enfoque de múltiples perspectivas para la evaluación de investigación. *Evaluación y Evaluación en Educación Superior*, 40(1), 103-119.
- Bognar, B. y Bungic, M. (2014). Evaluación en Educación Superior. *Život i škola*, 31(1), 139-159.
- Cheyney, D. (2010). *El uso de rúbricas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la educación superior*. Biola University ProQuest.
- De Vos, M. y Belluigi D. (2011). Evaluación formativa como mediación. *Perspectivas en la Educación*, 29(2), 39-47.

- Delgado, A. (Ed.). (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Dirección General de Universidades. MEC.
- Flores Petour, M. (2017). Poder, ideología, política: “El elefante en la habitación” en la relación entre evaluación y aprendizaje. *Evaluación en educación: principios, políticas y prácticas*, 24(3), 433-439.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Guetterman, T. y Mitchell, N. (2016). El papel del liderazgo y la cultura en la creación de una evaluación significativa: un estudio de caso de métodos mixtos. *Innovative Higher Education*, 41(1), 43-57.
- Hamodi, C., López Pastor V. y López Pastor A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve*, 21, 1-14.
- Jonson, J., Guetterman, T. y Thompson, R. (2014). Un Modelo Integrado de Influencia: Uso de Datos de Evaluación en Educación Superior. *Investigación y práctica en evaluación*, 9, 18-30.
- Kevereski, L. (2017). (Auto) Evaluación del conocimiento en la población de estudiantes en la educación superior en Macedonia. *Investigación en Pedagogía*, 7(1), 69-75.

- López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, Á. (2017). Evaluación Organizativa y Compartida en Educación Superior. Lecciones aprendidas y desafíos para el futuro. *Revista Evaluación y Evaluación en Educación Superior*, 42(1), 77-97.
- Lock, J., Kim, B., Koh, K. y Wilcox, G. (2018). Navegando las tensiones de la evaluación innovadora y la pedagogía en la educación superior. *Revista canadiense para la enseñanza y aprendizaje*, 9(1), 1-20.
- Lumino, R., Gambardella, D. y Grimaldi, E. (2017). El proceso de evaluación en el sistema de educación superior: lecciones de Italia. *Revista de Administración e Historia de la Educación*, 49(2), 87-107.
- Medeiros, J. (1999). *Redacção científica, prática de fichamentos, resumos, resenhas* (Cuarta Edição). Atlas.
- Medland, E. (2016). Evaluación en la Educación Superior: Controladores, barreras y direcciones para el cambio en el Reino Unido. *Evaluación y Evaluación en Educación Superior*, 41(1), 81-96.
- Molina, A. (2012). Mapeamiento informacional bibliográfico en el campo de la enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural: el caso del Journal Cultural Studies In Science Education (CSSE). *Revista Educación en ciencia y tecnología*, Extraordinario, 197-222.
- Murillo, J. y Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.

- Murillo, J. y Hidalgo, N. (2016). Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179.
- Nygaard, C. y Belluigi D. (2011). Una metodología propuesta para la evaluación contextualizada en la educación superior. *Valoración y Evaluación en Educación Superior*, 36(6), 657-67.
- Pastore, S. (2017). Diseños de investigación y métodos en estudios de autoevaluación: un análisis de contenido. *Revista Internacional de Evaluación e Investigación en Educación*, 6(4), 257-264.
- Pedrosa, R., Amaral, E. y Knobel, M. (2013). Evaluación de los resultados de aprendizaje de la educación superior en Brasil. *Política y gestión de la educación superior*, 24(2), 55-71.
- Pereira, D., Flores, M. y Niklasson, L. (2016). Revisión de la evaluación: una revisión de la investigación en “Evaluación y evaluación en la educación superior”. *Revista Valoración y Evaluación en Educación Superior*, 41(7), 1008-1032.
- Reimann, N. y Sadler, I. (2017). Comprensión personal de la evaluación y el vínculo con la práctica de evaluación: las perspectivas del personal de educación superior. *Valoración y Evaluación en Educación Superior*, 42(5), 724-736.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa*. Editorial Magisterio Río de la Plata.

- Santos, M. (2003). *Una Flecha en la diana: la evaluación como Aprendizaje*. Narcea.
- Smith, K. L., Good, M. R., Sanchez, E. H., y Fulcher, K. H. (2015). Communication Is Key: Unpacking” Use of Assessment Results to Improve Student Learning”. *Research & Practice in Assessment*, 10, 15-29.
- Villarroel, V. (2018). Evaluación auténtica: creación de un modelo para el diseño del curso. *Valoración y Evaluación en Educación Superior*, 43(5), 840-854.
- Wall, A., Hursh, D. y Rodgers, J. (2014). Evaluación para quién: Reposicionamiento de la evaluación de la educación superior como una práctica social ética y centrada en el valor. *III Investigación y práctica en evaluación*, 9, 5-17.
- Wang, D., Sun, Y. y Jiang, T. (2018). La evaluación de la calidad de la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes a través de un análisis de estudio de caso. *Fronteras de la educación en China*, 13(2), 267-287.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El tema de la evaluación en el campo de la educación, se ha convertido probablemente en los últimos treinta años en uno de los de mayor desarrollo teórico y ha sido preocupación constante entre el grupo de educadores, dado el peso que ejerce en las funciones de estos y el valor social de la misma en la emisión de juicios en torno al ejercicio de dicha profesión, existe consenso en torno a que uno es el discurso y otro el nivel de práctica, se puede ver en la revisión de literatura que existe un profundo distanciamiento entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y las dificultades para la puesta en práctica.

1.1 Breve recorrido histórico del concepto de evaluación

Con el fin de mostrar la evolución del concepto de evaluación, se alude a Cuba y Lincoln (1990), quienes describen cuatro generaciones con los siguientes rasgos:

- Primera generación orientada a la medida: “Desde esta posición no se buscan descripciones del “por qué” de las cosas, o cómo “realmente funcionan”, o qué grado de “verdad” se haya alcanzado, sino que

se buscan construcciones significativas o representativas de la realidad para los evaluadores o interesados en la evaluación, formas para “dar sentido a las situaciones por las que están interesados”

- Segunda generación orientada a la descripción: se reconoce que las construcciones a través de las cuales la gente da sentido a sus situaciones en la mayoría de los casos coincide con los valores de sus constructores. Como es natural casi todos los constructores participan de un mismo sistema de valores, entonces hay pocos problemas “en determinar o fijar el patrón de evaluación”.

El problema aparece cuando se pertenece a una sociedad valores-plurales. Entonces sale la cuestión de qué valores tienen que tenerse en cuenta, y toma capital importancia ver cómo deben acomodarse y conjugarse las distintas posiciones. Se admite la tendencia media de los colectivos estudiados como punto de referencia para fijar el criterio de valoración y con el fin de no desorbitarlo.

- Tercera generación orientada a algún contexto físico, psicológico, social y cultural, dentro del cual, ellas se han formado o al cual se refieren. El contexto está sin forma hasta que este proceso le da sentido y configura parámetros, estructuras y límites. Estas formas de evaluación no se consideran verdaderas, son mejor, metas ideales propuestas a las que

se quiere tender. Lo importante es hallar un patrón o un valor comúnmente aceptado y propuesto como meta a la cual se dirija la acción conjunta.

- Cuarta generación abre la puerta a la evaluación de la calidad total. Orientada a un criterio negociado. Se trata de implicación en la evaluación a todos los interesados en ella. Busca que la mayor parte de los interesados puedan estar de acuerdo; solo se puede llegar a él a través de la negociación que respeta las distintas concepciones de valores y facilita a los individuos, la manera de encontrar una razón para apoyar, trabajar y sentirse bien con ellas.

Esta cuarta generación insiste en que, “puesto que una evaluación interesa a personas (. . .), es de la incumbencia del evaluador actuar con estas personas de forma que se respete su dignidad, su integridad y su intimidad”.

En el estudio que se pretende adelantar, tener este recorrido de los autores va a servir entre otras cosas, para identificar si fuere el caso, la generación en la que se encuentran los docentes en la práctica evaluativa.

De otra parte, para referirse a la historia de la evaluación, es conveniente aludir al estudio de Stufflebeam (1989), que basado en Ralph Tyler considerado como el padre de la evaluación y que establecen cinco períodos básicos:

1. Período Pretyler que abarca hasta 1930. Hace refe-

rencia a que la evaluación hacia ese año, no era del todo desconocida, se cree que el hecho de evaluar individuos y programas apareció en el año 2000 a.C., cuando oficiales chinos dirigieron sus investigaciones de los servicios civiles y en el siglo V a.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos habían utilizado cuestionarios evaluativos como metodología de su didáctica y en el siglo XIX en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar servicios públicos. En 1845, en Estados Unidos se dirigió una evaluación basada en tests de rendimiento a las escuelas de Boston y entre 1887 y 1888, Joseph Rica, dirigió un estudio de conocimientos en ortografía. Lo mismo que se conoce el movimiento creado para la acreditación de programas e instituciones educativas en Estados Unidos y a comienzos del siglo pasado, aparecieron los tests estandarizados; de esta época vienen ideas y técnicas aplicadas desde hace mucho tiempo como las encuestas, las comisiones, la acreditación, etc.

2. La época Tyleriana que va desde 1930 hasta 1945, se la reconoce a Tyler R. el acuño del término evaluación educacional y publicó una visión renovadora de currículo y la evaluación. La principal característica es que se centraba en unos objetivos claramente fijados. Definía la evaluación como algo que

determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. Los objetivos referidos al rendimiento proporcionaban la base para elaborar un currículo y un test de desarrollo.

3. La época de la “inocencia”. Últimos años de los 40 y década de los 50. También denominada de la irresponsabilidad social. Período de prejuicios sociales y segregación, de exorbitado consumo y despilfarro de recursos naturales. Período de abrumador desarrollo de la industria y capacidad militar. Fue un período de expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las facilidades, de construcción de nuevos edificios.

Este panorama se reflejó en la evaluación educacional. Los educadores escribían sobre evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero no se traducían en una mejora de los servicios educativos. Hubo considerable desarrollo de instrumentos y estrategias aplicables a distintos métodos evaluativos, como los tests, la “experimentación comparativa” y la coincidencia entre “resultados y objetivos”.

4. La época del realismo. Finales de los 50 y principios de los 60. Es el auge de las evaluaciones de los currículos a gran escala, financiados por es-

tamentos federales; de aquí en adelante, la evaluación debía estar atada a conceptos como utilidad y relevancia. En esta época la evaluación se convirtió en una industria y en una profesión.

En esta época, Crombach realiza una crítica al modelo, basado en las evaluaciones y sugirió a los evaluadores que se dedicaran a hacer evaluaciones basadas en comparaciones de los resultados obtenidos en test tipificados, realizados por grupos experimentales y de control.

De igual manera, a raíz de la creación del *National Study Committee on Evaluation*, este comité concluyó que la evaluación educacional “era víctima de una grave enfermedad” y recomendó el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como nuevos programas para preparar a los propios evaluadores; aparecieron nuevas conceptualizaciones sobre evaluación, recomendaron los tests basados en criterios como alternativa a los tests basados en normas. Scriven (1967), Stufflebeam (1967, 1971) y Stake (1967), crearon nuevos modelos de evaluación que se alejaban radicalmente de los métodos anteriores. Esas reconceptualizaciones reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones y analizar el perfeccionamiento y la prestación de

los servicios, así como determinar los resultados que se desean (o no se desean) obtener del programa. Se inicia el período de los métodos alternativos de la evaluación, originados por la misma crisis vivida en este objeto de estudio.

5. Época del profesionalismo. Desde 1973 hasta el presente (esta obra que se comenta apareció en 1987), así que es probable que haya una nueva realidad después de los 90 que este autor no alcanzó a estudiar en dicho documento.

Esta época se caracteriza por la proliferación de obras y autores que asumen este tema como objeto de estudio. Srufflebeam afirma que el considerable desarrollo profesional de la evaluación educacional había producido varios resultados:

1. Se produjo un aumento y mejora de la comunicación en la especialidad, pero también cháchara (Stake, 1981).
2. La preparación y titulación de evaluadores produjo una especie de club cerrado y exclusivista (Stake 1981).
3. La cooperación entre organizaciones profesionales es un trabajo prometedor pero frágil compromiso para fomentar la ejecución y utilización de trabajos evaluativos de alta calidad.

4. Aunque se han creado muchos organismos y se ha mejorado la comunicación entre ellos, persiste una profunda división y aparecía una polarización entre los partidarios de los métodos positivistas/cuantitativos y los que preparan los métodos fenomenológicos/cualitativos.

Y la conclusión al cierre de este recorrido histórico planteado por el autor, quizá justifique el presente estudio. Los logros alcanzados desde el final de la década de los setenta son importantes, pero aún existen muchas deficiencias que demandan hacer de la evaluación un objeto de investigación y constantes.

Hasta aquí una mirada al desarrollo histórico de la evaluación desde la propuesta de autores que han sobresalido en su estudio de la evaluación. Sin embargo, cabe preguntarse y en la Universidad colombiana en general, y en la Universidad de Nariño, en particular, ¿qué pasa con la evaluación de los aprendizajes? Así llegamos a nuestros días, la evaluación se suele plantear como un proceso íntimamente ligado a la formación profesional del estudiante universitario, desde el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de sus resultados, que tiene como “objetivo detectar aquellos elementos que funcionan correctamente y cuáles no. Se ha pasado de una evaluación centrada en los productos a una evaluación centrada en los procesos” (Delgado, 2006).

Concepciones de evaluación: Diferentes autores Stufflebeam y Shinkfield (1989), Santos Guerra (2003), Watts y Carbonell (2006), Tamayo et al. (2017), Tobón (2008) y Frola (2007), han hecho sus aportes para la concepción que puede ser tenida en cuenta; han pretendido plantear definiciones de evaluación y se encuentran rasgos comunes que pueden tener lugar tanto en la educación presencial, como en la educación no presencial, que aluden al proceso de valoración sistemática, recogida de datos, análisis de los datos, emisión de juicios de valor y toma de decisiones.

Así, las concepciones y prácticas de evaluación giran en torno a la exigencia de mejores aprendizajes y la participación de los estudiantes en la complejidad, tanto de la forma de pensar como en las prácticas de evaluación, que se relacionan con el aprendizaje y también con la enseñanza. Así, se proponen nuevos métodos y modos de evaluación con el liderazgo de los docentes, en comunidades de práctica, con retroalimentación que implique procesos de diálogo entre profesor y estudiante, según Guetterman y Mitchell (2016), López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017), Reimann y Sadler (2017) (Citados en Barrios et al., 2018). Por su parte, el educador colombiano Tobón (2008), define evaluación como “proceso de recolección de evidencias, teniendo en cuenta criterios preestablecidos para dar finalmente una retroalimentación que busque mejorar la idoneidad”.

En esa dirección, la maestra mexicana Frola (2007), define evaluación como “un proceso Tobón (2008), define evaluación como “proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias, teniendo en cuenta criterios preestablecidos para dar finalmente una retroalimentación que busque mejorar la idoneidad”.

De otra parte, se han utilizado numerosos términos para describir los resultados de los procesos de aprendizaje, como habilidades, destrezas, capacidades, competencias, etc., sea como sinónimos o como términos con matices diferentes. El uso de estos términos en el contexto latinoamericano, queda abierto a posturas que desde el interior de las universidades se quiera plantear, haciendo uso de la autonomía universitaria; se puede afirmar que es una tarea pendiente.

Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011, p.7), emplean el término e-evaluación para referirse a la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales y la definen como “proceso de aprendizaje, mediado por medios tecnológicos, a través del cual se promueve y potencia el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes como profesionales estratégicos”

Estos referentes pueden orientar la evaluación en contextos virtuales y se sugiere apoyarse en diferentes herramientas de evaluación cualitativa para poder emitir un

juicio valorativo y se debe realizar de manera permanente; fíjense que, en este ambiente, el recuerdo y la repetición mecánica no tienen sentido, se debe avanzar en la dirección de propiciar demostraciones más allá de esas habilidades de pensamiento de orden inferior.

Se puede decir que, estos contenidos se han aprendido no cuando se es capaz de repetir su definición, sino cuando se es capaz de utilizarlos para la interpretación, la comprensión o exposición de un fenómeno o situación, (Torres, 2011).

Principales características que acompañan la concepción de evaluación.

A medida que se avanza en la definición de evaluación, aparecen una serie de características inherentes a la evaluación como continua, (Delgado, 2009), democrática, (Jaume y Jorba, 1998), auténtica, (Ahumada, 2005), compartida, (Watts, 2007), formativa, (López Pastor, 2012).

Para Delgado (2009), la evaluación continua, la define como: un proceso que permite obtener información objetiva y útil en el apoyo de un juicio de valor sobre los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones. La finalidad del proceso no es otorgar una nota, sino conseguir un aprendizaje, aporte clave para dar paso a una nueva concepción y a una nueva forma de evaluar.

Así que en este punto, cabe tener en cuenta que se está en el umbral de un nuevo cambio en la concepción de la evaluación que supere la orientación hacia el resultado, herencia del enfoque conductista y mutar hacia el desarrollo de sistemas de evaluación orientados hacia el proceso, lo que permite ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este es el motivo por el cual el concepto de evaluación continua ha ido ganando terreno, hasta convertirse en el centro del proceso de evaluación más próximo a los enfoques constructivistas.

La evaluación continua se adopta como una estrategia de evaluación formativa más orientada al proceso de aprendizaje que a una valoración puntual. Si se parte de una visión constructivista, según la cual, el conocimiento es algo que se construye, el aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos, un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos. Para su evaluación, es preciso realizar acciones evaluativas que pongan en juego la significatividad de los nuevos aprendizajes, evitando, de este modo, los ejercicios memorísticos en los que solo se consigue poner en marcha la capacidad de reconocer y evocar.

Consiste básicamente en proponer al estudiante una

serie de actividades evaluables que deberá ir realizando a lo largo del curso con la doble finalidad de planificar (pautar el ritmo de trabajo de los estudiantes) y evaluar su proceso de aprendizaje para la obtención de una calificación que permite superar la asignatura.

Una parte importante de la tarea del profesor cuando implanta este sistema, consiste precisamente, en la corrección de las actividades que realiza el estudiante. Esta evaluación lleva implícito un diseño, en el que pueden destacarse tres elementos clave: en primer lugar, su planificación; en segundo lugar, su información al estudiante (objetivos, criterios de evaluación, número de actividades, recursos, periodicidad, calendario, esfuerzo, publicidad...); y, en tercer lugar, las actividades concretas de evaluación (tipología, criterios de corrección, dedicación horaria, temas abordados...).

La planificación permite entender que es un proceso no improvisado, que requiere, una labor cuidadosa previa de planificación, para superar la práctica arraigada de considerar que la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario, con unas preguntas que se me ocurren en el camino a la Universidad), sino con un proceso, o mejor, con un conjunto de procesos que requieren planeación y eliminar la improvisación y el azar.

La evaluación se plantea en función de los objetivos, capacidades, habilidades o un conjunto de ellas, (competen-

cias) que el docente desea que consiga el estudiante. Por consiguiente, no se enfoca en función solo de los contenidos del programa de la asignatura, así se busca superar el carácter enciclopedista de la docencia.

Por otra parte, con respecto a la información a los estudiantes, debe conocer los distintos aspectos relacionados con la evaluación: cuáles son los propósitos de la asignatura, ya que va a ser evaluado en atención a estos, los criterios de evaluación, previamente concertados y negociados; las actividades que se van a utilizar en la evaluación, el calendario de realización de las actividades; los recursos que se deben utilizar; el tiempo estimado de elaboración de cada una de las actividades.

Y la elección de actividades de evaluación continua, deberán ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología que se haya seguido a lo largo del período docente (clases magistrales, método del caso, aprendizaje basado en problemas, grupos cooperativos, trabajo por proyectos, seminarios, tutorías...) y deben estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación y para estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje.

Otra característica la evaluación compartida Watts. (2007), conlleva a pensar en un aprendizaje activo, con actividades grupales y de una evaluación colaborativa de los alumnos y del profesor; de esta manera, la evaluación define los objetivos de aprendizaje, el cómo estudia el alumno y

cómo avanza en su aprendizaje, convirtiéndose así la misma evaluación en una nueva experiencia de aprendizaje activo, no ya de conocimientos sino también de habilidades sociales (Watts y Carbonell, 2006).

Se advierte un énfasis en la denominada evaluación formativa, orientada a corregir errores a tiempo; en definitiva, orientada a aprender. Solemos asociar la evaluación a exámenes y calificaciones, a verificar lo aprendido; esta concepción de la evaluación hace ya tiempo que está sujeta a revisión. Ahora se habla, además, de evaluar para ayudar a aprender; ese viene a ser el contexto de la evaluación compartida, en la que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen mucho que aportar en el resultado final de lo aprendido, mediante el uso pedagógico de la evaluación en cuanto a concepciones, propósitos y forma de evaluar, dando espacio a la autoevaluación y a la coevaluación.

También se puede aludir a la evaluación democrática: Jorba y Jaume (1998), hacen unos aportes interesantes en el contexto de esta evaluación centrada en el aprendizaje de los estudiantes, cuando plantean que la evaluación debe ser democrática y tener como fundamento los principios de transparencia, motivación y negociación. La transparencia, entendida como el derecho de los ciudadanos a estar bien informados sobre los asuntos que afecten su convivencia, sus derechos y obligaciones. Supone que a comienzos de

cada curso se debe conocer el programa, los objetivos, las competencias, las actividades, la evaluación sus tiempos y las evidencias. Informar si la evaluación va a ser continua; cómo será cada trabajo, cómo cada evidencia se va a transformar en calificación. Y permitir que los estudiantes conozcan pruebas o exámenes similares con los que va a ser evaluado.

La motivación por cuanto si el estudiante puede aprender del error, la posibilidad de aprender del acierto es mayor, de ahí que las relaciones psicosociales profesor – alumno, la calidez afectiva, la comprensión empática (Rogers) son fundamentales, en la democratización de la evaluación, es poner el proceso en el centro: el estudiante, que para aprender necesita un clima favorable para lograrlo. Y el principio de participación y negociación adquiere sentido cuando los estudiantes hacen conocer su voz en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación, empezando por la planeación del curso en donde pueden participar con la selección y secuenciación de los contenidos, la proposición de actividades, de calendarios, de compromisos y de tipos de prueba. La presencia de este principio en el diseño del curso y luego en el desarrollo y la evaluación del mismo, va a hablar del espíritu democrático del docente como líder del proceso y del ambiente que se genera en el aula de clase. La práctica de la evaluación tiene también unas fuertes implicaciones éticas, no solo

técnicas, pues la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder.

En este sentido, y desde nuestro punto de vista, la participación del alumnado en el proceso de evaluación está fuertemente relacionada con lo que se denomina evaluación democrática. Algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrático son: la importancia del intercambio de información, la participación del alumnado en el proceso de evaluación; el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículo; la existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesorado y alumnado; avanzar hacia procesos de auto calificación, entendida como poder compartido y dialogado (calificación dialogada), y llevar a cabo una meta evaluación (la metaevaluación es la evaluación del sistema y proceso de evaluación que se ha utilizado; una contrastación del proceso de evaluación seguido).

Además, se debe incluir en este acápite la evaluación auténtica: Ahumada (2005), intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar me-

diante un examen oral o escrito, ya sea de respuesta breve o extensas. Sin dejar de recordar que la evaluación debe concebirse como investigación. Este espectro más amplio, debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas; en esta concepción, se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación, cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean.

Esta forma de evaluación, alude a entrelazarse como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro; esta sola experiencia lleva a generar una comunidad de aprendizaje sobre el acto de evaluar, unos y otros aprenden de los resultados de la evaluación y de las acciones que se derivan de la misma; aquí se debe reconocer, de manera determinante, el papel de la participación de los estudiantes como responsables de su propio aprendizaje, en tanto que el profesor reconoce su responsabilidad en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Y finalmente se deberá optar por la evaluación formativa. López Pastor . (2012), MEN (2022) esta evaluación

queda haciendo parte del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación como una oportunidad de potenciar el aprendizaje del alumnado, se centra en la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante.

La evaluación formativa puede ser entendida como la recolección, evaluación y uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones (McMillan, 2012). De esta manera, una evaluación solo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor, como al estudiante, dónde se encuentran los estudiantes, hacia donde van y qué necesitan para llegar a esa meta (William y Lealhy, 2012). Se utilizan diversas estrategias que fomentan la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de un trabajo autónomo y colaborativo.

Se favorece así la adquisición de un aprendizaje de mayor calidad y de habilidades y competencias básicas para mirar el desempeño de los estudiantes. Una consecuencia del carácter formativo de la evaluación es que permite la corrección y ajuste de los programas de las asignaturas implicadas, de manera que se adapten a las necesidades y a los cambios que inciden en el trabajo escolar; igualmente, esta evaluación se realiza para orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales, o cualquier actividad de aprendizaje. Diferentes autores, (Brown y Glasner, 2003; Chadwick, 1991; De la Torre, 1993; Fernández, 1996; Fraile y Aragón,

2003; Gimeno,1992; Jorba y San Martín, 1993; Rovira, 2000; Ruiz, 2005; Santos, 1993; Salinas, 1997, 2002; Velázquez y Martínez 2004; Zabalza, 2002), avalan la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación, frente a las prácticas tradicionales en la enseñanza, que se limitan a realizar una evaluación final y sumativa con un propósito exclusivamente calificador, (citados por Moreno, 2022)

La Red de evaluación formativa (2012), considera que los cambios que deberían tener lugar en los procesos de evaluación son:

- Avanzar hacia una evaluación continua y formativa, superando el actual modelo predominante, que es de carácter final y sumativa, simplemente busca la calificar.
- Evaluar también el proceso de aprendizaje (tanto individual como colectivo), y no solo del aparente producto final de cada uno de los alumnos por separado.
- Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias a desarrollar.
- Utilizar la evaluación para mejorar, para aprender más y mejor, y no solo como control final del aprendizaje del alumnado de cara a su calificación. (Cristina Vallés Rapp, 2011)

A manera de conclusión: el estudio de referentes teóri-

cos sobre evaluación, obliga a hacer un estudio histórico lógico del concepto, para entender su génesis, dinámica y punto de llegada al momento presente; permite, a su vez, comprender la complementación que se hace del concepto con unas características emergentes en el estudio, ideas que generan acciones para la puesta en desarrollo de unos nuevos referentes en torno al carácter cualitativo, procesual y orientación de la misma: continua, democrática, auténtica, compartida y formativa.

Lo más significativo de los cambios en la concepción, se orienta a pensar que en una evaluación centrada en el estudiante y tiene consecuencias en el viraje fundamental en el quehacer docente, emerge una nueva triada, ahora: evaluación- aprendizaje- enseñanza, en la que el carácter maestro céntrico de la docencia universitaria sufre un cambio cualitativo, ahora el acto docente está centrado en el aprendizaje de los estudiantes, con todas las consecuencias que ello implica.

Finalmente, y en esa misma dirección, se hace necesario entender que la evaluación va a jugar un papel determinante en el proceso de aprendizaje, si se acepta, comparte e incorpora en el quehacer del docente universitario; como puede observarse, el proceso de evaluación tiene en cuenta todo lo que gira alrededor del acto de aprender, el eje es la reflexión y la acción, y despliega las capacidades de un aprendizaje activo y participativo: observación- aná-

lisis, reconceptualización, capaces de mirar su propio acto de aprender para orientarlo a la mejora, en tanto que los docentes desarrollan su capacidad para mejorar el acto de enseñanza; este enfoque permite entender que se evalúa para mejorar y da sentido al carácter pedagógico del quehacer docente en este campo específico de la evaluación.

Referencias

- Agencia de calidad de la educación. (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Santiago de Chile. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Barrios Estrada A, Torres Mesías A. y Hernández G. (2018). *Estado del arte sobre evaluación de los aprendizajes en la educación superior* [conferencia]. CIDU. Portoalegre, Brasil.
- Cuba, E. G. y Lincoln, S. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE publishing.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017) *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. MEN.
- Delgado A. M. (coord.). (2006). Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de educación superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia política. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 147-150
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación por competencias*. Trillas.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2010). *Manual Operativo para el Diseño de situaciones didácticas por competencias*. CIECI. http://secgral4.edu.mx/documentos/disenio_situaciones_didacticas_competencias.pdf
- Hortigüela, Acalá, D., Pérez Pueyo, Á, y Moreno Doña, A. (2018). La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 7–8. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200007>
- Jaume y Jorba (1998). *La evaluación democrática*. Paidós.
- Jiménez Jiménez, F, Navarro Adelantado, V y Souto Suárez, R. (2021). *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de la Laguna.
- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de interven-

- ción desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- Mateo, A. J. y Martínez Olmo, F. (2005). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Editorial OCTAEDRO.
- MEN. Ministerio de educación Nacional (2002) Evaluación formativa, Bogotá.
- Moreno, T., y Ramírez, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez. (Eds.). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 65-79). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Ortega-Quevedo, V. y Gil Puente, C. (2020). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Publicaciones*, 50(1), 275-291. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15977>
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbo Ayala, J. E. y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283.
- Pons, R. y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1(1), 1-29.
- Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1ª ed.). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Tobón, S. (2008). *Evaluación de las competencias. El enfoque complejo*. Seminario Nacional de Evaluación.
- Torres, M. A. (2011). Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes para momentos de cambio. *Revista Tendencias*, XI(2), 175-192.
- Torres Mesías, J. Á., Barrios Estrada, A. S., y Pantoja Bravo, R. B. (2014).

Los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. *Tendencias*, 15(1), 242–267. <https://doi.org/10.22267/rtend.141501.59>.

Torres M. A. (2020) Evaluación de los aprendizajes entre lo teórico y la realidad práctica: caso Universidad de Nariño [Ponencia]. IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. *La transformación digital de la Universidad*. Universidad de la Laguna – CIDU España.

Watts, F. (2007). *La evaluación compartida*. IEMA Universidad de Valencia.

Stufflebeam, D. y Shinkfield A. (1989). *Evaluación Sistemática*. Paidós.

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES A LA LUZ DE LOS IMPERATIVOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Introducción

La declaración de políticas públicas de aseguramiento de la calidad de la educación superior ha sido uno de los recientes fenómenos de la globalización que, desde la década del noventa del pasado siglo, viene permeando la mayor parte de los países latinoamericanos dando lugar a diversos debates en torno a aspectos como el mismo concepto de calidad afincado en los procesos educativos.

Uno de los indicadores de calidad involucrado en las normas nacionales que orientan la implementación de tales políticas, es precisamente el de la evaluación de los aprendizajes, razón que amerita el análisis que se presenta en este apartado.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto de las políticas públicas

En Colombia, a partir de la pasada década del noventa, la evaluación de los aprendizajes en la educación superior ha estado asociada a las políticas públicas de mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa, corriente con alcances en la mayoría de los países de América Latina, que nacida de las políticas transnacionales de la globalización surge en el país al amparo del mandato constitucional de 1991, según el cual, al Estado le corresponde velar por el cumplimiento de determinados estándares de calidad en todos los niveles y modalidades de la oferta educativa¹.

En consecuencia, los cambios suscitados en torno a la concepción de la evaluación durante los últimos treinta años, traducen los intereses y los propósitos que desde diversos ámbitos, incluidos los exógenos, determinan las características de una educación deseable y, a su vez, animan las políticas educativas nacionales, las mismas que se definen e impulsan legalmente a través de preceptos como los lineamientos de calidad expedidos en Colombia por el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, organismo crea-

1 En este mismo contexto político, en consonancia con los mandatos de la mencionada Constitución Nacional de 1991, se promulga la ley 115 de 1994 que dispone la organización del Sistema Educativo General Colombiano y regula el servicio público de la educación en el país. En el marco de esta ley se formalizan las políticas públicas de mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa, uno de cuyos factores es la evaluación de los aprendizajes en cada institución.

do en 1992 como parte del Sistema Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional, para hacer operativa la responsabilidad gubernamental de garantizar ante la sociedad la más alta calidad educativa de las instituciones de educación superior -IES- y de los programas que ellas ofrecen.

Si bien, para el Estado los lineamientos del CNA pretenden cumplir una función epistemológica, pedagógica y curricular, meramente orientadora frente a las instituciones educativas, no cabe duda que estos lineamientos se convierten en discursos prescriptivos, cuya fuerza normativa hace que operen como imperativos curriculares en la medida en que constituyen el marco legal para la obtención y la renovación de certificaciones, tipo registro calificado o acreditación de alta calidad, marco que, por demás, encarna la política oficial; tal es el caso de la evaluación de los aprendizajes, cuyo sentido se transforma en un correlato del sentido mismo de calidad.

Si apelamos a la autonomía universitaria elevada a derecho constitucional, en el país desde 1991, sería de esperarse que el cumplimiento de los lineamientos de calidad y concretamente los alusivos a la evaluación de los aprendizajes, gravitase en el acervo semántico específico (Bourdieu, 1986) de cada agente curricular, ya proceda del haber económico de las agencias mundiales, del político gubernamental, del social de las instituciones o del cultural de

los docentes, siendo este último el que concitó la investigación, cuyos resultados se presentan.

No obstante, factores como la premura del cumplimiento de las normas, el advenimiento de un lenguaje no habitual en el ámbito de la formación universitaria, la ausencia de espacios para la reflexión académica, el *know how* de la evaluación tradicional, entre otros, parecen incidir, a veces, en la adopción de cambios curriculares que, en algunos casos, se congelan en los documentos maestros y terminan siendo solo de tipo formal, sin que alcancen a permear el currículum procesual-práctico. La aceptación impulsiva o instintiva, mecánica y acrítica de la norma, contribuye al efecto imperativo de los lineamientos estatales y representa claros riesgos para la autonomía académica, como el de la subordinación del propio proyecto educativo, lo que suele conducir a las instituciones a una crisis de legitimidad en cuanto lejos de adaptar epistemológica, pedagógica y curricularmente los lineamientos; las organizaciones terminan por acomodarse a ellos, respondan o no al ideal formativo expresado en los proyectos institucionales.

La evaluación como imperativo de calidad educativa

En el año 2003, once años después de la creación en Colombia del Consejo Nacional de Acreditación -CNA- y al tenor de lo dispuesto por las políticas públicas de ase-

guramiento de la calidad educativa, este organismo promulga, mediante resoluciones ministeriales, los primeros lineamientos curriculares que regulan las características específicas de calidad que deben ostentar los distintos programas universitarios de formación profesional en el país. Las referidas resoluciones desarrollan el Decreto ministerial 2566 de octubre 9 de 2003, expedido desde el Ministerio de Educación Nacional -MEN- “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones” (Colombia, MEN, 2003, p.1). El Decreto estipula la evaluación de estudiantes como una de las condiciones llamadas a testimoniar la calidad de los programas.

De manera específica en el artículo 8° del Decreto se precisan los aspectos inherentes a la evaluación académica que los programas universitarios deben contener, tales como la definición clara de los criterios de admisión, transferencia y homologación de estudios para efecto de la selección y evaluación de los estudiantes, junto con los preceptos académicos que procurarán la permanencia, la promoción y la terminación de los estudios.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes en concreto, puede observarse cómo la norma señala no solo la formación por competencias como modelo de operación curricular y evaluativa, sino que además, prefija los com-

ponentes observables y dispone el carácter formal y estructural de la evaluación, al indicar en el mismo artículo 8° que respecto a la selección y evaluación de estudiantes los programas deberán:

Dar a conocer y aplicar el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, haciendo explícitos los propósitos, criterios, estrategias y técnicas. Las formas de evaluación deben ser coherentes con los propósitos de formación, las estrategias pedagógicas y con las competencias esperadas. (MEN, 2003, p.3)

La formación por competencias y su correlato de evaluación se materializa normativamente a partir del año 2003 con la promulgación del Decreto 2566, norma base que se operativiza con las diversas Resoluciones ministeriales particulares para cada área de conocimiento profesional y en las que se estipulan las condiciones y las características específicas de calidad para la oferta y el desarrollo de los distintos programas universitarios de formación profesional, según el área: Derecho, Medicina, Psicología, Ingeniería, Educación, Sociología, Medicina Veterinaria, Artes, Arquitectura, Diseño... Ellas incluyen las competencias mínimas evaluables que en cada caso deberán contemplar los programas.

De esta manera, queda abierto el paso para la inserción de la evaluación de los aprendizajes como indicador de

calidad de los programas y de las instituciones universitarias en el país, lo que posteriormente, daría curso a la regulación del proceso de evaluación académica que hipotéticamente se ha venido nutriendo de distintas fuentes.

Así por ejemplo, en el caso de los docentes con estudios en educación en las Normales Superiores o en programas de educación a nivel de pre y postgrado, la práctica evaluativa proviene de las fuentes teóricas aprendidas durante su formación de base o complementaria; en otras ocasiones son las instituciones universitarias las mismas que, mediante documentos institucionales, proveen los lineamientos teórico-conceptuales y prácticos propios para la evaluación académica de sus estudiantes; en otros casos, aunque en el perfil de ingreso suele exigirse ahora la experiencia en docencia universitaria como requisito de vinculación laboral a las instituciones, no se contempla la misma exigencia para la formación pedagógica, lo que ha hecho que la fuente más habitual para la práctica evaluativa sea la propia costumbre o lo aprendido en su formación profesional a través de los profesores.

Ya para el año 2008, el Ministerio de Educación Nacional, tras dar comienzo a las acciones oficiales tendientes a implementar la formación por competencias en los programas de educación superior, abre el camino para la evaluación por competencias, a través de las cuales, se espera ejercer un monitoreo de la calidad educativa en los nive-

les que la sociedad reclama de los profesionales (MEN, 2019a).

En uno de sus documentos sobre la formación por competencias, el Ministerio plantea la concepción de la “unidad de competencia” como “un estándar que describe los conocimientos, las habilidades y actitudes que una persona debe ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo” (MEN, 2019a, p. 2) y señala que para efectos del desarrollo de las actividades de formación se deben “definir los elementos básicos para su evaluación en términos de desempeños concretos” (MEN, 2019a, p. 2).

Se colige entonces que los estándares serán en adelante el referente básico que habrá de determinar la evaluación de los aprendizajes en la medida en que el mismo documento precisa que cada unidad de competencia comprende: Actividades claves, que permitan obtener resultados observables en el desempeño de las competencias; criterios de desempeño, que especifiquen la manera de realizar las actividades; comportamientos asociados que ilustren las competencias pertinentes a las actividades; conocimientos que se deben poseer para la ejecución competente de las actividades; habilidades cognitivas, psicomotrices y psicosociales que sean relevantes para efectos de las competencias (MEN, 2019a).

El mismo documento contiene un apartado específico sobre la evaluación de competencias según el cual, “La eva-

luación basada en competencias tiene que ser demostrada en forma directa o indirecta” (MEN, 2019a, p.3), y debe fundamentarse en criterios predeterminados y en evidencias directas o indirectas (MEN, 2019a). De esta manera, la formación por competencias ha orientado la construcción de los currículos de formación universitaria en Colombia y con ella la evaluación de los aprendizajes.

Decreto 1330 de 2019: La evaluación por Resultados de Aprendizaje (RA) como condición de calidad

Siguiendo el hilo de las pretensiones de calidad, las directrices provenientes de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad educativa para las IES establecidas por el MEN y sustanciadas por el CNA a partir del precitado año 2003 y hasta el año 2019, mantienen en líneas generales un mismo sentido de la evaluación de los aprendizajes, originado en la formación por competencias; sin embargo, el Decreto 1330 de julio 25 de 2019 que constituye la más reciente disposición general del MEN en esta materia en desarrollo de estas políticas, revela un claro cambio en la concepción, al incorporar la noción de evaluación por resultados como un indicador que afecta, de manera transversal, la gran mayoría de los factores y las características que definen las condiciones de calidad de las instituciones y los programas académicos de educación superior ofrecidos en el país.

La recurrente alusión a los RA en el Decreto, los convierte en una importante condición de calidad bajo la convicción de que el producto obtenido de su evaluación contribuye eficazmente a la construcción de los planes de mejoramiento de los programas y de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La norma en comento, a diferencia de las anteriores, es mucho más fecunda en términos de la evaluación de los aprendizajes, cuya mención comienza en el tercer considerando que sustenta la importancia del Decreto en acogimiento de la Ley 30 de 1992 que dispone como objetivo de la educación superior la prestación de un servicio de calidad, cuyo correlato son los resultados académicos.

A renglón seguido, otro de los considerandos especifica lo concerniente al papel que juegan los resultados de aprendizaje en el aseguramiento de una calidad integral y como recurso para robustecer y darle mayor solidez al sistema.

Que teniendo en cuenta que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior actualmente se centra en la evaluación de capacidades y procesos de las instituciones y de los programas, se hace necesario fortalecerlo e integrar los resultados académicos que incorporan los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de los avances en las labores formativas, académicas, docentes, científicas,

cas, culturales y de extensión de las instituciones, de tal forma que evidencie la integralidad, diversidad y compromiso con la calidad. (MEN, 2019b, p. 3)

A partir de allí, el discurso normativo es prolífero en torno a la importancia de incluir los RA como factor de calidad a incorporarse en la autoevaluación de los programas académicos y de las instituciones en coherencia con los perfiles de egreso. Cabe destacar que este Decreto también, a diferencia de otros preceptos, contiene varias descripciones de términos claves para su desarrollo, entre ellas la de los resultados de aprendizaje definidos como “las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (MEN, 2019b, p. 3).

De acuerdo con la norma, como evidencia de calidad en orden al cumplimiento de las funciones que le corresponden misionalmente y según sea su naturaleza, las IES, dentro de la estructura administrativa, deben “... dar cuenta de la existencia, implementación, aplicación y resultados del cumplimiento de las siguientes políticas institucionales: 1. Políticas académicas asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades”. (MEN, 2019b, p. 7). Por su parte, los aspectos curriculares, según lo determina el Decreto, deben contemplar unos componentes formativos atinentes al plan de estudios expresado en créditos académicos y de conformidad, entre otros aspectos, con

los resultados de aprendizaje que cada institución y programa hayan previsto.

El alcance de los RA como factor de calidad, abarca también los créditos académicos que deben establecerse en función de dichos resultados, toda vez que en su definición, el Decreto estipula que crédito académico es “... la unidad de medida del trabajo académico del estudiante que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos” (MEN, 2019b, p. 7), además de señalar que el valor relativo de estos créditos deberá ser acordado por las instituciones de acuerdo con el proceso formativo y los resultados de aprendizaje indicados para el programa.

De esta manera, los RA y su evaluación, constituyen para el 1330 una suerte de fin ulterior de las políticas académicas institucionales de calidad, en la medida en que ellas deben contemplar mecanismos de evaluación orientados al mejoramiento de los desempeños docentes y estudiantiles que permitan poner en evidencia el logro de tales resultados. Los mecanismos de evaluación están entendidos, en este caso, como instrumentos de medición, seguimiento y análisis, necesarios para la oportuna toma de decisiones conducentes a demostrar la consecución de los RA. Se configura así oficialmente un sentido de evaluación por RA, a la que en cumplimiento de la norma y según lo disponen los posteriores preceptos de aseguramiento de

la calidad, deberán tributar los proyectos educativos institucionales y, en consecuencia, los proyectos curriculares de los programas académicos.

Como se muestra a continuación, el Decreto 1330 dio origen a una cascada de disposiciones tendientes, de una parte, a actualizar tanto el Sistema Nacional de Acreditación -SNA- como el modelo de acreditación de alta calidad, y de otra, a predeterminedar y orientar la implementación del Decreto que entraría a regir para las IES y para sus programas académicos desde el año 2021.

Tabla 1: Referentes normativos de evaluación y calidad 2019 /2021 (Elaboración propia)

Disposición	Fecha	Organismo	Asunto
Decreto 1330	2019-07-25	MEN	Crea las bases para la actualización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y del Modelo de Acreditación de las IES y sus programas e incorpora los RA como compromiso con la calidad.
Acuerdo No.01	2020-06-12	CESU	Define el reglamento, las funciones y la integración del CNA.
Decreto 843	2020-06-13	MEN	Redefine los actores del SNA y la acreditación, sus etapas y trámites, y faculta al CNA para la renovación del modelo de acreditación del país.
Acuerdo No.02	2020-07-01	CESU	Actualiza el modelo de acreditación de alta calidad para programas e IES

Disposición	Fecha	Organismo	Asunto
Documento Técnico	2020-10-08	CNA	Establece los lineamientos (factores, características y aspectos por evaluar) para la acreditación en alta calidad de programas de educación superior.
Resolución 21795	2020-11-19	MEN	Establece los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas para el registro calificado.
Guía N°01	2020-12-15	CNA	Describe el trámite para la acreditación en alta calidad de programas e IES.
Guía N°02	2021-02-08	CNA	Detalla las actividades de seguimiento y evaluación para la apreciación de condiciones iniciales de programas e IES.
Guía N°03	2021-02-08	CNA	Orienta el desarrollo de los procesos de autoevaluación de programas e IES.
Guía N°04	2021-02-08	CNA	Reglamenta el seguimiento y la evaluación de los planes de mejoramiento de programas e IES.
Documento Técnico	2021-03-23	CNA	Establece los lineamientos (factores, características y aspectos por evaluar) para la acreditación en alta calidad de las IES.
Circular 01	2021-04-14	CNA	Define el alcance del régimen de transición ordenado por el Acuerdo 02 de 2020

Acuerdo CESU 02/2020: La evaluación por RA como imperativo de alta calidad institucional y de programas

Expedido el 1º de julio del año 2020 por el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-; el Acuerdo 02, actualiza el modelo de acreditación en alta calidad para las instituciones y programas de educación superior en Colombia, adecuándolo al Decreto 1330 de 2019 y se convierte en la matriz de las demás providencias sobre el tema. En virtud de tal adecuación, el Acuerdo agrega nuevos factores de evaluación, entre los que se encuentran precisamente los RA, como indicadores de logro de los procesos académicos en los programas de pregrado y de posgrado.

Al respecto, además de retomar la definición de los RA establecida en el Decreto 1330, el Acuerdo 02 centra la cualificación de las IES y de sus programas académicos en la incorporación institucional de los RA, no solo como correlatos de los resultados académicos, sino como estructurantes de los planes de mejoramiento en la medida en que de su evaluación dependerán los cambios curriculares a los que haya lugar, con el objeto de cumplir los estándares de calidad preestablecidos internacionalmente para cada disciplina, según lo dispone el numeral 2.2 de la norma:

a) Resultados de aprendizaje.

Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y de-

muestre en el momento de completar su programa académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de las disciplinas que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar; la naturaleza, nivel de formación y modalidad del programa académico; y los estándares internacionales. Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico. (CESU, 2020, p.8)

Este Acuerdo contiene un total de treinta y dos referencias explícitas a los RA que directa o indirectamente involucran su evaluación, comenzando con el Artículo 2, concerniente a los referentes conceptuales de la norma y en el que al definir el referente “competencias”, estipula que ellas “Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje” (CESU, 2020, p.8), lo que determina un otro sentido de la evaluación al alinearla con las competencias y a estas con los RA.

Los RA, cuyo inventario abarca al menos tres de los nueve capítulos del Acuerdo, extienden su radio de acción a la

mayoría de los factores y características que componen el articulado de esta nueva disposición reguladora de la calidad educativa de las IES en el país y de los programas que ellas ofrecen. Aquí se presenta una suerte de tamizaje de los capítulos, artículos, factores y características más directamente relacionados, explícita o implícitamente, con la concepción oficial de evaluación por RA.

Así, en el Capítulo IV, intitulado: “Componentes del Modelo de Acreditación de Alta Calidad”, gran parte de los artículos con sus respectivos factores y características apelan a los RA como correlato de la evaluación que ha de poner en evidencia el cumplimiento de las condiciones de calidad previstas oficialmente para las IES del país y para sus programas. En tal virtud y en tanto están implícitos en los componentes del nuevo modelo de acreditación propuesto, los RA aparecen directamente asociados a la evaluación en aspectos como la alta calidad de los programas, cuyo reconocimiento implica, entre otras: la evidencia de logros en los RA a través de su evaluación, la existencia de una planta docente que atienda los RA previstos, el seguimiento de unos egresados que den cuenta de ellos y la verificación de unos procesos formativos que aporten a su desarrollo.

De igual modo, al estar contenidos en los componentes del modelo los RA, constituyen parte definitiva de los factores y las características de evaluación de los programas

con injerencia en la identidad institucional y en los respectivos proyectos educativos, en los cuales, ellos deben estar claramente definidos. Según lo expone la norma, la importancia de los RA y de su evaluación, se revela también en el factor estudiantes, al determinar que los fines de los procesos de su formación deben traducirse en el logro de dichos resultados, de la misma manera que ocurre con los egresados como factor a evaluar y cuyo seguimiento debe contemplar las actividades en las que se desempeñan en términos de los RA.

El Artículo 17 del Capítulo en mención, bajo la denominación de: “Factores y características para evaluación de programas académicos” se ocupa específicamente de doce factores, de cuarenta y ocho características y de los respectivos aspectos a evaluar de los programas académicos. No obstante que los RA se explicitan en la casi totalidad de los factores, es el factor 5 el que, de manera expresa, se refiere a ellos tal como se anuncia desde su denominación: “Aspectos académicos y resultados de aprendizaje”. Al tenor de este factor, los RA se reconocen de manera particular como centro de los procesos de formación y como atributo de integralidad curricular, asociada a las competencias que habilitan a los estudiantes para su desempeño laboral, así como testimonio de la coherencia interna de los proyectos educativos, al determinar que el diseño de las estrategias pedagógicas debe estar en línea con ellos. En-

tre tanto, la característica 22 del factor, notifica que cada programa ha de contar con un sistema de evaluación de estudiantes que valore formativa y periódicamente la consecución de los RA.

En el mismo Artículo 17, la característica 46 del factor 11, dirigido a la “Organización, administración y financiación del programa académico”, al estipular lo que cada programa académico debe demostrar como compromiso con el aseguramiento de la calidad y de su cultura de mejoramiento continuo, alude a la existencia y la aplicación de criterios y de procedimientos para desarrollar una “... evaluación periódica y participativa de sus estrategias, procesos y resultados de aprendizaje ...” (CESU, 2020, pp. 27-28).

Por su parte, el Artículo 18, consagrado a la alta calidad de las instituciones, declara que esta presupone, “El diseño e implementación de procesos formativos flexibles e interdisciplinarios para el desarrollo de conocimientos y el logro de resultados de aprendizaje” (CESU, 2020, p. 28), logro que en la lógica del modelo será evidente a través de la evaluación de los RA.

En lo tocante a los factores y las características para la evaluación de las IES, el Artículo 20 del Capítulo, en la característica 9 del factor 3, “Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional”, al describir la capacidad de gestión que deben ostentar las instituciones como parte inherente

a su alta calidad, hace referencia a la contribución efectiva desde las orientaciones institucionales “... a la continuidad de sus políticas académicas asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, ...” (CESU, 2020, p. 31), lo que lleva implícita también, la evaluación de los RA como evidencias de tal contribución.

El factor 5, referido a la estructura y los procesos académicos, contempla en la característica 17 los componentes formativos en torno a los cuales se reafirma el compromiso de las IES “... con el desarrollo de planes de estudio que soportan los resultados de aprendizaje propuestos” ... (CESU, 2020, p. 32-33), mientras que en la característica 18 que alude específicamente a los componentes pedagógicos y de evaluación, se advierte que cada institución “... deberá dar cuenta de los mecanismos y estrategias implementadas efectivamente para lograr la articulación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con miras al logro de los resultados de aprendizaje” ... (CESU, 2020, p. 37). Como puede observarse, estas dos características conminan a las IES a contar con planes, mecanismos y estrategias que coadyuven al logro de los RA, como corolario de los procesos académicos y de sus correlatos pedagógicos y evaluativos.

Seguidamente, las características 34, 36 y 37 del factor 11 denominado “Comunidad de estudiantes”, exhortan a las IES a mantener prácticas activas de admisión y permanencia de los estudiantes y de seguimiento a los egre-

sados, tales que contribuyan al alcance y a la valoración sistemática de los RA, como punto de partida para el mejoramiento, la adecuación, la transformación y las innovaciones curriculares a que haya lugar de cara a los resultados previstos.

Ya en el Capítulo V del Acuerdo, que presenta lo pertinente al trámite a seguir para la acreditación en alta calidad, al referirse en los Artículos 24 y 25 a la apreciación de las condiciones iniciales con las que deben cumplir tanto los programas académicos como las IES para alcanzar tal reconocimiento, el Acuerdo enuncia explícitamente como aspecto que ha de demostrarse: “... *la implementación de un modelo de evaluación de resultados de aprendizaje, soportado en el sistema interno de aseguramiento de la calidad* ...” (CESU, 2020, p.42) (Cursivas fuera de texto).

Como queda visto, en el Acuerdo 02/2020, después de las reiteradas alusiones a los RA, resulta imperante la ejecución de cambios presuntamente estructurales en materia académica y curricular, mediante la creación de patrones de evaluación de RA tales que, incorporados a los sistemas institucionales de acreditación de la calidad, incidan, de manera determinante, en los procesos académicos y académico-administrativos como evidencia de la implementación de los nuevos lineamientos y en cumplimiento de las condiciones establecidas en el modelo estatal de acreditación.

Resolución 21795/2020 del MEN: La evaluación por RA, nueva condición para el registro calificado de programas²

En aras de la implementación de la normatividad hasta aquí expuesta, y consecuente con el Acuerdo 020 de 2020, el 19 de noviembre de ese mismo año se publica oficialmente la Resolución 21795 del Ministerio de Educación Nacional mediante la cual “... se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa... para la obtención, modificación y renovación del registro calificado” (MEN, 2020, p.1).

Con veintiséis alusiones a los RA a lo largo de sus setenta y siete artículos, la Resolución reitera la expansión de sus alcances por la cantidad de aspectos y procesos que deben cubrir, así como la vertebral importancia de su evaluación en la medida en que esta es la llamada a demostrar el grado en el que tales aprendizajes se cumplen como condición de calidad. La norma en referencia dispone los aspectos de responsabilidad institucional que de aquí en adelante deben observarse, cada vez que las IES soliciten

2 Al cierre de la edición de este libro se produce la derogatoria de esta Resolución por parte del MEN; sin embargo, teniendo en cuenta que el análisis de las razones de esta derogatoria contribuye a la comprensión del fenómeno de la evaluación de los aprendizajes desde la óptica de las políticas públicas de calidad educativa, de acuerdo con los propósitos del proyecto de investigación en el que el texto se origina, se mantiene aquí una sucinta referencia a ella a la que se integran el proceso y las causas de su rescisión.

el reconocimiento del registro calificado de sus programas académicos. Dado lo comprehensivo de los alcances de la evaluación por RA, según se presenta en la norma, puede inferirse la transversalidad del concepto y su importancia, en cuanto constituye un eje estructurante de las condiciones exigibles y verificables por el MEN para obtener el registro calificado de los programas académicos de educación superior en Colombia.

Para el efecto la Resolución reconoce la importancia del contexto teórico y formativo en el que se han de decidir los RA de cada programa y conmina a las IES a poner en práctica los procesos y mecanismos necesarios para su evaluación, medición, análisis y seguimiento, en consistencia con las respectivas declaraciones teóricas y epistemológicas por parte de los programas académicos y como parte de las políticas institucionales, como base orientadora para la toma de decisiones en cada caso. A renglón seguido, la norma regula lo pertinente a los aspectos curriculares, y en relación con los RA, establece el tipo de evidencias e indicadores que las IES han de presentar en los respectivos informes de autoevaluación de los programas, como parte de los componentes formativos, pedagógicos y evaluativos, tales que confirmen no solo la implementación, sino las evaluaciones de los RA, de las metodologías para su logro y de las propuestas para su mejoramiento, así como los peritajes del proceso formativo, de los modelos

pedagógicos y los mecanismos previamente establecidos, de modo que se demuestre el mejoramiento de los desempeños estudiantiles de acuerdo con los RA previstos y en orden a alcanzar los estándares de calidad prescritos para la obtención o renovación del registro calificado, como primer estadio para su acreditación en alta calidad.

En suma, la Resolución 21795 traduce en condiciones rigurosamente delimitadas y de manera exuberante en términos de evidencias e indicadores, el nuevo sentido de la evaluación por RA, predeterminando así aspectos cruciales, desde los cuales se espera percibir la coherencia institucional que, en lo curricular, deberá trascender la dimensión teórico-estructural, contenida como fundamentación en los Proyectos Educativos de los programas de formación académica, para permear, desde allí, la dimensión práctico procesual del currículum en el aula.

No bien iniciados los procesos administrativos de las instituciones universitarias para la puesta en marcha de la norma, surgieron las primeras voces de protesta desde el interior de los propios claustros, razón que junto con el cambio de gobierno nacional, precipitó la caída de esta disposición, de modo que mediante Resolución 2265 del 15 de febrero de 2023 se produce su derogatoria.

El mayor peso de las quejas expresadas desde las IES, parecía recaer sobre la plataforma denominada “Nuevo SACES” diseñada a la medida de la Resolución 21795,

como soporte para que las instituciones efectúen, de manera automática, los trámites concernientes a los procesos de pre-radicación y radicación de solicitudes para la obtención del Registro Calificado de sus programas. La plataforma, en efecto, presentó múltiples dificultades operativas, según los responsables en las distintas instituciones; sin embargo, tras los inconvenientes de tipo tecnológico, aparecieron también otras razones relacionadas con la ralentización de los procesos, habida cuenta del aumento de evidencias exigidas por la norma, los nuevos trámites impuestos a los programas, amén de la turgente información que la Resolución exigía y la diversidad de disposiciones a que dio lugar junto con la cantidad de evaluaciones y procedimientos, que lejos de flexibilizar los procesos, los instrumentalizaban aún más, haciéndolos no solo traumáticos para las instituciones, sino carentes muchos de ellos de sentido en el marco de la calidad educativa que ellas deben ostentar.

Las voces del sector fueron recogidas por el MEN en un buen número de talleres desarrollados durante dos meses y dieron origen a la Resolución 2265 que, en su décimo considerando, reconoce expresamente las disconformidades expuestas:

Que en desarrollo del ciclo de gobernanza regulatoria, y al aplicar la herramienta de “evaluación ex post” en el examen del impacto de las decisiones nor-

mativas, respecto de las Resoluciones 15224 y 21795 de 2020, se pudo advertir, a través de los espacios de diálogo con instituciones de educación superior y actores del sector educativo, en los que se revisó la aplicación del modelo de evaluación de condiciones de calidad a partir de la definición de evidencias e indicadores, y la apropiación del mismo para la presentación de solicitudes de registro calificado, que estas resoluciones presentan algunos aspectos que afectan la efectividad del procedimiento, asociados a la cantidad de información que se solicita a las instituciones y que durante la actuación administrativa deben verificar los pares académicos y evaluar las Salas de la CONACES. Adicionalmente, se identificó que los actos administrativos referidos fijaron en un alto nivel de detalle la desagregación de ciertos elementos que las instituciones manifiestan abordar, desde sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad y conforme a su identidad institucional, de diversas formas y a partir de desarrollos conceptuales más concretos. (MEN, 2023, p. 2)

A través de las doce normas expuestas, orientadas a la consagración legal y a la implementación de las políticas públicas, puede dimensionarse la importancia que tiene como juicio de calidad de la educación superior en Colombia, el nuevo sentido de la evaluación de los aprendizajes centrada en los resultados de estos.

Apreciaciones al límite de las normas como imperativos de calidad

No son pocas las controversias surgidas en la comunidad académica a raíz de la expedición de las últimas normas tendientes a regular la evaluación de los aprendizajes, al tenor de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa; tras un análisis de tales controversias pueden reconocerse dos grandes perspectivas de la discusión, la de los argumentos políticos, y la de las repercusiones académicas que podrían derivarse del concepto de evaluación implícitamente acuñado por las recientes normas.

La controversia de las normas, desde la primera de estas perspectivas, se cifra en la procedencia de las políticas educativas de los últimos tiempos, lo que remueve discusiones en torno a la noción de calidad por el carácter polisémico, complejo e ideologizado del término, que si bien, en su sentido lato podría haber sido compartido en el ámbito universitario, no así la connotación administrativista que se percibe en la normativa al instrumentalizarla.

En igual sentido, se cuestiona el trasfondo político de estas reformas señaladas de ser atentatorias del principio constitucional de la autonomía universitaria, en la medida en que limitan las decisiones académicas y curriculares de las instituciones al someterlas a restrictivos marcos de homogeneización, frente a una nación pluridiversa cultural, geográfica y étnicamente, amén de cuestionarse

su origen comprometido con un determinado modelo de desarrollo y con un proyecto particular de sociedad que parece responder primordialmente a la aspiración de uno solo de los sectores que la conforman, esto es el productivo, sector que agencia y determina los currículos desde los intereses del modelo neoliberal de la economía, y convierte a las instituciones educativas en una suerte de empresas llamadas a responder con eficiencia y eficacia, a las reglas del mercado, haciendo así de ellas, una herramienta para alcanzar metas como las de la competitividad por vía de la internacionalización, con el consecuente desplazamiento de principios como la equidad y la pertinencia social, junto con otras dimensiones primordiales para la transformación, como la científica y la cultural a las que se debe la educación.

Esta controversia incluye el cuestionamiento a esa noción de calidad educativa que se pretende arbitrar vía estándares exógenamente predeterminados, sin considerar la variedad de factores asociados a ella, como aquellos que devienen de las inequitativas condiciones socio-económicas y educativas en las que, de modo proverbial, han estado replegadas a algunas regiones de la periferia nacional, generándose, a su vez, desigualdades que dificultan a todas luces la participación de las instituciones en una justa competencia, situación que, en términos de una política pública educativa, merecería acciones prioritarias en procura del cierre de estas brechas.

Desde esta vertiente de la polémica se arguye, de otra parte, que el interés administrativista que motiva la reforma educativa desde tal concepto de calidad instrumental, ha dado como resultado un exuberante formalismo que en la práctica, termina no exactamente en el objetivo de mejorar la educación, sino en mostrar, mediante evidencias previsibles, una conveniente administración que cumple debidamente con los requerimientos oficiales para posicionar a la institución en un respectivo nivel de acreditación.

En esta misma perspectiva de la discusión, se asegura que como lo concluyen diversos autores, “la evaluación tiene un sentido político de manera inherente (Poggi, 2008), dado su valor como elemento de impacto en la vida de las instituciones educativas ...” (Jiménez Moreno, 2019, p.188), sentido desde el cual se reconoce “su valía como herramienta de decisión política, en parte debido a que su inicio como actividad formal se debe a una necesidad de sistematización educativa y rendición de cuentas” (Jiménez Moreno, 2019, 188).

Se estima, igualmente, que la regulación de la evaluación mediante la norma, ya de por sí guarda una connotación política en la medida en que ella, en tanto *nomos*, se impone como un deber-ser-ideal, a partir del cual, se emiten juicios de valor en una escala de homogeneización que permite verificar y controlar el cumplimiento de unos

estándares específicos que, a su vez, se corresponden con un convencional modelo de sociedad.

En la segunda perspectiva de las controversias, las polémicas sobre las repercusiones académicas que podrían derivarse del concepto de evaluación, implícito en las últimas normas, se originan en el concepto mismo de la evaluación y en la manera como ella se ha concebido a lo largo de estos años.

Según esta visión, la declaración de la evaluación de los aprendizajes como indicador de calidad, le infringe el origen administrativista de esta última noción y le acarrea al proceso de aprendizaje las condiciones propias de toda instrumentalización con el riesgo de reducirlo a unas evidencias meramente empíricas que no siempre revelan ni la complejidad del fenómeno ni las singularidades que devienen de ámbitos, a su vez, harto complejos como los de las epistemologías disciplinares y, en general, los de las teorías educativas y las meta- teorías sociales desde las cuales se plantean las respuestas a las preguntas sustanciales sobre la educación, esto es, sobre su teleología en el marco de una determinada estructuración social (Giddens, 1995).

El reduccionismo que se discute, estriba entonces, en que considerar la evaluación como condición de excelencia educativa la comprime en una evidencia empírica y la constriñe a un simple juicio de calidad que no contem-

pla la naturaleza misma de los aprendizajes, los mismos que exigen partir de reflexiones sobre la naturaleza que en cada caso les concierne, junto con lo que ese carácter ontológico implica en términos de métodos, estrategias y demás procesos. En tal reduccionismo habita la desconfianza en la capacidad de cualquier normativa que, desde ese tipo de concepciones, pretenda llegar a los más profundos niveles de la mente humana en los que residen las múltiples dimensiones del aprendizaje.

La discusión desde esta postura, pone al descubierto tensiones teórico-conceptuales que surgen de las preocupaciones producidas ante la inminente aplicación de las normas, tales como las relativas al aprendizaje en cuanto proceso complejo que abarca teorías de la mente, tipos de aprendizaje, estilos cognitivos, dimensiones cognitivas, emocionales y pedagógicas de los aprendizajes... La controversia desde este ángulo, reabre igualmente otras deliberaciones que residen en las preguntas fundamentales de ¿Aprender a qué o sobre qué? ¿Aprender para qué?

Otros factores de discusión en esta vía, radican en la función de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, razón que varía de acuerdo con la finalidad que cada paradigma educativo le atribuye, y que vistos desde dos extremos, se refieren a: la evaluación como mecanismo de verificación y control de lo aprendido, o a la evaluación como oportunidad cumbre para el favorecimiento del

aprendizaje. En el primero de estos extremos, se suscribe el error como un hecho punible y que, en consecuencia, debe ser evitable; en el segundo caso, el error se considera una característica propia de todo proceso de aprendizaje humano y se convierte en un recurso básico para generar conocimiento nuevo (Guerrero-Ortiz, 2020). Es la concepción del error en el primer extremo expuesto, la que algunos avistan en el trasfondo de la norma al formularse como imperativo de calidad, pese a que los lineamientos oficiales reiteran la importancia de adscribir planes que contribuyan al mejoramiento continuo de las condiciones institucionales.

Los cuestionamientos, particularmente a las últimas normas que buscan implementar la evaluación por RA, se vieron justificadas en las primeras declaraciones oficiales que al respecto, aparecieron de la mano de la taxonomía de los objetivos de Bloom, promovida desde el año 1956 en el marco de la teoría instruccionalista de la educación y del enfoque técnico del currículo, un tema ya de por sí controvertido por el talante de causalidad teórica, técnica e instrumental que todo ello le depara a los procesos educativos.

A la vanguardia de estas polémicas, van apareciendo otros reclamos a las políticas educativas en el plano de la evaluación que parten de la duda sobre la solidez epistemológica, en la que se ampara su definición, toda vez que

dichas políticas no explicitan su enfoque, no obstante la carga ético-moral que la evaluación contiene, lo que hace exigible “la posibilidad de establecer un marco analítico que fundamente las prácticas evaluativas, más allá de la tradición técnica en la cual este ámbito educativo se ha desarrollado” (Jiménez-Moreno, 2019, p.)

Aparte de las corrientes por las que transcurren los debates referidos, permanece la duda acerca del verdadero impacto que tienen las normas en el mejoramiento de la calidad educativa y de las condiciones que posibilitan el alcance de su ideal por parte de las instituciones y en beneficio de las comunidades, dado que, parte de la experiencia vivida, revela que uno de los inminentes riesgos de la implementación de este tipo de imperativos es que se ciñen a cambios meramente formales que no siempre van más allá de unos patrones de cumplimiento que no alcanzan a trascender el aula, reafirmandose, de este modo, la índole imperativa de los factores de calidad educativa y lo que algunos consideran la ingenuidad de la creencia en la capacidad de la sola norma, como exigencia a la que sobrevienen instintivamente los cambios de los procesos educativos en los términos de una calidad predeterminada y estandarizada.

De allí se explica el escepticismo predominante en la comunidad académica nacional, percepción que se reafirma en evidencias como los resultados del análisis de

los primeros cinco años del último Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, cuyas conclusiones revelan que diez de los desafíos proyectados no se han logrado, y que para el momento del análisis los datos permitieron inferencias tan contundentes como la que asegura que: “El paradigma actual de educación por competencias ha fracasado: el 70 % de los niños no logran siquiera adquirir la competencia fundamental: aprender a leer” (Sánchez-Jaramillo, 2022, párr. 8).

Referencias

- Bourdieu, P. (1986). Las formas del capital. En J. Richardson (Ed.), *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación* (pp. 241-258). Greenwood. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia (CESU). (2020). *Acuerdo 02 de 2020*. MEN.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2003). *Decreto 2566 de octubre 9 de 2003*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2019a). *Lineamientos para una formación por competencias*. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/fo-article-299637.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2019b). *Decreto 1330 de julio 25 de 2019*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2020). *Resolución 21795 de noviembre 19 de 2020*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2023). *Resolución 2265 de febrero 15 de 2023*. MEN.
- Sánchez-Jaramillo, C. E. (2022). *Reflexiones sobre los primeros cinco años del Plan Nacional Decenal de Educación*. La Silla Vacía. <https://www.lasillavacia.com/historias/historias-silla-llena/reflexiones-sobre-los-primeros-cinco-anos-del-plan-nacional-decenal-de-educacion/>

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA NORMA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Introducción

La reforma constitucional de 1991, acontecimiento histórico que dio lugar a una nueva carta política para Colombia, estableció la concepción de universidad como una institución con suficiente madurez y capacidad para definir su propio gobierno, por lo que “Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la Ley. (Constitución: 1991, Art. 69). Esta definición abrió las puertas para que en el país las universidades tengan la posibilidad de pensarse a sí mismas y decidir su futuro.

Con posterioridad a la nueva constitución, César Gaviria, como presidente de Colombia y después de la aprobación por parte del Congreso nacional firmó la Ley 30 de 1992 (Diciembre 28), considerada ley de leyes para la educación superior, porque sentó los fundamentos en torno a la autonomía de las universidades colombianas en conformidad con lo dispuesto en la Carta del 91. Ley con plena vigencia en los años de la presente investigación.

La Ley 30, teniendo en cuenta la trascendencia y el impacto que iba a producir la declaratoria de la autonomía en las instituciones de educación superior aclaró y amplió la dimensión y sentido de su aplicación práctica:

La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. (Ley 30:1992, Art. 28)

En el contexto de la Ley 30, las universidades podían pasar a “ f) Adoptar el régimen de alumnos y docentes.” (Art. 29). Desde esta perspectiva y para el caso de la evaluación de los aprendizajes la Ley dio libertad para que en cada institución los docentes y los estudiantes pudieran llegar a determinar la normativa correspondiente para los estudios en el nivel de pregrado y en el de postgrados.

La Constitución del 91 declaró la autonomía de las universidades, pero, sin embargo, no olvidó la función que le

corresponde al Estado como es el de supervisor de la educación. En este sentido dejó claro que,

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Art. 67)

Teniendo en cuenta los cambios dados a nivel nacional, en la Universidad de Nariño el Consejo Superior y el Consejo Académico, haciendo uso de la autonomía, definieron y aprobaron los cambios respectivos para orientar los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Se retoman los cambios normativos que han afectado la evaluación de los aprendizajes durante el periodo comprendido entre el año 2018 al año 2020. Es una década de transformaciones normativas, pero con el interrogante de hasta qué punto han logrado cambios en la actividad cotidiana de los docentes y los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Actualización de la normatividad institucional

Con posterioridad a la aprobación de la normatividad de índole constitucional y a la expedición de la Ley 30 en la Universidad de Nariño el Consejo Superior, haciendo uso de su autonomía, procedió a impulsar los cambios requeridos para el funcionamiento de los procesos académicos y administrativos en los términos planteados por las nuevas directrices nacionales para la educación superior.

El primero de ellos correspondió a la expedición del nuevo Estatuto General al año siguiente de la Ley, mediante el Acuerdo No. 194 de 1993 (Diciembre 20), documento que se puede considerar para la institución como norma de las normas y en el cual se define a la Universidad de Nariño como:

Una institución universitaria, autónoma de carácter oficial con gobierno, patrimonio y rentas propias y con capacidad para organizarse, gobernarse, designar sus propias autoridades y para dictar normas y reglamentos de conformidad con la Ley. Así mismo, para realizar programas y proyectos específicos en cooperación con otras universidades e instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales. (Art. 1.)

PARAGRAFO. La Universidad de Nariño tendrá plena independencia para decidir sobre sus programas de estudio, investigativos y de extensión. Podrá defi-

nir y reglamentar sus características, las condiciones de ingreso, los derechos pecuniarios exigibles y los requisitos para la expedición de los títulos correspondientes.

Una declaración que se puede considerar la definición del orden kantiano, dada por parte del máximo organismo de dirección académica-administrativa de la universidad sobre su derecho, a partir de la fecha, para pensarse a sí misma y definir su rumbo en términos de las exigencias que requieren todas sus actividades, pensando a futuro en una institución de alta calidad.

Cinco años después, el Consejo Superior y con la pretensión de generar una cultura diferente en la institución frente a la evaluación de los aprendizajes, aprobó un nuevo Estatuto Estudiantil para Pregrado, mediante el Acuerdo Número 009 de 1998 (Marzo 6), el cual se encuentra vigente en la actualidad. La nueva normativa debía ser asumida por los docentes y por los estudiantes: con esta perspectiva se propuso una ruptura de carácter teórico y práctico frente a la tradición de la evaluación. Ese cambio se consideró un avance respecto a la concepción que existía en lo que implica la formación de los estudiantes

El Estatuto Estudiantil estableció todo lo relacionado con el proceso de la formación profesional de los jóvenes, desde su admisión e ingreso a un programa de la institución, hasta la titulación; por lo tanto, toda la regulación

correspondiente al proceso de la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Además de la pretensión de cambio en la evaluación, el Estatuto Estudiantil abrió las puertas para un cambio en la conformación de la población estudiantil en lo que se denominó Cupos especiales, definidos en el Artículo 19, que dio lugar a una pluralidad cultural. Jóvenes graduados en instituciones educativas agropecuarias de las Subregiones del departamento de Nariño; egresados de normales superiores ubicadas en las Subregiones del departamento de Nariño y del Putumayo, que hayan aprobado el ciclo complementario de formación en dichas instituciones; mujeres cabeza de familia o víctimas de violencia, graduadas en instituciones educativas de las Subregiones del departamento de Nariño, diferentes a Cordillera, Sanquianga y Telembí, mejor bachiller, deportista destacado, jóvenes reintegrados o reincorporados, personas con discapacidad, jóvenes estudiantes pertenecientes a las negritudes, jóvenes estudiantes provenientes de poblaciones indígenas de Nariño y/o provenientes de comunidades indígenas del Putumayo, población estudiantil desplazada de los departamentos de Nariño y Putumayo y víctimas del conflicto.

Además de las normas enunciadas, tuvo lugar la aprobación del documento denominado Proyecto Educativo Institucional, en adelante PEI, expedido por el Consejo

Superior en la Universidad de Nariño, según el Acuerdo No. 035 (Mayo de 2013). Uno de los aportes de este documento en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con la concepción sobre la academia como función misional y sobre los procesos pedagógicos y didácticos,

La Universidad, mediante la academia, hace que los contenidos de la ciencia y de las disciplinas en particular, fluyan en el aula y en otros espacios; genera conocimientos a través de la investigación y los lleva a los contextos sociales. La Universidad asume la docencia como la integración de la transmisión, la apropiación, la discusión, la construcción y la producción del conocimiento.

La Universidad de Nariño se apropia de la pedagogía fundamentada en el diálogo, en lo humano y en la diversidad conceptual; la asume como la disciplina que reflexiona, re-contextualiza, relaciona y busca la convergencia de los saberes para: comprender, explicar y transformar las prácticas educativas y sociales. En esta perspectiva, la didáctica es el espacio que concreta la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y de su epistemología, a través del proceso de transposición didáctica, entendido como el ejercicio que hace el docente de traducir los conceptos científicos, para ser enseñados y aprendidos. Se preocupa por

dar respuesta a interrogantes tales como: qué, cómo, a quién, cuándo, dónde y para qué se construye el conocimiento. Y, aprovecha las potencialidades del ser y del saber para la formación de la persona que transforma la realidad y construye historia en todos los órdenes: humano, científico, político, económico y sociocultural.(Art.4)

Cambios y avances sobre la evaluación

El Estatuto Estudiantil y el PEI, facilitaron el cambio en la normativa institucional sobre la evaluación de los aprendizajes al posibilitar una ruptura frente a la evaluación tradicional, cuyo objetivo estaba centrado en la repetición memorística de los contenidos previamente explicados por los docentes, hacia el cambio en lo relacionado con el sentido y el deber ser de la evaluación. Desde esta visión, la Universidad de Nariño debe impulsar procesos continuos de evaluación, heteroevaluación y autoevaluación académica y administrativa, que permitan la renovación, la autorregulación, el ajuste, el fortalecimiento, la actualización y el mejoramiento permanente de la Institución. (PEI,2013, Art. 15)

Asimismo, el PEI, concibe la formación académica, como un proceso de “transformación y de mejoramiento permanente, acoge la evaluación como un evento democrático y significativo para el aprendizaje, a través de dife-

rentes medios, estrategias y modalidades acordes con las disciplinas y con los perfiles profesionales y ocupacionales específicos.” (Art. 15).

Desde esa perspectiva, se ha propuesto la evaluación de los aprendizajes en la relación docente-estudiante como una actividad participativa y de cuyo alcance, son mutuamente conscientes, perspectiva que viene a superar el carácter vertical de la evaluación y de rol exclusivo de los docentes, lo cual era un aspecto definitivo e identificable en la práctica tradicional. En coherencia, dentro de los términos del diálogo plural, se debe entender la evaluación de los aprendizajes como un proceso cuya acción que lo define es diferente y propia. según la disciplina o saber de que se trate; en síntesis, en términos pedagógicos-didácticos no existe una única forma de enseñar ni una única forma de evaluar.

A la luz del PEI la Universidad de Nariño debe pretender:

Una educación para la formación integral crea las condiciones propicias para reconocer y desarrollar potencialidades individuales y establece las relaciones con los contextos social, científico y cultural. En este sentido, el PEI promueve el acceso a la ciencia y a la tecnología y las integra a la vida social, para mejorar la calidad de vida, para desenvolverse y relacionarse con la naturaleza, con el mundo del trabajo y del estudio. Es necesario que en la Universidad, sin

exclusiones, se acceda al conocimiento con la satisfacción de entender y apreciar el universo y, sobre todo, con la capacidad para asumir una posición crítica y creativa frente al papel que juega la ciencia y la tecnología en la sociedad contemporánea.

En lo social, el PEI propende por el conocimiento crítico de la situación histórico-social del país y de la región, con el propósito de ofrecer alternativas de superación de los factores determinantes de la violencia, la pobreza, la exclusión y la corrupción, entre otros. La claridad sobre esta compleja red de problemas, permite educar sobre lo público y sobre los aspectos que propician la desigualdad. Además, ayuda a valorar y a ejercer la democracia, contribuye a respetar, a difundir y a practicar los derechos humanos y ciudadanos, a aceptar la pluralidad y las distintas formas de ser y de pensar de cada persona. Educar desde estos principios, es formar para el diálogo y la comunicación, como elementos indispensables de convivencia social.

En lo cultural, el PEI reafirma la voluntad de educar en y para la interculturalidad, por cuanto los seres humanos se identifican a través de las múltiples formas imaginarias y simbólicas que dan sentido al modo de pensar, de ser y de estar en el mundo. En el ámbito de lo educativo, es necesario integrar al cono-

cimiento académico, los saberes culturales y sociales de las diferentes cosmovisiones. La formación cultural, traducida en todas las actividades institucionales, es incluyente, sin discriminación alguna por limitaciones físicas o económicas, o por condiciones sociales, étnicas, culturales, ideológicas o políticas. (Art. 7)

Por su parte, el Estatuto Estudiantil de Pregrado, habla de Evaluación Académica, la cual se entiende como el conjunto de los procesos y actividades a partir de los cuales es posible valorar “el grado o medida” en el que el estudiante:

- a) Alcanzó los objetivos de la asignatura, núcleo temático o actividad académica.
- b) Desarrolló su habilidad para aprender a aprender
- c) Fundamentó y desarrolló los valores preconizados por la Universidad. (Artículo 89).

Con este nuevo enfoque, desde la norma institucional, se entiende la evaluación de los aprendizajes como un proceso que debe abarcar tres dimensiones:

- a) la relación directa de los estudiantes con los saberes, las disciplinas, las tecnologías;
- b) el avance de los estudiantes en su habilidad para seguir por sí mismos su aprendizaje;
- c) verificación de si los estudiantes han asumido los valores propuestos por la universidad, entre otros, autonomía, democracia, no discriminación, búsqueda de la excelencia.

Queda claro que la evaluación de los aprendizajes va más allá de la correspondiente al conocimiento de una disciplina; se propone, por lo tanto, tener presente que la evaluación debe ser integral, es decir, se refiere a la formación de los estudiantes, tanto en la posibilidad de seguir su formación disciplinar por sí mismo de manera independiente, como la apropiación de valores morales, éticos, estéticos humanísticos. Se pretende la formación de profesionales que impacten en el desarrollo económico de la región y del país; además, que contribuyan al reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural de Colombia.

Desde esa perspectiva, la evaluación de los aprendizajes organizada durante el período 1998 – 2013 supera la limitada concepción de una evaluación de carácter memorístico.

En el Estatuto Estudiantil de 1998, la nueva forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes se entiende como una actividad académica que debe ser:

- a) PERMANENTE: Los procesos y actividades que la conforman deben estar distribuidos a lo largo de todo el período académico, con la periodicidad que la estrategia pedagógica elegida aconseje.
- b) SISTEMATICA: Cada proceso y actividad que la conforman responden a una concepción global de la misma.

c) ACUMULATIVA: Produce, al término del período académico, una calificación definitiva en la que se reflejan, según la ponderación contemplada en la programación, todos los procesos y actividades realizadas ordinariamente durante el semestre o año y las pruebas complementarias.

d) OBJETIVA: Esto es, compuesta por procedimientos que tienden a medir el real desempeño del estudiante.

e) FORMATIVA: En cuanto debe retroalimentar el proceso de formación del estudiante y reforzar la estrategia de aprender a aprender. En este sentido, deben evitarse las pruebas basadas principalmente en la memoria.

La valoración deberá, en todo caso, respetar la libertad de pensamiento y de opinión del estudiante y apreciará positivamente su capacidad de formarse un criterio propio fundamentado y racional.

f) CONSECUENTE: En cuanto responde a los objetivos, a la estrategia pedagógica y a los contenidos.

En este orden de ideas, la evaluación se entiende como un conjunto de procesos y actividades distribuidos a lo largo del semestre o del año, según el caso. Cada proceso y actividad debe responder a una concepción global de la evaluación. Al final del período se asigna una calificación que corresponde a la realización de todos los procesos y actividades. En este sentido, la evaluación se refiere al real

desempeño del estudiante. Según el Estatuto Estudiantil de 1998, la evaluación tiene como finalidad “retroalimentar el proceso de formación del estudiante y reforzar la estrategia de aprender a aprender. Debe responder a los objetivos propuestos, a la estrategia pedagógica y a los contenidos desarrollados (Art. 90-91).

En ocasiones, se pueden presentar situaciones en las que el o los estudiantes muestran debilidad en la comprensión de algunas temáticas, en este caso y como se trata de conocimiento sobre lo propuesto, el docente de común acuerdo con las y los chicos debe, implementar actividades que se denominan complementarias, con el objetivo, según la misma norma. de “llenar vacíos conceptuales, enfatizar o profundizar sobre temas específicos” (Art. 92).

Dado el sentido democrático de las actividades que se desarrollan a nivel institucional, en el caso de la evaluación académica, la propuesta del cómo se va a llevar a cabo, los criterios que se tendrán en cuenta deben “constar en el programa de la asignatura y debe ser conocida y comprendida por los estudiantes” (R.G:98, Art. 91); para tal efecto, los docentes tienen que darles a conocer el programa al iniciar el curso para poder establecer un diálogo docente-estudiante.

La evaluación de los aprendizajes se traduce finalmente, en términos de calificación, para lo cual, el Estatuto Estudiantil establece que, “en todas las asignaturas serán

numéricas de cero (0) a cinco (5), en unidades y décimas” (Art. 97). Y, “En todos los programas de pregrado de la Universidad, la nota aprobatoria mínima es tres (3.0)” (Art. 98).

A pesar de las buenas intenciones del Estatuto Estudiantil expedido por el Consejo Académico por implementar una forma de evaluación de los aprendizajes para acabar con la reducción del memorismo tradicional, el cambio cultural que conlleva ese proceso es más complejo, se trata de un cambio cultural en la docencia universitaria. Según el investigador y docente universitario mexicano Diaz Barriga (2023), la calificación se implementó por “necesidad administrativa, como consecuencia de la conformación de los estados nacionales en el siglo XIX, y la consecuente integración de los sistemas educativos, que desde entonces operan bajo la orientación y responsabilidad del Estado.” (p. 107). La calificación en la evaluación de los aprendizajes se trasladó a las instituciones educativas y se convirtió en el ordenador del trabajo escolar para el estudiante; desde que inicia su relación con la escuela, se convirtió en una impronta sobre su aprendizaje, para él “ lo más importante es obtener un puntaje.” Diaz Barriga (2023) apunta a que:

La calificación y los puntajes se convirtieron en las finalidades a lograr en la educación; así, las necesidades administrativas del sistema educativo y el

proceso de industrialización en el que se fue conformando una pedagogía para la eficacia, generaron un proceso de transformación de la escuela. Al convertir el número en el fin básico del trabajo educativo, este proceso pervirtió el sentido del acto pedagógico. (p. 107)

En ese sentido, la calificación numérica se presentó como un ordenador de la institución educativa y de los sistemas nacionales de educación, les ha permitido a los directivos y a los gobiernos, mostrar estadísticamente los índices de mayor o menor rendimiento académico. El empleo del número como calificación de los aprendizajes, no es reciente, es un hecho histórico, aplicado en las instituciones universitarias desde hace varios años y de este uso han tenido experiencia inmediata los profesionales, quienes hoy son docentes en las universidades colombianas.

Es claro, que la calificación, en términos de un número, no es suficiente para indicar la complejidad de la evaluación de los aprendizajes. Junto a la fuerza de la tradición, es necesario entender también la poca o falta de preparación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios, la mayoría, profesionales en áreas diferentes a la de educación.

Registro de la evaluación académica

Según el Estatuto Estudiantil de 1998, el registro de notas era posible una sola vez; esto se convirtió en una limitante para consignar las evaluaciones que deben ser continuas y permanentes, a la vez, que no permite realizar un seguimiento a lo largo del curso del movimiento que presenta la evaluación del aprendizaje en cada estudiante para conocer su avance o desmejora y poder implementar estrategias que lleven a la aprobación del curso e impedir la posible deserción de estudiantes.

Con el objetivo de superar ese vacío, el Consejo Académico en el 2019, expidió el Acuerdo Número 027 (Mayo 7), mediante el cual, aprobó el Sistema de Registro Continuo de calificaciones en los programas de pregrado.

Para hacer posible el registro continuo a nivel institucional, se instaló una plataforma que lo permite. Con esa posibilidad, los profesores pueden ingresar calificaciones de manera permanente. El sistema permite, inclusive, modificar las notas cuando se requiera.

Consideraciones finales

El ejercicio de la autonomía por parte de los consejos universitarios, facilitó implementar conceptos y normas tendientes a transformar y actualizar una práctica de la evaluación de los aprendizajes, centrada en la calificación, por evaluaciones de carácter integral que tengan en cuen-

ta tanto los conocimientos científicos, como la formación de profesionales que se caractericen por su personalidad ética, moral, con sentido humanístico.

Sin embargo, a pesar de los cambios realizados a nivel institucional en lo que se refiere a la normativa sobre evaluación de los aprendizajes, hay una barrera que dificulta la superación de una cultura instalada en las universidades, incluida la Universidad de Nariño, a saber, la evaluación como calificación cuantitativa.

Es un concepto que comparten docentes y estudiantes, a partir del cual, se presenta una relación de diálogo entre los dos, pero que, sin embargo, no es suficiente para superar el número, como lo definitivo en el encuentro en la evaluación de los aprendizajes.

Años de tradición en la educación, en cuanto a la forma de evaluar los aprendizajes en la universidad, ha generado un estancamiento que lleva más a la reproducción de una práctica que no facilita la búsqueda de una forma u otra de la evaluación y su registro en términos cualitativos.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Archivo General de la Nación.
- Congreso de Colombia. (1992, 28 de Diciembre). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.
- Consejo Superior. (1993, 20 de Diciembre). *Acuerdo Número 194. Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Nariño*.
- Consejo Superior. (1998, 6 de Marzo). *Acuerdo Numero 009. Por el cual se expide el Estatuto Estudiantil de pregrado de la Universidad de Nariño*.
- Consejo Superior. (2013, Mayo). *Acuerdo No. 035. Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional – PEI – de la Universidad de Nariño*.
- Consejo Académico. (2019, 7 de Mayo). *Acuerdo Número 027. Por el cual se aprueba el Sistema de Registro Continuo de calificaciones en los programas de pregrado de la Universidad de Nariño*.
- Díaz Barriga, A. (2023). Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. XIV(40). 98-115. [https:// ies.universia.unam.mx/](https://ies.universia.unam.mx/)

CAPÍTULO V

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTO

Una discusión para la Educación Superior

Introducción

La Universidad de Nariño ha establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, Artículo 15) la evaluación como un evento democrático y significativo para el aprendizaje, a través de diferentes medios, estrategias y modalidades acordes con las disciplinas y con los perfiles profesionales y ocupacionales específicos (2013). Así, la docencia universitaria está enmarcada en un eje participativo y en un escenario valorativo del aprendizaje, tendiente a la formación integral y al fortalecimiento de las competencias científicas, axiológicas, ciudadanas, procedimentales y comunicativas, entre otras (Artículo 14).

Por lo tanto, al estudiar los programas seleccionados, se identifican coincidencias en las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes, por parte de los profesores y profesoras de la universidad, enmarcados en:

- Racionalidad técnica práctica: procesos, competencias, objetivos

- Concepción de evaluación como momento del aprendizaje
- Transmisión y recepción del conocimiento
- Calificación cuantitativa y valorativa con herramientas
- La evaluación como un proceso reflexivo, participativo (cómo evaluar) – Una racionalidad crítica reflexiva. Cercana a una evaluación formativa
- Medición de aprehensión de conocimientos
- Medición de desempeños y competencias

De la misma manera, se encuentran particularidades entre programas y discursos de los profesores y profesoras al hablar de la evaluación, así:

- Evaluación orientada al objeto de la evaluación (qué evaluar) y lo que aparece son: contenidos teóricos, conceptos de la materia.
- Concertación y mejora, es decir, centrada en el propósito, impregnada de un carácter cuantitativo y pegado a la norma.
- Evaluación integral no solo académica, formativa y encaminada a la construcción del conocimiento. Concertación en las estrategias y formas de evaluación.

Lo anterior, permite establecer el origen del quehacer docente frente a uno de los procesos más significativos para los estudiantes universitarios, mirar su rendimiento académico y mirar su futuro como profesional en el contexto de su desempeño. Por lo tanto, es vital realizar un acercamiento a los procesos evaluativos de los aprendizajes para los contextos del aula, institucional, profesional y regional.

Evaluar desde el contexto institucional y del aula

Los acercamientos vislumbran, una mirada no tan optimista, en la evaluación del aprendizaje, puesto que se encuentran inscritos, en aspectos, tales como:

Las intenciones de profesores y profesoras universitarios frente al saber específico, disciplinar o profesional, precisa una idea no selectiva a nivel metodológico del uso de la evaluación, por cuanto, ellos y ellas expresan en los objetivos el abordaje de la temática y como resultado la memorización.

Los profesores y profesoras tienen en cuenta las tendencias en el trabajo práctico o escenario empresarial, particularmente respecto al concepto de “empleabilidad”, lo que permite vislumbrar perspectivas comprometidas con el alcance de las competencias técnicas y laborales.

La evaluación del aprendizaje se plasma desde tendencias pedagógicas contemporáneas; sin embargo, se priori-

za el papel de la enseñanza realizada por el docente, dejando a un lado el desarrollo personal y social del sujeto; por otra parte el aprendizaje individual y grupal es de carácter comunicativo de la educación, sobresaliendo las relaciones democráticas; sin embargo, existe un componente autoritario, en tanto en el ejercicio docente se realiza una transmisión y recepción del conocimiento como particularidad entre los participantes del hecho educativo.

Por la existencia de formas evaluativas tradicionales, no se ha tenido en cuenta las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en el ámbito educativo, sobre todo para el aprendizaje, permitiendo la medición de desempeños y competencias.

Por parte de algunos docentes, existe una mayor convicción de la importancia de las concepciones sobre la educación y la evaluación, en particular, los que trabajan la regulación de los estudiantes como un momento de aprendizaje.

Para los docentes, la incorporación progresiva de las ideas sobre la validez de la experiencia personal, por haber cursado los diferentes niveles de formación, se sobrevalora la enseñanza desde la misma experiencia, conjugando formas de calificación cualitativas y cuantitativas.

Los avances que se esperan en el aprendizaje y sus mecanismos de alcanzarlo, hacen que el docente no permita una aproximación más eficaz al objeto de evaluación,

así como en los avances en la creación de herramientas e instrumentos de evaluación; por lo tanto, muchos de ellos quedan en la medición del aprendizaje.

Por las características de la evaluación técnica, mecánica y de corte unilateral, por parte de los docentes, no se generan procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios de la evaluación del aprendizaje.

La evaluación como un proceso reflexivo y participativo para algunos docentes, se convierte en alternativa para visualizar un proceso formativo del estudiante universitario.

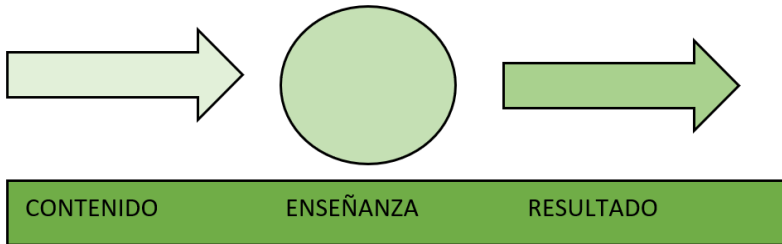
La presencia de estas tendencias se refleja, en mayor o menor medida, en la aparición de concepciones y propuestas diversas que, para el efecto de la reflexión, se le ha denominado evaluación multidireccional, que bajo un enfoque constructivista se enuncia evaluar al estudiante durante el proceso y teniendo en cuenta su contexto, como un conjunto que compromete todas sus competencias. Variedad de alternativas ante un abordaje más tradicional, instrumental, medible y en pocas acciones comprometido con lo democrático y significativo, procesos que han gobernado la mayor parte del quehacer docente en el tratamiento de la evaluación del aprendizaje, desde mucho antes de que *Ralph Tyler* implantara, en la década del 30, con tanto éxito, el concepto de “evaluación educacional” en el campo educativo. Las perspectivas socio/críticas que, en los últimos años se disputan la influencia de las ideas y

enfoques metodológicos de la evaluación del aprendizaje, han llevado a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las interacciones de los sujetos en el aula, al interior de las instituciones educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje. De allí la orientación normativa de la universidad, como formadora de seres humanos, ciudadanos y profesionales, para el caso de la Universidad de Nariño.

Hablando de esa perspectiva de corte multifuncional, la evaluación encierra una serie de compromisos en todos los contextos donde se desarrolle; por consiguiente, no escapa al escenario educativo/universitario y quizás, hace parte inherente al mismo, como aspecto central de su quehacer. Entonces, una práctica recurrente, es la evaluación desde la racionalidad técnico-práctica, centrada en instrumentos para recoger desde el estudiante las ideas enseñadas o encubar en ella un reduccionismo marcado por dispositivos para obtener resultados cercanos al cumplimiento de lo trazado, objetivos, metas, indicadores y logros, como premisas de acercamiento al aprendizaje. Dicha forma de evaluación, mantiene una característica estructural, como lo es la intención objetiva de quién enseña y para quién es importante la preparación de los contenidos; así, el docente se constituye en el agente que implementa procesos de enseñanza, con el fin de alcanzar resultados eficaces, demostrativos y acertados.

Figura 3.3

Relación de la evaluación de aprendizaje en el aula



Fuente: Elaboración propia

Lo dicho, se complementa; cuando se asume la evaluación como momento de aprendizaje; ello refiere el resultado final de una serie de acciones que el docente aterriza en un instrumento que da cuenta de lo enseñado, de una forma unidireccional, privilegiando la capacidad para memorizar, la habilidad para entender y la destreza para afrontar el instrumento, como forma estratégica del estudiante, lo que implica para el docente un desafío a la hora de diseñar la evaluación. El momento de la evaluación se planifica y ejecuta bajo la orientación del profesor; por consiguiente, el momento marca el horizonte de llegada; así, la calificación cuantitativa y valorativa con herramientas indistintas, muestra los alcances del estudiante, configurando un quehacer dominante y centrado en el poder. La calificación es la instancia definida y definitiva para aprobar o reprobar la acción del aula, constituyéndose en la instancia reguladora y, en muchas ocasiones, subjetiva por parte del docente.

Por otra parte, nos encontramos con otra configuración; asumir la evaluación en términos de transmisión y recepción del conocimiento. Una versión enmarcada en el manejo de la información según el medio posible de que disponga el docente en el aula, genera un conocimiento; postura que encierra un devenir constructivo, de movilidad del pensamiento, de posibilidad de reconstruir y poner en evidencia distancias o cercanías teórico-prácticas, marcando una aventura subjetiva a la hora de proponer nuevas ideas por parte del estudiante. Pero aún, queda en el ambiente la sensación de la existencia de una persona (docente) que selecciona los contenidos para que los estudiantes se acerquen a ellos. Dicho contenido se configura como el conocimiento que debe adquirir el estudiante. Aquí, los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida, quedan determinados en los resultados “finales” del aprendizaje; aparecen en un primer plano los conocimientos enseñados durante el proceso y pueden condicionar los resultados. Lo contrario, sería una evaluación que pudiese comprender las diferencias individuales de los estudiantes y proporcionar a los profesores y a los propios estudiantes la información que permita, respetando esas diferencias, orientar el proceso hacia el logro de los objetivos comunes, socialmente determinados.

En la presente opción, el aprendizaje es específico, único, en el sentido del “aquí y ahora”, “sabe o no sabe” “da cuenta de lo enseñando o no”. Al respecto se conoce que el aprendizaje se da en un ambiente determinado, con unos estudiantes y docentes que acopian cierta correlación propia entre sí y con el objeto de conocimiento, en un espacio y tiempo dados. Los modelos ecológicos de la investigación y la evaluación educativa ofrecen un rico caudal de información que subraya la singularidad del hecho educativo y la perspectiva del aprendizaje contextualizado.

Por su parte, la evaluación como un proceso reflexivo, participativo, enmarca una perspectiva democrática en el aula, define un escenario diverso, centro del respeto y el valor del sujeto encarnado en un proceso formativo. Una racionalidad crítica reflexiva, cercana a una evaluación formativa, permite entender la apertura al diálogo, el respeto por el otro y la dignidad de la persona; la concertación, el acuerdo y desacuerdo son rutas de salida para una evaluación con sentido humano, en la cual, aparecen criterios, como la comprensión, la tolerancia y la fraternidad; como bien se señala una evaluación formativa que mira al sujeto como un todo, en una relación horizontal, en el ambiente escolarizado, pensando en la vida.

Otra representación de acercamiento a la evaluación, se establece cuando se piensa en el desempeño, asunto que establece la visión de futuro de un aprendiz, por cuanto

lo enseñado marca el destino de quien en un futuro será un profesional o realizará un trabajo concreto; por lo tanto, la necesidad de medir sus saberes, se constituye en lo más importante a la hora de poner en escenario sus conocimientos, luego, se llega a la medición de aprehensión de conocimientos y la medición de desempeños y competencias.

Evaluar más allá del contexto institucional y del aula

En el mismo corte multidireccional, la concepción de evaluación orientada al objeto de la evaluación (qué evaluar), aparecen: los contenidos teóricos, los conceptos de la materia, asignatura o espacio académico, los enfoques de abordaje metodológico en el aula, la profesión, el desempeño, las competencias y el compromiso social, como principales elementos en el accionar docente. Visto de esta manera, al realizar la planeación de cada clase el docente con claridad, conoce los contenidos a enseñar; en consecuencia, identifica como aspecto evaluativo lo enseñado, llegando a establecer el aprendizaje como acción misma de la enseñanza y no como un proceso cognitivo del estudiante, sus saberes y apropiaciones para un desempeño futuro, dicho por González Pérez (2001), el docente:

Tiene la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones

técnicamente “rigurosas”, positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la tan frecuente identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes. (p. 87)

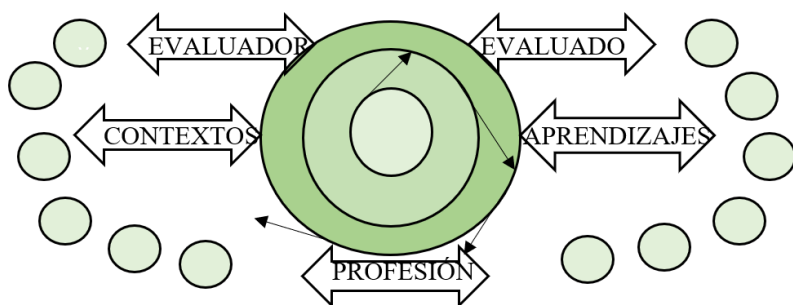
Dicho lo anterior, la preocupación del docente es el otorgamiento de una calificación y la expectativa del estudiante es la nota numérica; como galardón de su aprendizaje, tenemos conocimiento del objeto “qué se evalúa”, que delimita el “cómo se evalúa” y por su puesto, los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo.

La afirmación “qué se evalúa” depende de los fines de la evaluación; de la idea de enseñanza y de aprendizaje, de los objetivos y contenidos de la enseñanza; de las condiciones del estudiante y del contexto en que se realiza el proceso; el mismo, contiene la factibilidad y la facilidad para la elección de los instrumentos y procedimientos de apropiación y valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estas últimas consideraciones han dado lugar a la reiterada crítica de que se evalúa aquello que es más fácil de evaluar y, quizás ellas expliquen el apego a formas de evaluación que solo demandan niveles reproductivos del conocimiento, aun cuando los objetivos de enseñanza planteen mayores exigencias cognitivas.

En el aula de clase la evaluación de aprendizajes se propone desde un campo de concertación y mejora continua, es decir centrada en el propósito del aprendizaje e impregnada de un carácter cuantitativo y pegado a lo normativo. Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la relación que se establece entre los sujetos de la acción y el contexto del desempeño profesional: el evaluador, el evaluado, la profesión y el contexto social.

Figura 4.4

Relación de la evaluación de los aprendizajes para un contexto y más



Fuente: Elaboración propia

De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación educativa es otra persona, individual o grupal, que se instituye como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida, en la evaluación; parece obvio que el proceso lo constituya la comunicación interpersonal, que efectúa todas las particulares y muestra todas las complejidades de la comunicación humana, en la que los papeles de evalua-

dor y evaluado pueden mudar, e incluso, darse paralelamente en relación con las necesidades e intereses.

Así, la importancia del proceso de evaluación en el contexto del aula como instancia centrada en la comunicación, es trascendente para entender por qué sus consecuencias no dependen solo de las características del “objeto” “qué se evalúa”, sino, además, de las singularidades de los actores de la evaluación y de la empatía que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da esta.

En complemento, encontramos una concepción de evaluación integral no solo académica, sino encaminada a la construcción del conocimiento; para ello, se tienen en cuenta los desempeños y el contexto social

Todos sabemos, como gestores de los procesos educacionales que, al referirnos a la evaluación integral, la cual tiene en cuenta al ser humano en sus diferentes dimensiones; así mismo, sus propósitos, características y funciones son diversas, lo cual para la evaluación de los procesos educativo en la universidad en una buena parte no coinciden, son variables; no siempre son propuestas ligadas a las características de los estudiantes.

Así, las cosas los momentos de la evaluación deberían estar en continua interrelación del educando con la sociedad y su profesión y de modo explícito con los objetivos educativos institucionales en consonancia de la concep-

ción de enseñanza y aprendizaje que se quiere promover. Para algunos autores, se lo conoce con el nombre de enfoque holístico, el cual, considera al estudiante en su integridad, para lo cual, la evaluación se visualiza de forma propositiva en el proceso didáctico entre los aportes y valores de los sujetos, así se valora la información a partir de las prácticas cotidianas del trabajo individual y colectivo, la ejecución de las labores docentes, la comunicación entre los participantes, como también, los fines para orientar, regular y promover el aprendizaje. Esto es, predominio de funciones y finalidades educativas y formativas y no de vigilancia, calificación y codificación.

Si lo observamos a partir de aspectos sociológicos, filosóficos y desde una pedagogía crítica, la evaluación integral tiene lugar, hoy en día, en los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje, a partir del reconocimiento del sujeto evaluado como ser social y aportante a una comunidad. Son diversos los argumentos y análisis de los alcances ideológicos y axiológicos de la evaluación con carácter holístico, en cuanto a cómo se demuestran aquellas funciones que trascienden el contexto escolar en lo curricular, didáctico y pedagógico, al resaltar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un macrosistema social en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Se entienden como legítimas las funciones de la evaluación integral para el caso de la Universidad de Nariño, por cuanto forma personas, ciudadanos y profesionales y es la sociedad la que realiza el reconocimiento, en particular, el sector empleador o productivo; ello propicia unos interesantes alcances personales, institucionales y sociales. Un título puede ser un “manifiesto o licencia” que da cuenta del desempeño de un profesional, al igual que distingue a las personas competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber, pero como dice Bourdieu (1988, p. 22), “no pueden asegurar que sea cierta tal garantía”. En otros casos, la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, le basta con la experiencia y su empírea. Pero el paso por la educación superior busca la cualificación del sujeto; por tanto, puede o no ser cuestionado el saber, la competencia, el desempeño o el cumplimiento de los cánones de la disciplina o profesión.

Al decir de Gimeno Sacristán (1993)

El ideal pedagógico humanista de atender en la educación a todos los aspectos de la personalidad es una aspiración inherente al entendimiento de la enseñanza como comunicación personal y estímulo del desarrollo de las posibilidades personales y de ayuda a la superación de limitaciones. (p.334).

Como bien se planteó, el hecho educativo conduce a una titulación como reconocimiento; sin embargo, ella responde a todas las necesidades e intereses también de los sectores interesados y del mismo egresado. Un punto de inflexión lo generan los valores personales y la actitud ética de las partes involucradas tanto en la educación, como en la empleabilidad.

De allí, se hace indispensable pensar en una evaluación del aprendizaje de corte holístico o integral que se sustente desde el conocimiento del sujeto y determine los componentes a tener en cuenta, como bien la plantea, (Gimeno Sacristán, 1993) y acercarnos a una

evaluación comprensiva y globalizadora que exige un cambio en la ideología selectiva dentro del sistema educativo y de los propios docentes, una revisión de las necesidades de formación del profesorado para disponer de una mentalidad más diferenciada en su pensamiento sobre lo que es importante en la enseñanza y en el desarrollo del curriculum. (p. 397).

De la misma manera aplicar una evaluación que sea capaz de identificar tanto las capacidades, como las voluntades en ser, saber y hacer como persona, ciudadano y profesional para el caso de la Universidad de Nariño.

Así, podemos advertir que la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario, puede tener un matiz enmarcado en las necesidades académicas, contextuales,

profesionales, laborales, personales, comunitarias. En tal sentido, establecer criterios para realizar una evaluación integral, demandará un vuelco total a los procesos didácticos en el quehacer de la docencia universitaria. Por otra parte, el trabajo interdisciplinar, colegiado y en equipo, posibilitaría la pertinencia de una evaluación de los aprendizajes centrados en la formación del sujeto.

Referencias

- Gimeno Sacristán J. (1993) La evaluación en la enseñanza. En G. Pérez Gómez y J. Gimeno. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Morata.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2001, 47-67.
- Universidad de Nariño. (2013) *Proyecto Educativo Institucional –PEI-*.

CAPÍTULO VI

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, ENTRE LA REALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Síntesis de los resultados

Los resultados asociados al sentido de las concepciones de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Nariño, durante los años 2018 –2020 son múltiples, como se puede corroborar en las respuestas que explicitan coincidencias, entre docentes de los diferentes programas, que se pueden ubicar en dos posturas con sus matices, por una parte, el sentido de la evaluación se refiere a las competencias, los objetivos, la medición de la aprehensión de conocimientos y desempeños. la transmisión y recepción del conocimiento, la calificación cuantitativa y valorativa con herramientas. Por otra parte, se refiere a procesos, en unos casos, reflexivos, participativos y como momento del aprendizaje.

Igualmente, las particularidades que caracterizan las concepciones de los docentes evidencian dos posturas, una concepción de evaluación orientada al objeto (qué evaluar) y lo que aparece son los contenidos teóricos, conceptos de la materia que son rasgos inherentes a la profesión. Esta concepción se orienta a la concertación y mejora, es decir

se encuentra centrada en el propósito. Otra característica de la concepción sobre evaluación, es la integralidad- no solo académica, encaminada a la construcción del conocimiento; en este caso, se busca la concertación en las estrategias y formas de evaluación.

Las posturas encontradas en las coincidencias y en las particularidades de las concepciones de los docentes asociadas al sentido de la evaluación de los aprendizajes, develan que estas son diversas en su comprensión, tanto sobre evaluación, como sobre el aprendizaje de los estudiantes; en consecuencia, estas oscilan entre diferentes enfoques, tales como: una racionalidad técnica práctica instrumental y otra racionalidad reflexiva participativa, situación que tiene lugar en cada programa académico y a veces, en un mismo programa.

En tal virtud, se puede concluir que, coexisten diferentes enfoques en el sentido de las concepciones que los docentes le otorgan a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Unos enfoques superados en el tiempo por su carácter enciclopédico, centrados en contenidos, que son medidos cuantitativamente y otros más acordes con los desarrollos actuales de la teoría pedagógica sobre evaluación, como es el carácter integral, reflexivo, participativo y crítico de la misma, junto a tendencias democráticas que permiten la concertación desde el inicio del programa y se entienden como un momento del aprendizaje.

Reflexiones propositivas a partir de los resultados de la investigación

Los enfoques encontrados que recogen las diversas posturas y comprensiones que tienen los docentes, asociadas a sus concepciones sobre evaluación, permiten identificar rasgos que pueden ser el punto de partida para avanzar hacia un cambio en la evaluación de los aprendizajes. En tal virtud, los investigadores se preguntan: ¿es posible plantear una propuesta que permita integrar para lograr puntos de convergencia y encuentro, independiente de los saberes específicos de los programas; que pueda servir de referente al quehacer evaluativo de los docentes en la Universidad de Nariño? La respuesta afirmativa lleva a los investigadores, a exponer los siguientes postulados, desde un sentido pedagógico, en concordancia con Díaz-Barriga (2017) quien le apuesta a mejorar la educación desde el sentido pedagógico que tiene la evaluación:

Primer Postulado: Se asume el proceso de evaluación desde una comprensión que implica tanto a profesores, como a estudiantes en su condición humana, al involucrar emociones, valores, concepciones, intereses, criterios, conflictos, decisiones asociadas al aprendizaje, la enseñanza, la construcción del conocimiento, que requieren ser abordadas con nuevos enfoques situados en los contextos de educación superior.

Segundo postulado: Ante la diversidad de posturas en las concepciones de los docentes y la revisión documental, los investigadores proponen asumir el *enfoque de evaluación formativa centrada en el estudiante*, en correspondencia con el Estatuto Estudiantil (1998), en el que se establece que la forma de evaluar a los estudiantes en su actividad académica debe ser: permanente, sistemática... formativa y consecuente... “debe constar en el programa de la asignatura y debe ser conocida y comprendida por los estudiantes” (Artículos: 90 y 91).

El enfoque de evaluación formativa centrada en el estudiante, que se presenta en la Figura 6.1, ha tenido desarrollos importantes en Latinoamérica, con aportes de investigadores de México, Chile, Perú y Colombia, como se referencia en los postulados siguientes y se apoya en tres aspectos: uno, el sentido de las concepciones que tienen los docentes sobre la comprensión y la praxis evaluativa, que al ser reconocido, puede girar hacia nuevos sentidos más coherentes con una formación integral, participativa, reflexiva, crítica, con aprendizajes significativos, acordes con las características de diversidad cultural y social de los estudiantes; dos, las políticas institucionales sobre evaluación de la Universidad de Nariño, entendidas como la expresión de nuestra autonomía universitaria para ir más allá de la normativa nacional; tres, los referentes teóricos y resultados de otras investigaciones que plantean una

evaluación formativa, concertada, democrática, centrada en el estudiante que se complemente con una valoración cualitativa.

Figura 6.1: Aspectos de la Propuesta



Fuente: Esta investigación

Tercer postulado: Tener en cuenta que, en este enfoque, la evaluación incluye no solo los aspectos relativos a la evaluación final, que permite calificar, sino que su carácter formativo permitirá orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y diferentes desempeños, información que le permite a los docentes mejorar; así que, la evaluación no es un momento final, sino que hace parte del proceso total de enseñanza y aprendizaje.

Este postulado está en consonancia con el Estatuto Estudiantil (1998) de la Universidad de Nariño, en el que se encomienda que la evaluación debe estar referida al real

desempeño del estudiante, visto en forma integral, y su sentido radica en: retroalimentar el proceso de formación del estudiante y reforzar la estrategia de aprender a aprender, responder a los objetivos propuestos, a la estrategia pedagógica y a los contenidos desarrollados (Artículos: 90-91). De esta manera, se pueden superar concepciones limitadas a la medición y avanzar en la comprensión de evaluación formativa, centrada en el estudiante, como un “proceso de constatación, valoración y toma de decisiones, cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”, como lo plantea Gallardo-Fuentes et al. (2017, p. 228).

Cuarto postulado: Entender que se requiere un viraje en las concepciones y praxis evaluativa de la docencia universitaria, para que transite de tener su centro de gravedad en el acto de enseñar, hacia un quehacer del docente, centrado en el acto de aprender de los estudiantes; se estaría planteando entonces, la triada didáctica: enseñar, aprender, evaluar, como se ilustra en la Figura 6.2, no como procesos separados o en relación causa- efecto, sino en correspondencia y unidad, entendida como la posibilidad de conectar estos procesos que tienen sus propios significados, caracteres y funciones, asociadas a las concepciones y praxis de los docentes y le otorgan nuevos sentidos a su quehacer en el aula, al establecer *relaciones entre eva-*

luación y aprendizajes como lo sustentan Reimann y Sadler (2017), al explorar las interacciones entre el pensamiento, la comprensión de la evaluación y la práctica informada.

Figura 6.2: Triada didáctica



Fuente: Esta investigación

Quinto postulado: En este enfoque, se sugiere utilizar diversos métodos didácticos que fomentan la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en el desarrollo de un trabajo autónomo y colaborativo, que favorezcan la adquisición de un aprendizaje de mayor calidad, con habilidades y competencias básicas que evidencien el desempeño de los estudiantes; en México, Moreno (2016), destaca que en este enfoque de evaluación, estudiantes y profesores son participantes activos de la comprensión y avances en el aprendizaje.

Por tanto, la propuesta va a tener un efecto directo sobre la práctica docente universitaria, porque nos permite considerar la evaluación formativa como un elemento esencial para renovar nuestra práctica docente; además de ser una buena alternativa para enfrentarnos a los cambios, como lo expresan los autores peruanos Sánchez y Solís (2023, p.197), la evaluación desde el enfoque formativo permite hacer el seguimiento tanto a la enseñanza como al aprendizaje “durante todo el proceso educativo, desarrollando habilidades de manera conjunta, fortaleciendo el pensamiento creativo y crítico de los estudiantes y generando en el docente un proceso reflexivo y sistemático de su propia práctica”.

Sexto postulado: Aquí se deben resaltar aspectos de utilidad práctica en la Universidad de Nariño; el sentido de la evaluación formativa va más allá de lo puramente operativo, la calificación, deja de tener la importancia que tiene ahora, se centra en el aprendizaje de los estudiantes y se debe monitorear, observar y registrar de manera individual y grupal, en especial, en grupos que son numerosos; una sugerencia pedagógica es trabajar en grupos pequeños, tener claro tanto las competencias a desarrollar definidas en el programa, como las específicas que permiten su desarrollo, adecuarlas a los tipos de aprendizaje reconocidos en el aula de clase.

Séptimo postulado: en este enfoque se sugiere un diseño cuidadoso de la evaluación, en coherencia con las prácticas educativas de los docentes de la Universidad de Nariño, solo que ahora desde un enfoque formativo centrado en el estudiante. Se destacan tres momentos clave para el diseño, como se ilustra en la Figura 6.3: el primero la planificación que comprende la finalidad, qué, cómo y cuándo para qué evaluar; esto queda consignado en el programa del curso que el docente comparte con los estudiantes y recibe aportes, porque “en la evaluación formativa, los estudiantes son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los pasos siguientes que necesitan dar, y cómo darlos” (Heritage, 2007) (Citado en Moreno, 2016, p.157). En un segundo momento, el docente da a conocer los criterios para la valoración, la periodicidad, el valor porcentual de esta, al estudiante; en coherencia con el Artículo 91 del Estatuto estudiantil (1998), la evaluación académica, en sus aspectos fundamentales, debe constar en el ...programa de la asignatura...o actividad académica y debe ser conocida y comprendida por los estudiantes y, en el tercer momento, se desarrollan las actividades concretas de evaluación, tales como: formas, medios, técnicas e instrumentos.

Figura 6.3: Momentos del diseño

Momentos del diseño de la evaluación formativa centrada en el estudiante



Fuente: Esta investigación

Octavo postulado: En las actividades de evaluación formativa centrada en el estudiante, se asumen diferentes formas, medios, técnicas e instrumentos particulares, como se presentan en la Figura 6.4, porque se sitúa en una nueva dimensión asociada a procesos de autoevaluación, evaluación compartida y dialogada en la enseñanza universitaria, mediante el uso pedagógico de la evaluación, que implica concepciones, propósitos y prácticas.

Figura 6.4: Actividades de evaluación



Fuente: Esta investigación

Es así que se encuentran diferentes *formas* de evaluación que se realizan antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje; para el caso de la evaluación formativa esta se realiza durante y se apoya en la regulación interactiva que, por lo general, se encuentra integrada en la enseñanza, según Díaz y Barriga (2002); es por eso que se recomienda buscar estrategias didácticas que coadyuven la evaluación formativa. Además, existen formas de regulación de los propios aprendizajes realizados por los estudiantes y en la interacción social con sus pares, que les permite autorregular su aprendizaje y su evaluación.

Entre los *medios* para la evaluación formativa se encuentran aquellos en los que participan los estudiantes, tales como los medios escritos (pruebas y evidencias como: cuaderno de notas, cuestionario, solución de problemas, ensayo, informe, portafolio, posters); los medios orales (debate, exposición, ponencia); los medios prácticos (prácticas de campo, demostración, juego de roles). En cuanto a las *técnicas* de evaluación formativa centrada en el estudiante, se pueden encontrar aquellas en las que el estudiante no participa (observación, seguimiento, análisis de documentos, videos, audio) y en las que tienen participación del estudiante (autoevaluación, evaluación entre pares o coevaluación y evaluación compartida, colaborativa entre estudiante y docente).

Los *instrumentos* afines a la evaluación formativa centrada en el estudiante, son aquellos que se utilizan por el docente para registrar y sistematizar sus valoraciones de los diferentes aspectos, estos pueden ser: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, el diario de los docentes, las matrices de decisión, fichas: de observación, de autoevaluación, de coevaluación, informe de expertos o incluso, instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno.

Por lo expuesto, esta reflexión propositiva abre nuevas oportunidades para que docentes y estudiantes, en su interacción en el aula, aprendan, reflexionen, construyan

sus procesos y prácticas educativas, sin olvidar, como lo manifiestan Sánchez y Martínez (2022, p.67), que el “aprendizaje y su evaluación son procesos complejos que no pueden reducirse a estándares, ya que se considera que el aprendizaje es fundamentalmente práctico, construido social e históricamente y donde el interés del estudiante por lo que aprende es fundamental”. Mientras que Sánchez y Solís (2023, p.197), expresan que la evaluación, desde el enfoque formativo, permite hacer el seguimiento tanto a la enseñanza, como al aprendizaje “durante todo el proceso educativo, desarrollando habilidades de manera conjunta, fortaleciendo el pensamiento creativo y crítico de los estudiantes y generando en el docente un proceso reflexivo y sistemático de su propia práctica”.

Finalmente, coincidimos con Gargafel-García (2014, p.51), quienes señalan la importancia de llevar a cabo experiencias que incorporen nuevas formas, medios, técnicas e instrumentos para evaluar:

A través de las cuáles podemos acceder a las creencias (teorías implícitas), y al conocimiento explícito del profesorado para contribuir mediante teorías alternativas, psicopedagógicas e interdisciplinarias a reflexionar sobre su práctica, reinterpretarla y lograr la reconstrucción de ese conocimiento práctico.

A manera de conclusión

La docencia universitaria es una profesión extraordinariamente compleja y diversa, implica unas competencias propias en ese quehacer, tales como enseñar, aprender, formar y evaluar, procesos que son esenciales si esperamos cambios en las concepciones y prácticas evaluativas que correspondan con una educación de calidad.

Los estudios referenciados coindicen en señalar que es la retroalimentación, el juicio crítico, la participación activa de los estudiantes, el diálogo sobre lo aprendido con los docentes, lo que diferencia la evaluación formativa centrada en el estudiante de la evaluación convencional que venimos realizando.

En tal sentido, los referentes teóricos y la normativa institucional, contrastados con los resultados de esta investigación, orientan los postulados expuestos y se ajustan a nuestra propia práctica y permiten un viraje en las concepciones y praxis evaluativa de aula.

Referencias

- Díaz, F. y Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill
- Díaz-Barriga, A. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad” en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, Ángel Díaz-Barriga (coord.), IISUE-UNAM, México, pp. 327-364.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. y Carter (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 1 (2), 35-55.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Reimann, N. y Sadler, I. (2017). Comprensión personal de la evaluación y el vínculo con la práctica de evaluación: las perspectivas del personal de educación superior. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 724-736.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1ª edición). UNAM.
- Sánchez Flores, J. y Solís Trujillo, B. P. (2023). La evaluación formativa: un proceso reflexivo y sistemático de la práctica docente. *Revista Conrado*, 19(90), 196-202.
- Universidad de Nariño. (1998). *Acuerdo Número 009 de 1998. Estatuto Estudiantil de Pregrado*.

CAPÍTULO VII

REFLEXIONES PROPOSITIVAS DESDE LAS CONCEPCIONES DOCENTES

Introducción

La importancia de conocer las concepciones de los docentes universitarios sobre la evaluación de los aprendizajes se explica desde diversos puntos de vista, tal como lo evidencia el resultado del estudio realizado con profesores de la Universidad de Nariño.

De una parte, habida cuenta de que como se ha expresado en este texto, la mayoría de los docentes universitarios no poseen formación pedagógica, se estima que sus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes es el fruto de las experiencias vividas, bien como estudiantes durante su formación profesional específica, o bien en el propio ejercicio de la docencia que, generalmente, refleja las prácticas evaluativas de sus profesores. Sus respuestas, en consecuencia, habitan el ámbito de lo fenomenológico, lo cual, no las hace menos válidas en tanto concepciones y, por el contrario, pueden develar acontecimientos que permanecen ocultos bajo el velo de las teorías clásicas que no consideran ni la diversidad de los contextos socio-culturales que constituyen el escenario natural de las prácticas evaluativas ni los avatares cognitivos que emergen en las

condiciones reales en las que tienen lugar los aprendizajes a evaluar.

De otra parte, para la Institución, en el marco de su autonomía y de su responsabilidad social que exige tanto la declaratoria de sus políticas de docencia, como planes de mejoramiento continuo en los campos del currículo, de la pedagogía y la didáctica, con el beneficio que ello acarrea para la propia comunidad académica representada en los docentes y los estudiantes, como agentes activos de los aprendizajes, es más que perentorio comprender el estado real de la evaluación de los aprendizajes, más allá de los imperativos de la norma que suelen quedarse subordinados a los formalismos de las evidencias, sin que revelen los entresijos en los que se encarnan los procesos evaluativos.

Por tales razones ofrecemos en este apartado una interpretación informada desde los resultados de este estudio.

Perspectivas de las concepciones docentes

Del análisis de las respuestas de los docentes entrevistados pueden inferirse, al menos, dos vertientes para su interpretación, así:

- Desde la significatividad de las concepciones, entendidas tanto en el sentido fenomenográfico del término (Martín y Farías, 2016), que para el estudio presente alude a la explicitación de la manera cómo los docentes describen de un modo cualitativamen-

te diferente el acontecimiento de la práctica evaluativa, en tanto testimonio de su experiencia, como en el sentido cognitivista de ellas, según el cual, las concepciones de los profesores universitarios sobre la evaluación de los aprendizajes se entienden como constructo del pensamiento relacionado con sus niveles y con las áreas de su formación, con sus saberes específicos, y con las intenciones y las creencias paradigmáticas que de estos se derivan (Obeso et al., 2017).

Según el atributo cognitivista de las concepciones, estas ayudarían a controlar el riesgo omnipresente de la subjetividad en la práctica evaluativa como ejercicio del micro-poder por parte de los docentes, al entenderse como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen ... proposiciones, reglas, imágenes mentales, etc., ... El carácter subjetivo es menor en cuanto se apoyan sobre un sustrato filosófico que describe la naturaleza de los objetos” (Moreno y Azcárate, 2003, p. 267).

Sin embargo, cabe advertir que la consideración de las concepciones como constructo, plantea una suerte de encuentro entre lo fenomenográfico y lo cognitivista, en la medida en que los constructos residen en el ámbito experiencial y, como tales, están sujetos a diversas variables del entorno, cuyas condiciones

pueden llegar a transgredir aún la propia formación disciplinar:

Los constructos se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a lo largo de la existencia individual en el marco de la existencia colectiva ... son una mezcla de conocimiento, afectividad y acción ... son permeables a las nuevas experiencias y acontecimientos. (Pérez y Gimeno, 1988, citados por Jara, 2012, p. 55)

De tales conceptos se infiere que, en las concepciones de los profesores, se concreta un modo personal de percibir la evaluación, modo este que precede y define su práctica, por lo que era previsible que el fenómeno revelara una amplia variabilidad interpretativa (Svensson 1997, citado por Difabio, 2018), acerca de lo que implica evaluar los aprendizajes en el entorno institucional y en cada contexto disciplinar.

Independientemente del sentido, desde el cual se emprenda la indagación sobre las concepciones de los docentes, su abordaje nos permite conocer, desde una razón explicativa, el bagaje que ellos poseen como entendimiento de lo que es el fenómeno en el que juegan su formación profesional, su experiencia en la práctica docente, sus vivencias y convicciones personales y con seguridad, muchos otros factores que, a veces, ni los mismos docentes alcanzan a precisar.

- Desde la posibilidad de reconocer al docente mediante sus concepciones y conferirle, a partir de ellas, el valor de complejidad que encierra la práctica evaluativa en el contexto de la Universidad de Nariño, y lo que ella significa como Institución universitaria autónoma, de orden oficial, de cobertura regional y diversa en el perfil de ingreso de sus profesores.

En esta perspectiva el acotamiento de las respuestas permite distinguir cómo tras las concepciones de los docentes, se manifiestan indistintamente apreciaciones, unas congruentes, otras disímiles y otras complementarias, respecto al *qué es*, el *para qué* y el *cómo* de la evaluación de los aprendizajes, así:

- Con referencia al *qué es*, los entrevistados recurrieron a términos que la definen según su condición de *mecanismo, herramienta, proceso, método, forma, pruebas, requisito y medición*
- Respecto al *para qué*, los docentes aludieron a finalidades como *conocer, reconocer, reafirmar, valorar, cumplir, medir, verificar, calificar, confrontar, mejorar*.
- En lo atinente al *cómo*, los profesores describieron los procesos desarrollados *antes y durante* la evaluación, mediante acciones de tipo *explicativo, aclaratorio, descriptivo, de elaboración de las pruebas, de concertación y revisión de temas y fechas, seguimiento*

del proceso; mientras que al inventariar las acciones posteriores a la evaluación, solo se mencionaron los procesos de *retroalimentación* y de *análisis*.

Como complemento de los sentidos expuestos y en las acciones asociadas al qué y al para qué, aparecen, de manera recurrente, expresiones como “medir el grado de aprendizaje”, “medir el grado de apropiación de los conceptos básicos”, “medir la adquisición de conocimientos”, “medir resultados y productividad”, “medir los aspectos orientados en la asignatura”, “valorar y medir la competencia adquirida”, “medir el aprendizaje adquirido” “medir el desempeño del docente para transmitir conocimiento y la capacidad del estudiante para recepcionarlo”, “verificar el aprendizaje y el conocimiento”, “calificar el desempeño y aprendizaje”, “calificar el desempeño del estudiante”, “confrontar lo que se enseña con lo que se asimila”, “cumplir con el requisito”, junto a otras menos recurrentes, como: “conocer las fortalezas y las debilidades de los procesos educativos”, “conocer el dominio del conocimiento adquirido”, “reconocer el tema específico que se enseña y reafirmar conceptos”. En un nivel de análisis general, según lo acotado, puede concluirse que:

1) Aunque en general, las nociones de los profesores no parecen escapar de los márgenes de lo convencional, coexisten diversas visiones dentro de las cuales, se aprecia una tendencia generalizada a la concepción de la evalua-

ción como instrumento de medición de aprendizajes, lo que la comprime a su dimensión cuantitativa, ya de por sí reducida desde la normatividad que regula el sistema evaluativo para la educación en el país y, a cuyo cumplimiento la Institución se somete, razones que explican la propensión a utilizar el término evaluar, como sinónimo de calificar. Esta tendencia pone de presente, una vez más, el contenido ético moral implícito en la evaluación tradicionalmente comprendida y con ello el riesgo de ejercer con ella la mal entendida autoridad del docente, tras la que se escuda el ejercicio del micro-poder, como sombra del hecho educativo.

2) Se evidencia el carácter imperativo con el que se asume la norma tanto nacional, como institucional, en la medida en que, de distinta manera, las respuestas arguyen al cumplimiento del requisito como motivo de la evaluación. De allí, puede derivarse una explicación acerca de la percepción, también generalizada, respecto al poco tiempo que los docentes dedican para pensar en qué y cuáles son, en cada caso, los tipos de aprendizajes disciplinares, objetos de la evaluación, y en lo que diferencialmente significa la evaluación de esos aprendizajes en el contexto de sus propias disciplinas académicas, razón que se justifica, además, en la presión que ejercen los breves tiempos de los requerimientos normativos frente a los no menos breves tiempos académicos del quehacer docente, a lo que se

suma el incremento de la carga de trabajo, derivada de las nuevas exigencias formales y formalistas de las políticas de calidad, lo que, a su vez, contribuye a la adopción acrítica de nociones, como las de la evaluación formativa, o la evaluación por competencias, entre otras. En este orden de ideas puede advertirse cómo la norma, asumida como mero imperativo, constriñe el desarrollo de las disciplinas en el afán de estandarizar la calidad educativa.

3) Tras la ambigüedad de algunas respuestas, el panorama parece revelar un cierto grado de incertidumbre respecto a temas como: la importancia de la evaluación en el proceso formativo, en general, y de los aprendizajes, en particular, la naturaleza de ella en el nivel de la educación superior universitaria, los fundamentos y los objetivos particulares que devienen de la naturaleza misma de cada disciplina, imprecisiones estas que se acrecientan por las connotaciones de la evaluación, concebida desde la ecuación evaluación-competencias, así como por la última de las versiones acuñadas sobre la evaluación por resultados-calidad educativa. A la sombra de esta ambigüedad, se vislumbra el influjo de factores exógenos como los derivados de las políticas públicas, y endógenos, como los propios de la institución y de su cultura evaluativa, los profesionales atinentes al perfil de los docentes y los personales que por diversos motivos, mantienen sus prácticas evaluativas en las rutinas del *know how* de la experiencia.

A manera de síntesis

Los resultados de este estudio muestran un estado no muy halagador en términos de las concepciones que se operativizan en las aulas universitarias sobre este asunto crucial de la evaluación de los aprendizajes; de allí que convertido el escenario en el marco propio para la generación de planes, tendientes a su mejoramiento, ya en el plano propositivo se plantea, desde aquí, la necesidad de generar espacios institucionales de reflexión teórica y metodológica a partir de interrogantes sobre los dos conceptos en los que se cimenta el fenómeno: ¿qué entendemos por evaluación?, y ¿qué entendemos por aprendizaje?, de modo que la respuesta a ellos, fundada en la experiencia como acervo de conocimiento en el ámbito de cada disciplina, dé lugar a sucesos de pensamiento y de acciones más experimentales y creativas y menos formalistas, con apertura epistemológica y actitud transdisciplinaria, así que admitan posibilidades otras de concebir la evaluación por fuera de los modos convencionales y con miras a expandir el horizonte de la evaluación, desde las diversas áreas.

De igual modo, y considerando que las concepciones como constructos, son una aleación de conocimiento y hábito, lo que las hace sensibles al entorno, debido a su condición de permeabilidad, y reconociendo que la forma en que evalúa un docente, no solo refleja sus ideas y su

formación previa, sino la cultura institucional en la que se desarrolla su actividad docente, resulta apremiante que la Universidad potencie la formación en docencia, hoy reconocida en el mundo académico como la segunda profesión del profesor universitario. En la misma perspectiva, resulta altamente conveniente establecer, como parte de la política institucional de investigación, estrategias que promuevan el desarrollo de proyectos de investigación que aborden, no solo la descripción, sino la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, sobre los aprendizajes y sobre las prácticas evaluativas, desde las distintas ópticas disciplinares.

Referencias

- Difabio, H. (2018). Operacionalización del Constructo “Concepciones de Investigación”. *Psicopedagógica*, 10(13), 79-94. <https://www.ci-cuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/110/103>
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66.
- Martin, M. E. y Farias, A. (2016). Redescubrir el impacto de las concepciones de aprendizaje en las prácticas áulicas en la Universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6432815.pdf>
- Moreno Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/f036163c-7331-447b-8a5d-f0197f5cf073/content>
- Obeso, R. y López, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*, (8), 198-216. https://www.researchgate.net/publication/324502128_Consideraciones_sobre_el_concepto_de_concepciones_y_sus_implicaciones_en_el_proceso_de_ensenanza

SOBRE LOS AUTORES

GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA

Docente adscrita al Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Administración Educativa de la Universidad de Antioquia. Doctora en Estudios de Género, Raza y Violencia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla-España

Miembro de Número de la Academia Nariñense de Historia. Miembro del Grupo de Investigación HISED

Directora Académica en la Universidad de Nariño del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia – RUDECOLOMBIA. Coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad de Nariño, programa de Alta Calidad

Asesora de Tesis doctorales y de Maestría. Jurado en Defensa de Tesis doctorales. Miembro de la Red Internacional de investigación “ Maestras africanas, afrodescendientes, originarias y Rurales “

Autora de varios artículos y capítulos de libro en educación. Ponente en Congresos Internacionales

ANA BARRIOS ESTRADA

anitabaes@gmail.com

Estudió Pedagogía en la Universidad Jaguelónica, Cracovia, Polonia. Obtuvo la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizó el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca-Rudecolombia. Se ha desempeñado como docente universitaria, en la formación para la investigación de

educadores, profesionales de ciencias de la salud e ingeniería. Tiene experiencia en procesos de acreditación de alta calidad, obtención de Registro Calificado, dirección, gestión y asesoría académica de programas de educación superior. Actualmente es docente Investigadora en los programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Es Asesora de Desarrollo Académico de Postgrados de la Universidad de Nariño, Segunda Líder del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría “B” Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño. Integrante de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana para la Investigación en Educación, en Ciencias y Tecnología –Educyt. Ponente en eventos académicos nacionales: e internacionales: Bolivia, Brasil, Ecuador, España, México, Perú. Autora y coautora de libros y de artículos de revista como resultados de investigación en el campo de la pedagogía, formación de profesores y enseñanza de las ciencias.

MIREYA USCÁTEGUI DE JIMÉNEZ

Profesora Titular Tiempo Completo Departamento de Diseño, Facultad de Artes, Universidad de Nariño (Pasto, Colombia).

Diseñadora Gráfica de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño – Rudecolombia

Docente del área de Currículo de las Maestrías en Docencia Universitaria y en Educación, y del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño.

Co-fundadora y 1º líder de los Grupos de investigación: “Currículo y Universidad” e “InNova” de la Universidad de Nariño

Ponente en eventos académicos nacionales: e internacionales: Argentina, Brasil, Ecuador, España, México

Autora y coautora de varios libros y de artículos de revista como resultados de investigación en el campo del currículo

GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA

Profesor Tiempo Completo de la Universidad de Nariño, Facultad de Artes, Departamento de Artes Visuales, Doctor en Ciencias de la Educación, Especialista en Gestión de Proyectos Educativos, Maestro en Artes Plásticas.

Docente de la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación, Investigador del Grupo de Investigación Cultura y Región y del Grupo GIDEP de la Facultad de Artes y la Facultad de Educación respetivamente. Par Académico, asesor y consultor en temas curriculares para la educación superior, proponente de la discusión y reconocimiento de los procesos de investigación/creación para las artes a nivel de educación superior.

ÁLVARO TORRES MESÍAS

altomes@hotmail.com

Estudió Licenciatura en Educación Filosofía y Teología en la Universidad Mariana de Pasto. Obtuvo la Maestría en Investigación y Docencia Universitaria, en la Universidad Santo Tomás de Bogotá y el Doctorado en Ciencias Pedagógicas, en el Instituto Superior de Pedagogía "Enrique José Varona" de la ciudad de la Habana, Cuba.

Se ha desempeñado como docente en los niveles de Educación Básica, Media y Superior, además como docente investigador. En el campo administrativo, ejerció la rectoría de establecimientos educativos privado y oficial, he ejercido como jefe de Departamento y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Coordinó proyectos en convenios con las Escuelas Normales Superiores de Pasto y de Nariño, con la Secretaría de educación municipal de Pasto y Departamental de Nariño, con el Ministerio de Educación Nacional, en el campo de la didáctica, la evaluación, el proyecto educativo institucional y la formación de educadores. Actualmente es el primer

Líder del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría “B” Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño. Desempeña la docencia universitaria en los programas de formación avanzada de la Universidad de Nariño, Maestrías en: Educación, Docencia Universitaria, Educación Ambiental, Procesos Psicológicos en Educación, Pedagogía Social y, en el Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia-Universidad de Nariño, en el campo de la didáctica, la evaluación, la pedagogía y, en como asesor y jurado de investigación. Ponente en eventos académicos nacionales: e internacionales: Brasil, Chile, Ecuador, Barcelona, España, México, Perú. Autor y coautor de libros y de artículos de revista como resultados de investigación.



EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO 2018 – 2020

Año de publicación: 2025
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Las formas de evaluar se repiten en los diferentes cursos, son rutinarias y cuantitativas, se utiliza para controlar lo que hacen los estudiantes. Lo que importa es aprobar con facilidad y seguridad y conseguir una buena calificación. Para los docentes es más cómodo utilizar las mismas estrategias de evaluación durante años y que les han resultado más fáciles de “calificar” y “controlar”. Así el círculo vicioso.

¿Pero existen alternativas?, por supuesto, si hay iniciativas concretas de innovación en evaluación interesantes y hasta ejemplares en nuestros días, pero generalmente aisladas, asociadas a compromisos individuales o de grupos reducidos. Si bien es cierto que ya sabemos todo lo que hay que saber sobre la evaluación y que, ahora, lo único que falta es la voluntad y el compromiso de llevarlo a la práctica, en estudios donde se recupera la voz del estudiantado, éste señala que la mayoría de los docentes desarrolla una serie de acciones de control, registro y vigilancia de sus estudiantes, la evaluación en cualquiera de sus modalidades, salvo en el examen, queda diluida en el proceso educativo en el aula. Y lo más sorprendente es que el aprendizaje también queda desplazado en un segundo término al no existir una evidencia de él y la falta de realimentación.

innova
GRUPO DE INVESTIGACIÓN

diseño
comunicación
currículo



ISBN: 978-628-7771-58-1



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1904

ai

Universidad de Nariño
ACREDITADA EN ALTO CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 00022 - ENERO 11 DE 2023

120
Universidad de Nariño

editorial
Universidad de Nariño