

**CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM
(CALI)**

**HILDA ADRIANA CHAMORRO
CAROLINA FERNANDA CAMACHO DÍAZ**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2017**

**CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM
(CALI)**

**HILDA ADRIANA CHAMORRO
CAROLINA FERNANDA CAMACHO DÍAZ**

Asesor:

**YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA
Doctor en Ciencias de la Educación**

**Trabajo presentado para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2017**

Contenido

Introducción.....	6
1. Capítulo I: Contextualización	12
1.1 Antecedentes y Estado del Arte.....	12
1.2 Marco Situacional.....	28
2. Capítulo II: Marco Teórico	32
2.1 Concepciones.....	33
2.2 Evaluación del Aprendizaje.....	42
2.2.1 Evaluación	42
2.2.2 Aprendizaje.....	52
2.2.3 Aproximación Teórica a la Evaluación del Aprendizaje	63
2.2.3.1 Tres Enfoques En La Comprensión De La Evaluación Del Aprendizaje.....	64
2.2.3.2 Definición de Evaluación del Aprendizaje	76
2.2.3.3 Objetivos de Evaluación del Aprendizaje	86
2.2.3.4 Funciones de la Evaluación del Aprendizaje.....	91
2.2.3.5 Metodologías, Técnicas e Instrumentos en la Evaluación del Aprendizaje ..	98
2.2.4 Evaluación del Aprendizaje en la Educación superior	107
3. Capítulo III: Diseño Metodológico.....	120
3.1 Tipo de Estudio	121
3.3 Etapas de la Investigación	123
3.4 Elementos Metodológicos	125
3.4.1 Análisis Documental.....	126
3.4.2 Entrevista en Profundidad.....	126
3.4.3 Grupos Focales	127
3.5 Unidad de Análisis:	127
3.6 Unidad de Trabajo:.....	128
3.7 Recolección y Análisis de la Información.....	128
4. Capítulo: Construcción de Sentido.....	132

4.1 Categorías de Análisis y Categorías Emergentes	132
4.2 Tensiones en las Concepciones de Evaluación del Aprendizaje	134
4.3 Análisis de las Concepciones a partir de las Sub-categorías	135
4.3.1 Definición, objetivos y Características de la EA desde los Estudiantes.	135
4.3.2 Funciones de la Evaluación del Aprendizaje desde los Estudiantes.....	141
4.3.3 Metodologías, Técnicas e Instrumentos de la Evaluación del Aprendizaje desde los Estudiantes	148
4.3.4 Experiencias y Significados de los Estudiantes sobre la Evaluación del Aprendizaje.....	153
4.4 Evaluación Formativa, Formadora y Auténtica	161
5. Conclusiones y Recomendaciones.....	168
6. Referencias Bibliográficas.....	172
Referencias	172
7. Anexos	180
7.1 Anexo 1: Instrumento para la Entrevista.....	180

La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (Ministerio de Educación Nacional, 1992).

Introducción

La educación, en especial la educación superior, se constituye en la sociedad como un compromiso, a través del cual, desde su ejercicio académico, en investigación y proyección social¹, permite la evolución del estado y posibilita el desarrollo humano a nivel personal, local, nacional y muy posiblemente hasta internacional (Misas, 2004), como lo señala la Ley 1152 de educación de 1994, la ley 303 de 1992 en sus objetivos y otros documentos de reflexión sobre los fines de la educación, como los emanados en el informe a la UNESCO (Delors, 1996). Desde este punto de vista la labor educativa requiere necesariamente de políticas públicas abarcativas y equitativas, y planes educativos que apunten a la formación integral y a la humanización de las personas, siendo estos aspectos la columna vertebral de este proceso y de la pedagogía, que como campo del saber de la educación aporta con teorías, conceptos y metodologías a la consecución de dichos fines.

Para ello, desde diferentes gobiernos Colombia ha creado políticas educativas que han perseguido en la calidad, la oportunidad de cambio de la educación y por ende de la sociedad. Algunas de estas políticas son enmarcadas en el Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país” (2015) que ubica la educación como un pilar poderoso para el crecimiento de la nación, movilizandoo desde el Ministerio de Educación Nacional las estrategias que instan la materialización del propósito de hacer de Colombia el país más educado de América Latina en el año 2025.

Esto ha llevado al país a dar mayor protagonismo a la evaluación, creando un sistema nacional de evaluación, tanto interna como externa en aras de generar resultados que

¹ Funciones sustantivas de la Educación Superior en Colombia que son definidas por la Ley 30 de 1992, en su artículo 6 literal a: *Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.*

² Artículo 13: Objetivos comunes de todos los niveles. *Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a...*

³ Artículo 6: Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: literales del a hasta la j.

posibiliten la evidencia del avance en términos de la calidad de la educación. Aunque lo anterior solo responde al carácter social de la Evaluación y queda en incógnita lo que pueda estar sucediendo con el carácter pedagógico de la misma. “No sabemos si evaluamos para ver lo aprendido de lo enseñado, o se enseña y se obliga a aprender porque hay que evaluarlo.” (Gimeno S. J., 2013, pág. 117) Dado que en el afán por conseguir los objetivos propuestos, se puede estar trabajando desde el aula para la obtención de resultados y no para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Obviando, tal vez en los procesos evaluativos, otras ramas que hacen posible la educación, como la didáctica; la cual le permite al maestro reflexionar sobre el saber y el quehacer, sobre el ser humano que aprende y dilucidar las metodologías acordes a los intereses de los estudiantes que se evidenciarán en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este espacio intersubjetivo, afloran las necesidades educativas y evaluativas para la transformación de las mismas, es decir es el momento donde se genera el aprendizaje del educando y donde se entrelazan las necesidades evaluativas y se crean los programas para dar respuesta a las expectativas de este y superar sus limitaciones. Desde esta mirada se ubica a la evaluación, como uno de los aspectos que también contribuye en el acto educativo, particularmente en la consecución de los aprendizajes de los educandos, este es el tema que atañe a la investigación aquí presentada, que no pretende alejarse de las políticas públicas al respecto pero si se ubica desde la función pedagógica que debe tener la evaluación.

A pesar de las reflexiones modernas en materia de Evaluación y específicamente los avances teóricos sobre la Evaluación del aprendizaje, donde se contemplan modelos alternativos que favorecen lo formativo; ésta continúa siendo vista en la práctica como un momento de medición de los conocimientos de los estudiantes. Se toma a la Evaluación como la parte final del aprendizaje donde se obtienen resultados desligados de otros procesos, olvidando que es la que re-alimenta los diferentes momentos educativos y pedagógicos, o como un componente aislado o distinto al acto educativo y no como uno de los ejes constitutivos del mismo. “La Evaluación debería ser considerada un proceso y no un suceso y, por eso mismo, debería constituirse siempre en un medio y nunca en un fin” (Ahumada, 2001, pág. 7). Igualmente se presume, desde la dinámica del sistema educativo que prevalece la Evaluación

técnica, donde un número lo dice todo, en consecuencia la mayoría de los estudiantes le apuestan a este modelo y los profesores han asumido lo dispuesto por el mismo sistema dando respuesta a las políticas.

Así como lo afirma Gimeno (2013) “Para hacer algo diferente de lo que hoy hacemos tenemos que despojarnos de esa cultura que nos impide imaginar un sistema de buenas prácticas educativas donde la Evaluación no tenga un poder tan determinante como el que tiene ahora” (pág.117). Es claro que la Evaluación es parte sustancial dentro del proceso educativo en todos sus niveles y escenarios pero no es lo único importante, cuando se sigue replicando estas formas de accionar de la Evaluación se relega de una u otra forma los fines pedagógicos de la educación a meras prácticas instrumentalizadas. En consecuencia, a raíz de la disonancia que hay entre lo teórico y lo práctico de la Evaluación del aprendizaje, esta se convierte en un fenómeno educativo problematizador vigente de la vida escolar en todos sus niveles, objeto de estudio de muchas investigaciones que se cuestionan desde la teoría que sustenta este fenómeno, las políticas que subyacen en su dinámica y hasta las prácticas evaluativas que acontecen en las instituciones.

Partiendo de este escenario, algunas de las preguntas que surgen inicialmente en este trabajo de investigación son ¿trabajar en el mejoramiento de los resultados garantiza los aprendizajes? ¿El número, la calificación, un examen da cuenta realmente de la formación integral del individuo, de un aprendizaje o desempeño adquirido? ¿La Evaluación es un hecho aislado o un componente sustancial en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Lo que no se puede cuantificar no se puede aprender? ¿La Evaluación es el medio o es el fin, es el proceso o la meta? ¿Solo los docentes pueden dar cuenta de la Evaluación del aprendizaje de sus estudiantes? Entre otras.

Así mismo, surgen cuestionamientos alrededor de los actores que participan de una u otra forma de la Evaluación del aprendizaje. Los directivos, maestros, padres de familia y estudiantes son quienes le han otorgado significados, errados o no, a la Evaluación del aprendizaje y dependiendo de estos, ellos construyen sus concepciones y accionan frente a ella, permeando la vida escolar. Estas concepciones, que son consecuencia de *la herencia*

cultural y el sistema cognitivo (Pozo J. I., 2006), enmarcan así pues, las dinámicas propias que han predominado a lo largo de la historia de la vida escolar y específicamente la historia de las prácticas evaluativas. Se podría pensar, como se ha hecho hasta el momento en la mayoría de las investigaciones revisadas, que son los docentes los más llamados a realizar reflexiones acerca de sus propias prácticas evaluativas para reorientarlas si es el caso, pero ¿Cuál sería entonces el papel del estudiante en la Evaluación de su propio aprendizaje? ¿Qué aportes a este proceso se podrían encontrar desde la voz de los estudiantes? Tal vez se podría contar con los aportes de las vivencias y las experiencias de los actores que más implicados están en éste proceso, los estudiantes. Los anteriores cuestionamientos, ubican al estudiante como un actor válido de este proceso, por ello para las investigadoras el problema central del estudio será: **¿Cuáles son las concepciones construidas por los estudiantes universitarios sobre la Evaluación del aprendizaje?**

Por lo anterior el **objetivo principal** de éste trabajo de investigación es develar las concepciones que tienen los estudiantes de educación superior sobre la Evaluación del aprendizaje a través del discurso que enmarcan sus experiencias escolares, en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de la Arquidiócesis de Cali. En tanto que el sistema educativo todavía sigue privilegiando el lugar del profesor en los procesos evaluativos, solo en los últimos tiempos las mismas políticas, pero a nivel de la educación básica y la educación media⁴, sin encontrarse un referente específico para la educación superior, han incluido discursos que permiten escuchar la voz del estudiantado en su propio proceso de evaluación. En contextos universitarios en el año 2009 en Colombia, decretado por el MEN como el año de la evaluación, se realizaron varios esfuerzos por reflexionar sobre ella y su incidencia en la calidad de la educación, a raíz de la masiva participación de los estudiantes en una serie de pre-foros regionales y virtuales en el marco del Plan Decenal 2006-2016. Culminando con un gran Foro Nacional (Colombia Aprende, 2008) en el mes de noviembre donde la Ministra de ese momento, la Dra. Cecilia María Vélez afirmó que la Evaluación es otro de los factores de deserción a parte del ya conocido factor económico que obliga a los

⁴ Un ejemplo de ello es el decreto 1290 de 2009 en el artículo 4 numeral 5 habla de los procesos de autoEvaluación de los estudiantes.

estudiantes universitarios a abandonar sus estudios y merece un escenario permanente de reflexión sin atentar por supuesto contra la autonomía institucional de la que habla la ley.

No obstante, los pedagogos también han venido haciendo sus aportes, desde diferentes teorías y enfoques, al respecto de una Evaluación que considere el lugar del estudiante, algunos lo sitúan como centro y otros como un actor válido dentro del proceso. Desde esta óptica la transformación de las prácticas evaluativas depende en gran parte, de la participación consciente y activa de los estudiantes, porque son ellos los que pueden revelar pistas considerables, tanto a las instituciones pero sobre todo a los profesores para el replanteamiento de sus concepciones y el posible mejoramiento de las prácticas.

Para revelar las concepciones de los estudiantes sobre la Evaluación del aprendizaje, en el presente trabajo, se propone como **objetivos específicos**: realizar una aproximación teórica sobre las categorías de base, concepciones y Evaluación del aprendizaje. Posteriormente, se procederá a identificar en el discurso de los estudiantes las concepciones implícitas (Pozo J. I., 2006) que subyacen sobre la Evaluación del aprendizaje, así, realizar un análisis y generar algunas reflexiones que puedan aportar a las prácticas evaluativas de los docentes de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, desde la voz del estudiante, como sujeto válido dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La Universidad como una institución educativa, comprometida con el conocimiento, la investigación y las transformaciones sociales, tiene un gran potencial humano y académico en sus manos para aportar a la sociedad, individuos con habilidades para aprender a aprender en cualquier contexto, autónomos y críticos. Lo anterior, se posibilita en la medida en que ellos, los estudiantes son protagonistas de su propio avance en el aprendizaje, cuando ellos pueden trabajar en el desarrollo de habilidades pero sobre todo en el mejoramiento de sus necesidades, límites y deficiencias en todo nivel.

Para ello, debe darse una mirada distinta de la Evaluación del aprendizaje, que entretela las demandas del sistema educativo, los presupuestos epistemológicos de los profesores y las necesidades y expectativas de los estudiantes en el campo personal, académico y profesional.

Una mirada más pedagógica de la Evaluación del aprendizaje que se aleje de la visión meramente social; que obliga tanto a instituciones, profesores y estudiantes a trabajar por demostrar resultados y desplaza lo verdaderamente importante de la evaluación, su función formativa y formadora.

1. Capítulo I: Contextualización

1.1 Antecedentes y Estado del Arte

La Evaluación del aprendizaje es un tema de interés para la investigación científica, los cambios constantes en aspectos educativos y específicamente en la Evaluación del aprendizaje conlleva a los educadores a estar en permanente indagación sobre este objeto de estudio para hacer de la práctica educativa y evaluativa más consciente y coherente a las necesidades de los seres humanos.

En este apartado se presentan las investigaciones a nivel local, nacional e internacional que se han realizado sobre Evaluación del aprendizaje desde el año 2005 hasta el año 2016, a partir de las bases de datos consultadas; la exploración se efectuó en las siguientes sitios web: Dialnet, Redalyc, Proquest, Scielo, Scirus, Clacso y Sciencedirect, además se consultó en las bibliotecas que tienen alguna dependencia o programa relacionado con educación en Cali-Valle del Cauca.

Como resultado de la búsqueda relacionada con el trabajo *Concepciones sobre Evaluación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*, se encontró que el tema de Evaluación del aprendizaje ha sido ampliamente investigado en diferentes niveles escolares, a nivel de la primera infancia, de la básica primaria, la básica secundaria y media vocacional, también en contextos universitarios desde pregrado hasta programas de posgrado se cuestionan al respecto. Esta preocupación está muy ligada a que la Evaluación del aprendizaje es piedra angular de la educación, a que las prácticas evaluativas son motivo de encuentros y desencuentros, a que la Evaluación se convierte en pilar de éxito y de fracasos escolares; es decir la Evaluación del aprendizaje es un tema controversial en la educación. O en palabras de Álvarez (2001): “la Evaluación da mucho juego para replantear todo lo relacionado con la educación, porque ella misma es cruce de caminos en los que se manifiestan muchas de las contradicciones que se dan en el proceso de la educación”. (pág. 1)

Pero, las investigaciones no solo se relacionan con el contexto en el que se realizan sino que se encuentran otros intereses, los investigadores también se preguntan desde las concepciones que se tienen sobre Evaluación hasta por la pertinencia de las prácticas evaluativas que existen, persisten y coexisten en la escuela. Asimismo en los trabajos consultados se indaga por las técnicas y herramientas empleadas para evaluar, en términos generales o desde un área del conocimiento en específico: la Evaluación del aprendizaje desde la matemática, la educación física, el idioma extranjero entre otros áreas del saber; las preguntas pasan también por el uso que se le otorgan a los resultados de las mismas o se cuestionan por la Evaluación del aprendizaje para casos específicos como son los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales o población vulnerable, entre otras.

Las metodologías de la investigación que se utilizan en los trabajos son diversas, existen investigaciones de tipo cualitativo, cuantitativo y mixto, pero en la gran mayoría de las cualitativas, que son las de interés para esta investigación encontramos un corte fenomenológico predominante y emplean estudios de caso como principal técnica de investigaciones, aunque no se deja de lado las observaciones y las entrevistas en profundidad.

Con lo anterior, se enuncia lo amplio que es el universo de los estudios realizados al respecto, por esta razón se rescataran a partir de aquí una selección de las investigaciones consultadas que tienen relación con el trabajo de investigación antes señalado, en cuanto a las intencionalidades, metodologías y resultados; la organización se hará en forma cronológica:

Se inicia con el estudio, *Evaluación de los Aprendizajes en el Aula* en México realizado por García, A.M., Aguilera, M.A., Pérez, M.G., & Muñoz, G. (2011). Su objetivo fue describir algunas prácticas y opiniones de los docentes de cuarto a sexto grado de primaria sobre la Evaluación del aprendizaje en el aula.

Es un estudio cuantitativo del cual se destaca desde sus resultados y las conclusiones a las que se llegan, principalmente la discrepancia que existen entre las concepciones de Evaluación considerada desde el sistema y las concepciones emanadas dentro del aula, como

práctica pedagógica. Y el señalamiento que aquí realizan al sentido y la utilidad que deben tener las evaluaciones de carácter externo y las evaluaciones del aula, cada una arroja una información válida e importante, pero no igual es complementaria, para tenerla en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite tomar decisiones en los procesos de mejoramiento. Los aspectos señalados anteriormente son relevantes y podrían tenerse en cuenta, al momento de analizar la información obtenida por los estudiantes para revisar si ellos logran identificar estas discrepancias o diferencias.

En la Universidad del Valle por Hoyos, N.E., & Alvarado, L.L. (2012), se encontró el trabajo: *Concepciones de los profesores de matemáticas sobre la Evaluación en clase de geometría-grado noveno de educación básica*. Esta tuvo como finalidad el análisis de las concepciones, creencias y prácticas en torno a la Evaluación por parte de un profesor seleccionado mediante criterios previos desde la metodología de estudios de casos, con el cual se realizó observación, análisis de las prácticas y las propuestas de evaluación. También se realizó el estudio de la estructura curricular propuesta para dicha asignatura, así como una revisión a los documentos institucionales que permitieran caracterizar el modelo formativo y evaluativo.

Los resultados de este análisis señalan que dichos modelos tienen mucha incidencia sobre las concepciones y por ende en las prácticas evaluativas del profesor, los criterios, en la selección de instrumentos, técnicas, momentos para la Evaluación y el uso de los resultados de la misma. Esta incidencia es de corte tradicional, basada en el sistema emanado desde las políticas del MEN y asumido por las instituciones educativas lo que obstaculiza que se puedan dinamizar las metodologías que desde los adelantos científicos la ciencia de las matemáticas ha tenido en los últimos tiempos y que permita el replanteamiento de las prácticas evaluativas.

Surgen a partir de esta investigación algunos interrogantes que podrían contribuir para indagar a los estudiantes objeto de este estudio: ¿Cuáles son los modelos que los estudiantes conciben en la evaluación? ¿Desde dónde se alimentan dichos modelos y cómo estos modelos inciden en la concepción que ellos tienen sobre la evaluación?

A nivel internacional, igualmente en el 2012 tenemos la investigación desarrollada en Chile *Análisis de las Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Destacados de Educación Básica* por Vergara., C.E. (2012) . Trabajo de corte fenomenológico y que empleo estudio de casos para un grupo personas determinado, un grupo de docentes. Se indago sobre el significado, la estructura y la esencia de las experiencias individuales de estos docentes en relación con el fenómeno: la Evaluación del aprendizaje.

Se pudo establecer que existe una discordancia marcada en cuanto a la cantidad de actividades evaluativas que se realizan por cumplir y la racionalidad de las mismas con una finalidad de mejoramiento para el aprendizaje. Es este orden de ideas, este grupo de maestros realizan prácticas de autoevaluación y coevaluación que no tiene claridad en la finalidad formativa, ya que son reducidas a la asignación de calificación (auto y co-calificación), y no a la valoración del desempeño como tal del estudiante. Es decir se cumple con la actividad pero no se evidencia un proceso evaluativo formativo e integral.

Aquí se puede evidenciar la participación del estudiante en su proceso evaluativo, aspecto valido de indagar con los estudiantes investigados para saber cómo se conciben ellos dentro del proceso evaluativo, es decir si son agentes activos o pasivos. Y también desde los estudiantes establecer cual el sentido que ellos le otorgan a las evaluaciones dentro de su proceso de aprendizaje.

En el mismo año fue adelantada en España por Antón., M.A. (2012), la tesis doctoral *Docencia universitaria: concepciones y Evaluación de los aprendizajes*. También con un enfoque fenomenológico, basada principalmente en estudio de casos múltiples y entrevista semiestructurada. Su finalidad fue explorar las concepciones de algunos profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la Evaluación para conocer y comprender la influencia de estas sobre sus formas de evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Como conclusiones de esta tesis se sugiere la necesidad de generar espacios permanentes entre los docentes para reflexionar sobre su quehacer, estos espacios permitirían reducir la brecha entre la teoría y la práctica educativa. Se puede evidenciar que las resistencias al

cambio de concepción de la Evaluación del aprendizaje de los docentes son mayores que las que se presentan para el cambio en las concepciones de enseñanza y de aprendizaje.

De igual forma se afirma que evaluar si los estudiantes han aprehendido o no el conocimiento impartido va más allá de considerar el cumplimiento de las estrategias empleadas por los docentes para tal fin, evaluar el conocimiento de un individuo es algo complejo. Por ello, favorecer la autonomía en el estudiante en la consecución de sus aprendizajes es la opción más apropiada, pero aquí se observa que la Evaluación es considerada solo al final del proceso para determinar si se obtuvo o no el conocimiento enseñado y no se considera como una herramienta para el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje.

De esta investigación se hará la revisión de la propuesta de entrevista semiestructurada que se utilizó para la indagación con los docentes, aunque haciendo la respectiva adaptación de los cuestionamientos en función de los estudiantes que es el interés del trabajo que aquí se desarrollará. Además de considerar el concepto de autonomía en la Evaluación que se plantea en este estudio como una de las recomendaciones.

Otro trabajo es el denominado *Los Aprendizajes en entornos Virtuales Evaluados bajo la Concepción Formadora* de Colmenares., A.M. (2012) esta investigación es interesante desde el punto de vista teórico y metodológico, específicamente en las técnicas de recolección de la información. Teórico porque brinda información acerca de autores representativo sobre evaluación, que son importantes en la confrontación en una de las categorías principales de este trabajo: Evaluación del aprendizaje. Además el marco teórico desarrollado por este autor, toma dos conceptos innovadores y sobre todo pertinentes como son la Evaluación formativa y formadora, que desde ya permite a las investigadoras ampliar el espectro teórico al respecto y convertirse en hitos al momento de indagar a los estudiantes sobre el tema.

En cuanto a técnicas: la observación, la entrevista en profundidad, análisis de testimonio, grupos de discusión y reflexión y en cuanto a los instrumentos de recolección de investigación: diarios de campo, registros descriptivos, registros de los grupos de discusión

y autorreflexión permiten profundizar en ellas para analizarlas y definir la pertinencia de ser utilizadas en la investigación planteada sobre concepciones de los estudiantes acerca de la Evaluación del aprendizaje en la educación superior, puesto que están en consonancia con el estudio de las concepciones.

En el año 2014, destacamos cuatro estudios elaborados, dos ellos de carácter nacional y los otros dos de carácter internacional. El primero, una investigación cualitativa de corte fenomenológica realizada en Bogotá, llamada la *Evaluación en educación física: Concepciones y prácticas docentes* por Foglia., G.E. (2014); Se empleó el estudio de casos para comprender cuáles son las concepciones de siete docentes de educación física sobre la Evaluación y determinar cuáles son sus prácticas evaluativas.

Para este caso se determinó que las prácticas evaluativas están directamente relacionadas con las concepciones que se tengan sobre Evaluación los docentes; cuando se pregunta por el sentido que adquiere la evaluación, ellos mencionan dos: la primera razón se refiere a que la Evaluación es una exigencia del colegio, es decir, se realiza para cumplir con un requisito. Y la segunda razón, a que es una estrategia que les permite conocer el estado de aprendizaje de sus estudiantes, podríamos afirmar entonces que solo es útil en la medida que certifique el conocimiento. Lo anterior pone de manifiesto una mirada parcializada de la evaluación, una concepción de la Evaluación solo desde la función social o visión sumativa que sería importante revisar desde la mirada de los estudiantes; y en el caso de la presente investigación desde los estudiantes universitarios.

En este sentido encontramos el trabajo de posgrado realizado en el municipio de Pereira por Vargas., E. (2014) a través Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales y titulado: *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria*. El interés central fue comprender el sentido de las prácticas evaluativas, por lo tanto en un trabajo con enfoque cualitativo abordando el tema desde los autores, aunque su principal interés fueron los docentes también se consultaron en algunos momentos otros miembros de la comunidad educativa como los estudiantes y los padres de familia.

Lamentablemente las practicas evaluativas que se vivencias en la institución educativa no corresponden a los procesos de formación de formadores o inclusive a la normatividad vigente, porque se sigue mirando más como un procedimiento que como una reflexión pedagógica. Aunque las concepciones entre los docentes son distintas, lo que genera tensiones y ambigüedades, la Evaluación se continúa replicando desde modelos de verticalidad y de imposición del conocimiento dado que se hayan prácticas tradicionales y hegemónicas. A partir de estos resultados surge la inquietud, ¿será que estas mismas ambigüedades y tensiones se presentan en el contexto universitario?

La brecha entre la teoría y la práctica es una constante en los trabajos revisados, el caso de la investigación bibliográfica y documental realizada en Buenos Aires por Vaccarini., L. (2014) a nivel de pregrado, no es la excepción. El trabajo de campo del estudio titulado *la Evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual* muestra que hay una palpable predisposición a continuar en el aula de clases, con las evaluaciones de corte tradicional y se ocasiona una contradicción entre lo escrito y las prácticas empleadas por los docentes al respecto.

El estudio de casos múltiples elaborado por profesores de las diferentes ramas de conocimiento de la Universidad de Alcalá-Madrid: *Evaluación Formativa de los Aprendizajes en el Contexto Universitario: Resistencias y Paradojas del Profesorado*. Realizado por Margalef., L. (2014), que tuvo como finalidad analizar las resistencias y paradojas a las que se enfrenta el profesorado universitario para implementar procesos de Evaluación orientados a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Los resultados indican que estas resistencias y paradojas se relacionan con las creencias y concepciones de los profesores acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; Así mismo se evidencia la influencia que tiene sobre ellas la cultura y las condiciones institucionales, lo que en cierta medida obstaculiza en los profesores la generación de procesos innovadores en las prácticas evaluativas. También, se concluye que para transformar las prácticas evaluativas es necesario que los profesores conozcan y comprendan sus

concepciones al respecto, además nutran los referentes teóricos y experienciales en cuanto a la Evaluación formativa.

Más adelante, en el 2015 está la investigación *Opiniones sobre Evaluación de los Profesores de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Geografía e Historia* en España. Elaborada por Monteagudo., J., Molina., S., & Miralles., P. (2015). Esta se basó principalmente en conocer las opiniones de los docentes, otorgándole el lugar protagónico que ellos tienen en la aplicación de estos procesos pero también con la firme convicción que son ellos, los docentes, quienes están llamados a transformar o resignificar sus concepciones y así, en consecuencia sus prácticas evaluativas. Para ello se empleó un cuestionario en 31 centros educativos de la Región de Murcia de 22 localidades diferentes.

En consecuencia los hallazgos muestran que las opiniones sostienen posiciones tradicionales, lo que implica que los docentes enfatizan el uso de exámenes escritos y preguntas centradas en conceptos y contenidos, alejándose de una Evaluación basada en competencias. Situación que indica que las reformas educativas realizadas en materia de Evaluación aún tienen un escaso efecto sobre el quehacer diario de los docentes o que los docentes cuentan con una escasa formación en cuanto a la Evaluación y sus avances.

De otro lado, se encontró que las bases teóricas utilizadas en los trabajos investigativos y artículos científicos revisados para la categoría de Evaluación del aprendizaje plantean una crítica al enfoque tradicional de medición en la evaluación, fundamentado en el positivismo, vigente hasta los años 60. Y retoman autores clásicos que pertenecen a la segunda generación (1930/1967), basada en la característica descriptiva de la Evaluación que determina la consecución de los objetivos por parte del estudiante, con un enfoque racionalista y tiene como principal figura a Tyler (1986); así mismo se encuentran citados la gran mayoría de autores de la tercera generación de la Evaluación (1967-1987) que la asumen desde el juicio valorativo como Cronbach, Stake, Scriven, Eisner, Stuffbeam...rescatando elementos que permiten la valoración de resultados y el uso de la información obtenida para la toma de decisiones en el proceso evaluativo. Por supuesto, se mencionan autores de la cuarta generación que consideran la Evaluación desde la

negociación (1987 en adelante), enfoques más cualitativos tales como Elliot, McDonald, Guba y Lincoln, Gimeno Sacristan entre muchos otros, aquí se valora no sólo los resultados sino que se fortalece más el proceso como tal, el contexto y la participación de los individuos.

También se localiza en los trabajos autores más críticos sobre el tema, tal vez gracias a la posibilidad que abre la última generación anteriormente señalada donde se considera la Evaluación desde posturas que se preocupan por favorecer el aprendizaje y no la Evaluación en sí, que retoman lo positivo de cada uno de los enfoques y considera el contexto escolar, autores como Not, Santos, Giroux, Álvarez, Sanmarti, Diaz Barriga, Carretero, Monereo, Perez, Hernandez, Zabalza, Rosales, Niño, Laofourcade, Perrenoud, Camilloni, Celman y muchos otros⁵ que aportan miradas sistémicas, alternativas, auténticas, democráticas, comprensivas, reflexivas, re alimentadoras, formadoras de la Evaluación del aprendizaje. Los autores antes mencionados, establecen el punto de partida para el trabajo de investigación que se va a desarrollar aquí porque generan un marco de referencia base que permitirá la construcción teórica de la misma.

Es preciso señalar, como se evidenció anteriormente, que la mayoría de los trabajos revisados, más de 40, se orientan a preguntarse por las opiniones, concepciones, percepciones, creencias, ideas, prácticas evaluativas desde la perspectiva específicamente de los docentes, y en solo en algunos de ellos la población objeto de estudio son los estudiantes, aunque no siempre en contextos universitarios, que es el caso de esta investigación. Como para el trabajo de investigación *Concepciones de Evaluación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios* desde cual se efectúa este estado del arte, el interés son las concepciones de los estudiantes sobre Evaluación del aprendizaje, se destacará a partir de aquí la revisión de estas siete investigaciones:

⁵ Los autores mencionados corresponder a los referentes teóricos citados en las diferentes investigaciones, se han destacados por profundizar y realizar aportes significativos e innovadores en cuanto a la Evaluación en sus diferentes generaciones. En esta investigación son tenidos en cuenta como referente teórico inicial para indagar y posteriormente construir las aproximaciones teóricas del estudio, por lo cual algunos de ellos serán citados en el desarrollo del documento.

La primera de ellas es la investigación titulada *Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas*, realizada por un grupo de investigadores: Ordóñez., C.L., Mejía., J.F. & Castellanos., S. (2005) del Centro de Investigación y Formación en Educación -CIFE- de la Universidad de los Andes en Bogotá, se plantea como objetivo la comprensión de la determinación de los estudiantes ante el fraude, estudio cualitativo, basado en un re-análisis de entrevistas aplicadas en dos fases anteriores y a partir de la cual se diseñaron entrevistas semiestructuradas para ser aplicadas a nivel individual y en grupos focales. Los resultados obtenidos es la existencia de una cultura de los estudiantes alrededor del trabajo académico de la universidad, lo cual los lleva a la justificación del fraude.

Si bien, este estudio no tiene un relación directa con las concepciones de le Evaluación del aprendizaje, indirectamente si lo hace, puesto que al indagar sobre sus creencias respecto al fraude, ellos presentan directamente sus concepciones y una de ellas tiene que ver con las prácticas evaluativas de los docentes, por ejemplo plantean que: la nota tiene mucha relevancia en la universidad, hacen evaluaciones sin sentido, características pedagógicas de los profesores y la presión de la universidad por la cantidad de trabajos que solicitan los docentes. Estos resultados son de gran utilidad para la investigación planteada, puesto que permite analizar cómo las prácticas evaluativas de los docentes pueden inducir a comportamientos inadecuados de los estudiantes como es el fraude, conlleva a la desmotivación y pérdida de interés por el aprendizaje.

Armonizando en algunos aspectos con la anterior investigación, en la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación en el año siguiente se encontró el estudio descriptivo *La Evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes* de Smitter., Y. (2006), que busco diagnosticar a través una encuesta mixta el quehacer de la Evaluación de los aprendizajes en los estudiantes próximos a graduarse de dicha facultad. En las conclusiones y hallazgos de este estudio se puede evidenciar aspectos importantes sobre la concepción de los estudiantes en formación sobre la EA, por ejemplo: se afirma que está basada solo en el conocimiento y es de carácter memorístico, es una Evaluación unidireccional con escasa participación de los estudiantes, es decir no existe la auto y la

coEvaluación solo se tienen en cuenta la heteroEvaluación emitida por el docente desde un enfoque sumativo, que calificar, promueve o certifica el conocimiento.

En cuanto a los instrumentos utilizados se encuentra el examen como único recurso, lo que limita la Evaluación y la hace poco flexible, no se logra evidenciar procesos al inicio y durante el semestre, lo que indica que la Evaluación tiene lugar protagónico solo al final del mismo, situación que dificulta la re información, reorientación en el aprendizaje de los estudiantes sobre las limitaciones o dificultades que puedan presentar. Finalmente se habla de una Evaluación parcializada, subjetiva que no contempla el proceso integralmente y además es una Evaluación desmotivadora.

Los aspectos antes mencionados coinciden con las ideas previas de la investigadoras sobre la visión de la EA desde los estudiantes, ideas que son alimentadas desde el quehacer como docentes que interactúan en el mundo académico a nivel de básica secundaria y a nivel universitario, desde donde surge la inquietud de ahondar más en esta realidad.

Por otro lado el estudio *La Evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en ciencias de la educación en México y Francia* por Navarro., G.I. & Rueda., M (2009), cuyo objetivo principal fue el de conocer las opiniones sobre Evaluación de dos grupos de estudiantes (uno de la universidad de México y el otro de la Universidad de París X Nanterre) para producir conocimiento significativo al respecto, de manera que convoque a estudiosos del tema a su comprensión. Se hizo un estudio descriptivo para explorar el significado del rol y las prácticas en los proceso de aprendizaje vividos; a través de un cuestionario de libre expresión de respuestas el cual fue validado por expertos y por prueba piloto. El resultado que se obtuvo fue que las concepciones de los estudiantes no pertenecen a un solo enfoque, hay construcciones diversas y que las concepciones son construidas desde los estudiantes mismos desde sus necesidades, medios y potencialidades.

Los hallazgos encontrados por estos investigadores son una premisa interesante para tenerla en cuenta y posteriormente hacer un comparativo con los futuros resultados de la investigación propuesta, lo cual permitiría contrastar los discursos de tres universidades de

diferentes países (Francia, México y Colombia). Por ser ésta una de las investigaciones casi similar a la planteada permitiría llegar a conclusiones interesantes y ser presentadas a los agentes de la educación para rescatar los aportes de las concepciones de los estudiantes desde diferentes nacionalidades.

La cuarta de ellas, una investigación cualitativa titulada: *Diagnóstico de dificultades de la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad: Un caso particular en Chile* por Contreras, G. (2010), demuestra a través de los resultados obtenidos en la triada investigativa aplicada: -cuestionario sobre necesidades en la Evaluación del aprendizaje, cuestionarios de opinión estudiantil y trabajo con docentes en tres talleres- que la Evaluación del aprendizaje en la universidad de Valparaiso se encuentra en una concepción tradicional, se aplica con fines técnico-administrativos, donde prevalece la medición y la calificación y los procesos reflexivos sobre el aprendizaje de los estudiantes no es una práctica inherente al proceso evaluativo de los mismos. Los investigadores proponen crear espacios de estudio y reflexión sobre el tema, de manera que contribuyan a la construcción de nuevas concepciones y en el redireccionamiento de las prácticas educativas en el aula de clase.

Otro aporte es a nivel teórico, es importante tener en cuenta los diferentes paradigmas consultados por los investigadores como son: *intuición pragmática, docimología, Evaluación formativa y evaluaciones con fines de certificación, propuestos por De Ketele (1986) y las funciones de la Evaluación teniendo como referente a Pelpel (2.002).*

Específicamente, en el contexto universitario encontramos otra investigación nominada *La Evaluación del Aprendizaje en la Universidad, según la experiencia de los estudiantes* por Gil, J. (2012), tiene como objetivo analizar el modo en que se llevan a cabo los procesos de Evaluación en las universidades, contando para ello con las experiencias del alumnado y el apoyo de la secretaria general de la universidades españolas que busca el mejoramiento de la enseñanza a nivel superior. Aunque es una investigación de corte cuantitativo es interesante para el trabajo aquí expuesto porque los resultados arrojados desde las experiencias de 4580 alumnos de 9 universidades y 54 titulaciones, reflejan que la Evaluación llevada a la práctica corresponde mayoritariamente a un modelo tradicional, con carencias en cuanto a la

participación del alumnado y la retroalimentación que esta debería proporcionar a los mismos. Aspectos que esbozan nuevamente la hipótesis que de una u otra forma las investigadoras del presente trabajo contemplan y razón por la cual este trabajo se orienta a indagar en las concepciones de los estudiantes como actor válido en la reflexión que se debe dar sobre Evaluación en las universidades.

Otro de los estudios es el realizado por los investigadores Ayala., C. & Loaiza., Y. (2012), *Evaluación de los aprendizajes. El caso de la licenciatura en educación física de la Universidad de Caldas*, también hicieron un estudio cualitativo con enfoque histórico hermenéutico y método etnográfico, con el fin de comprender el sentido que docentes y estudiantes dan a la Evaluación del aprendizaje. Los resultados obtenidos se enmarcan en las siguientes categorías: ¿Qué se evalúa?, se continúa haciendo la Evaluación tradicional donde se mide las habilidades, destrezas, competencias y capacidades; valoraciones que se hacen desde un enfoque conductista y autoritario. ¿Para qué se evalúa?, para controlar, medir y determinar el alcance de objetivos y mirar si están dentro de la reglamentación institucional. ¿Cómo se evalúa?, con procedimientos objetivos y subjetivos del docente y el estudiante de forma cualitativa y cuantitativa; utilizando la observación de procesos internos y externos, también con la producción académica de tipo escritural, con pruebas escritas y orales, aplicación de pruebas condicionales y coordinativas y pruebas de esfuerzo físico y auto y coevaluación. ¿Quiénes evalúan?, generalmente lo hacen los docentes y algunas veces permiten la coevaluación y la heteroevaluación.

Esta investigación fue un referente importante para el estudio de las concepciones de evaluación, puesto que por ser estudios similares permitió ampliar la metodología, principalmente en la construcción de los instrumentos y los referentes teóricos, aspecto importante para fundamentar el estudio propuesto. También aclaró y permitió conceptualizar la construcción de red de sentidos. Respecto a la Evaluación de los aprendizajes, utiliza un amplio referente teórico que amplía el bagaje teórico de las investigadoras y permitió profundizar en los autores que se han dedicado al estudio de la Evaluación de los aprendizajes a nivel universitario.

En contexto de educación superior, también encontramos la investigación *Concepciones De Los Docentes En Formación, Sobre La Evaluación De Los Aprendizajes*, desarrollada por Ruíz., F.J., Dussán., C. & Ruíz., L.A. (2014); es de tipo no experimental de carácter transversal-correlacional. Aunque desde lo metodológico no existen aportes significativos para el actual trabajo, ella busca, indagar en los docentes en formación (estudiantes de pregrado de la práctica educativa) de la Universidad de Caldas, sus concepciones sobre la Evaluación de los aprendizajes, finalidades de la evaluación, participación de los estudiantes en el proceso evaluativo y aspectos evaluados; elementos que si generan un vínculo importante, por las categorías de análisis y la población objeto del estudio.

De esta investigación es relevante rescatar el análisis de resultados y las conclusiones que logran evidenciar que las concepciones de los estudiantes no dependen de si están cursando o no la práctica educativa, indistintamente ellos muestran rasgos significativos de comprensión y aceptación de la Evaluación del aprendizaje desde una perspectiva pedagógica y reguladora. Es decir, una Evaluación concebida desde lo formativo y que se constituye en una oportunidad para el aprendizaje, con mayor participación de ellos como estudiantes, no solo en la aplicación, sino en todo el proceso evaluativo. Asimismo, se reconocen confusiones importantes con la perspectiva social cuando los estudiantes definen que las finalidades de la Evaluación son recoger información para realizar informes institucionales, controlar y estandarizar los procesos y conocimientos que se deben impartir en el aula. Lo expuesto anteriormente, señala dos aspectos a tener en cuenta en el análisis de resultados propio en aras de observar la disidencias o coincidencias al respecto.

Finalmente podemos afirmar, a través de los aportes que realizan las anteriores investigaciones que la Evaluación del aprendizaje está todavía enmarcada fuertemente en un enfoque tradicional, de medición, sumativo con fines técnicos-administrativos, muy seguramente determinado por el sistema que obliga en muchas ocasiones a entregar resultados tangibles, cuantificables que evidencian erróneamente el aprendizaje y facilite el reconocimiento social del individuo en el mundo académico.

Además, actualmente están tomando mayor fuerza las evaluaciones estandarizadas en el ámbito nacional e internacional, esto somete a cierta presión tanto a docentes, estudiantes y administradores de la educación que corren el riesgo de responder solo a los resultados cuando a nivel pedagógico la reflexión, como lo demuestran los diversos teóricos al respecto, ha avanzado significativamente. Y obliga a generar sistemas de Evaluación confiables y válidos, pero también se debe contemplar que sean justos y útiles no en aras de los resultados sino en función del aprendizaje. Comprender entonces, las concepciones que subyacen en docentes y estudiantes, se hace sumamente urgente e importante para alimentar las dinámicas actuales y generar posibles transformaciones; Desde la concepción de las investigadoras la evaluación del aprendizaje debe ser abordada desde una mirada más innovadora y significativa encaminada al aprendizaje.

El tema de la evaluación del aprendizaje continúa siendo controversial, puesto que desde los diferentes actores no se existe una claridad en la transformación de las prácticas evaluativas por lo tanto los investigadores y formadores de formadores deben hacer hincapié en este aspecto. Así, la posición de las investigadoras al respecto es la necesidad frente a esta realidad de resignificar el lugar pedagógico que tiene la evaluación en las aulas universitarias porque a pesar que sobre evaluación existe un cuerpo teórico explícito y amplio se continua retornando a las practicas anquilosadas, lo que permite pensar que no se ha intervenido en las concepciones de los diferentes actores educativos, como se manifestó anteriormente posiblemente el sistema ejerce una mayor presión para que se no se generen las transformaciones en los paradigmas perpetuados hasta el momento.

Uno de los paradigmas a debatir en los procesos evaluativos es la relación que se establece de estos con la enseñanza, dejando de lado el aprendizaje. Esta relación le ha quitado protagonismo a los estudiantes, asumiendo por parte de estos unas posturas pasivas frente a su propio aprendizaje y por ende frente a su proceso evaluativo. Como lo demuestran la mayoría de los estudios revisados para esta investigación, donde prevalecen como unidad de trabajo los docentes y la enseñanza en los diferentes niveles de la educación sin desconocer que son de gran aporte, por ser ellos los primeros llamados a resignificar las concepciones sobre Evaluación del aprendizaje para poder así movilizar sus prácticas al respecto.

Entonces, es preciso señalar que cada vez más el aporte y la participación de los estudiantes es de vital importancia para el cambio de los paradigmas a los que se ve enfrentada la educación, en especial las practicas evaluativas de las cuales ellos son los principales actores o víctimas, porque de ellas depende su fracaso o éxito escolar.

1.2 Marco Situacional⁶

La Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – Unicatólica es una institución de la Arquidiócesis de Cali, de carácter privado y confesional, hace parte del sistema educativo arquidiocesano que cuenta en estos momentos con más de 30 colegios, divididos administrativamente en cuatro fundaciones: Fundación Alberto Uribe Urdaneta, Fundación Pablo Sexto y la Fundación Santa Isabel de Hungría; y la Fundación Universitaria.

Data sus inicios en la creación del Instituto Superior Lumen Gentium en 1992 por el gobierno eclesiástico de la época, posteriormente con el ánimo de avalar los estudios a nivel superior en 1993 se establece un convenio con la Universidad Católica de Oriente para funcionar como un CREAD-Centro Regional de Educación a Distancia. Con el interés firme de generar un espacio educativo para la juventud de estratos menos favorecidos que tenía pocas posibilidades de ingresar a la educación superior, la Arquidiócesis de Cali en cabeza de Monseñor Isaías Duarte Cancino lideró esfuerzos para tener el reconocimiento del Icfes (1994) y del Ministerio de Educación Nacional (1996), así como un terreno propio donde funcionar.

Es así como el instituto obtuvo su reconocimiento como Fundación Universitaria Católica “Lumen Gentium” el 19 de marzo de 1996. Fue nombrado como primer rector al Padre Fred Potes y en agosto de ese mismo año se iniciaron clases en la sede de Pance, junto al Seminario Mayor San Pedro Apóstol. Más tarde en el año 2000, se nombró como rector al Padre Jairo Candamil, se graduó la primera cohorte y se concluye el convenio establecido con la Universidad Católica de Oriente.

⁶ Para establecer el marco situacional se tomó como fuentes de información lo encontrado en la página web de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium <http://www.unicatolica.edu.co/unicatolica/nuestra-institucion> y la publicación institucional “Un Sueño, una luz: Una realidad educativa al servicio de la sociedad y de la iglesia del Valle del Cauca” conmemoración de sus 15 años.

En el año 2002, se da el asesinato de Monseñor Isaías Duarte Cancino (QEPD), Arzobispo de la ciudad de Cali, impulsor de muchas obras educativas, pastorales y sociales. Este hecho, ocasionó un cisma al interior de aquellas instituciones que las obligó a generar estrategias que les permitieran seguir ofreciendo sus servicios a la población. La Fundación Universitaria no fue la excepción, este hecho precisó el establecimiento de un convenio estratégico con la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto en el año 2003, desde allí la rectoría fue asumida por la Comunidad Eudista iniciado con el Padre Camilo Bernal, luego el Padre Álvaro Duarte y finalmente el Padre Huberto Obando. Luego, en el período de transición la rectoría fue asumida por la Dra. Lida Solarte y en el 2012 se da por finalizada esta alianza.

En el año 2004, se firma la alianza con el gobierno para la conformación de Centros Comunitarios de Educación Superior – CERES, con el apoyo de estos recursos le permite llegar a un mayor número de personas y solucionar en alguna medida la tasa de deserción educativa que se presenta en los últimos años en todo el país y en todos los niveles de formación. Es así, como Unicatólica hoy cuenta con tres CERES en el barrio Alfonso López en el Colegio Santa Isabel de Hungría comuna 7, y en los municipios aledaños a la ciudad Yumbo en el Colegio San Francisco Javier y en Jamundí en el Colegio Parroquial Nuestra Sra. Del Rosario.

Más tarde, la Fundación Universitaria establece convenios, aún vigentes, con la Universidad de Ibagué (2010) para la apertura de los programas de Contaduría Pública e Ingeniería Industrial y con la Universidad Pontificia Bolivariana (2015) para la apertura del programa de Teología.

Actualmente la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali, cumplió 20 años de servicio a la comunidad educativa, su trabajo ha estado comprometido con la misión de *Formar a la luz de los valores cristianos mediante la generación y difusión del conocimiento, reafirmando la supremacía de la dignidad humana en su relación con Dios, con el prójimo, consigo mismo y con la naturaleza, para contribuir al desarrollo integral de la persona y de la sociedad.*

Cuenta con dos Campus universitarios: el principal en la Comuna 22 zona residencial de Pance, callejón la Umbría que cuenta con jornada diurna y nocturna, y el Campus de Meléndez ubicado en el barrio Meléndez en el Colegio Luis Madina, comuna 18.; y una sede en el Barrio Compartir, comuna 21 sector de Aguablanca. (Más los CERES antes mencionados) Atiende una población de alrededor de 5.000 estudiantes distribuidos entre la Facultad de Educación, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Empresariales, Facultad de Ciencias Sociales y Política y la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades con 11 programas de pregrado, 7 de postgrado y más de 15 programas de educación continua.

Y busca con los proyectos que adelanta *ser reconocida como la Universidad Católica de la región, que más facilita el acceso a la educación superior de calidad, impactando de modo pertinente, la persona y sus derechos fundamentales, la sociedad y el entorno.*

Por ello, la población a la que está dirigida esta propuesta educativa por su naturaleza y horizonte teleológico está ubicada en el sector socio económico bajo y medio de la ciudad y los municipios aledaños; favoreciendo así el acceso de estas personas a estudios superiores que les posibilite su dignificación a través del ejercicio académico y el mejoramiento de su vida laboral.

La Institución establece un compromiso desde estos enunciados, no solo con el conocimiento sino con la sociedad en general aportando a la formación integral de la persona y del profesional, con esta franja menos favorecida de la población. Esta responsabilidad implica un trabajo diferenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende en los procesos evaluativos asumidos por docentes y estudiantes que serán interesantes revisar en la práctica.

Y teniendo en cuenta que las investigadoras enfatizan su interés de investigación en la educación superior, dado que últimamente han estado trabajando desde estos contextos como profesoras, además que una de ellas es egresada de la institución, se solicita la posibilidad de realizar el trabajo de campo allí. De esta forma se define como unidad de trabajo para la investigación a la Fundación Universitaria Lumen Gentium antes descrita.

La unidad de trabajo son los estudiantes de últimos semestres de la Facultad de Educación, la Facultad de Ciencias Empresariales y la Facultad de Ingeniería en los programas que se ofrecen en horario nocturno. Estos estudiantes en su mayoría son personas adultas que superan los 25 años de edad, de nivel socioeconómico bajo y medio que se encuentran laborando como empleados durante el día; Algunos de ellos trabajan en el campo que están estudiando, buscan profesionalizarse y certificar sus conocimientos para ascenso o mejoramiento salarial, otros trabajan en campos ajenos a su carrera pero esperan en un futuro poder ubicarse en lo que están estudiando o generar su propia empresa.⁷

⁷ La información aquí expuesta es obtenida de las conversaciones sostenidas con los estudiantes durante las entrevistas en profundidad y los grupos focales en el marco de esta investigación.

2. Capítulo II: Marco Teórico

“La Evaluación es un término cuyo uso este extendido por diversos ámbitos, (por ejemplo, en la psicología o en la medicina) incluido en de la educación. Es, como decimos, una práctica natural en la vida cotidiana, que cumple diversas funciones, se concreta en formas de operar de los seres humanos y que se hace presente en el lenguaje que comúnmente practicamos. Antes que constituir una práctica especializada, estamos ante mecanismos que están implícitos en la cultura. Podría decirse que todos participamos de una especie de saberes de la Evaluación de muchas maneras.

Este sentido amplio de cultura de la Evaluación en la educación escolarizada se condensa en quienes participamos de esa cultura en una particular amalgama de ideas, prácticas y valoraciones que son la base de los comportamientos evaluadores que tenemos, de las explicaciones que damos y de las argumentaciones que legitiman y nos justifican al emitir juicios. Si las actividades de Evaluación están presentes en la vida de las personas, si, como es lógico sobre su realización mantenemos opiniones distintas y hasta mostramos actitudes encontradas, quiere decir que la Evaluación es una actividad que constituye un rasgo de la cultura anclada en la subjetividad de las personas y no solo en las reglas y usos de las instituciones, en nuestro caso, escolares. En esta cultura participan el profesorado, los padres y madres, el alumnado, los administradores de la educación y muchas más personas en la sociedad.” (Gimeno, 2013, pág. 125)

2.1 Concepciones

En éste apartado se realizará una aproximación teórica a la categoría de concepciones, tomado referentes teóricos que contribuirán en la comprensión del concepto, teniendo en cuenta que las concepciones se constituye para éste trabajo de investigación un eje fundamental para el abordaje reflexivo que se realizará durante todo este estudio.

Desde la revisión de diferentes autores acerca de las concepciones, se encuentra que no existe una unificación en su definición, unos autores la equiparan a creencias, identificando que no existen límites claros entre las dos. Así, Thompson (1992) en Ponte (1994) explicita que las concepciones están conformadas por las creencias. Ponte argumenta que las concepciones y creencias hacen parte del conocimiento. Este mismo autor comenta que las creencias se convierten en verdades para las personas que se adquieren desde la experiencia y tienen un componente afectivo, mientras que las concepciones organizan los conceptos y existe una participación cognitiva que posteriormente determinarán las acciones de los individuos.

Autores constructivistas presentan las concepciones como pensamiento natural, que el ser humano lo construye para guiar el comportamiento en su entorno, utilizando los prototipos cognitivos como mediadores con el contexto. El constructivismo llama a esas pensamiento teorías personales que son construidas activamente por el individuo, las cuales adquieren un valor epistemológico por el significado cultural, de allí que se dice que el ser humano es científico, puesto que utiliza algunas estrategias de la investigación como actividades epistemológicas que lo llevan al conocimiento, pero que no llegan a ser científicas por que no guardan el rigor de la investigación como el control de los datos y la comprobación de los mismos. En el conocimiento cotidiano constantemente se procesan datos de la experiencia para poder actuar sobre un contexto, Claxton (2002) a este conocimiento experiencial lo denomina “sentido común”, que es el que generan las teorías personales que son susceptibles de conducir a las personas al error, puesto que interpretamos el mundo como lo vemos más no como en realidad es, de allí que Porlán (1995), plantea que “estamos mediatizados por un sistema de constructos que hemos construidos y que abarca toda nuestra

experiencia significativa: el mundo físico, el mundo social y la imagen que nos hacemos de nosotros mismos” (pág. 60)

La organización de estas teorías personales se han generado desde dos planos: el experiencial y el lenguaje (Claxton, 2002), a través de los dos planos se generan conocimientos y esquemas que en la medida en que éstos no estén acordes a los esquemas ya preestablecidos generan conflictos experienciales, en los que pueden pasar tres cosas: se ignoren, se investiguen o se bloqueen. Desde el lenguaje se crean símbolos y significados que esquematizan sucesos de la experiencia. El contenido y la organización en la mente crean conceptos y reglas que Porlán (1995) los llama “nociones de representación proposicional”, para referirse al proceso representacional en la memoria y que son la constitución de los esquemas que él define como “unidades de conocimiento complejo”.

Estos esquemas que conforman la teoría personal están constituidos por creencias, que son las que ejercen el control sobre el pensamiento, percepciones y acciones. Estas creencias son resistentes al cambio y toda acción o pensamiento que las contradigan son vivenciadas como una amenaza y la tendencia es a evitarlas. Éste teórico reconoce el componente social de las creencias o teorías implícitas y plantea que existen una interacción entre el procesamiento de la información individual y procesos socio-culturales y Claxton (2002) concluye diciendo que la comunicación y la interacción social y ecológica son la matriz de todo el conocimiento.

Por otro lado Pozo (2006), a quien seguiremos en sus planteamientos para la comprensión de las voces de los estudiantes acerca de sus concepciones de la Evaluación del Aprendizaje, propone que las personas poseen unas creencias tácitas acerca del mundo, que se pueden expresar en un sentido común. Éstas no se encuentran sistematizadas, ni son conscientes, sin embargo se van acumulando en el transcurso de la vida y esas diferentes concepciones se organizan de acuerdo a los diferentes campos de conocimiento.

Esos conocimientos tácitos son los que Pozo (2006) denomina teorías implícitas, hacen referencia a las representaciones cotidianas que los individuos van organizando; esta formación de las representaciones no son conscientes, dependen del aprendizaje informal, de

la acción propia o de la observación de los otros, no se enseñan explícitamente, sin embargo se van conformando como teorías implícitas.

Pérez E. M. (2006), las define como “un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o actuar las distintas situaciones cotidianas (enseñanza, aprendizaje, evaluación, solución de problemas) a las que nos enfrentamos. En este sentido las concepciones no constituyen ideas aisladas, sino verdaderas teorías que estarían respondiendo a un conjunto de restricciones cuya manifestación varía en coherencia y consistencia según los contextos, situaciones y circunstancias” (págs. 79-80).

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que las concepciones son el conjunto de creencias implícitas y creencias epistemológicas que resultan de la interacción del ser humano con el mundo exterior e interior, son organizadas en la mente y tienen un componente cognitivo y éstas a su vez se pueden convertir en teorías implícitas. Es así como las creencias, pensamientos y representaciones que construyen los seres humanos influyen sobre sus acciones, éstas van generando formas de ver el mundo o las cosas, que permiten crear juicios en su mente, formando de esta manera concepciones acerca de los fenómenos. O como afirma Pozo (2006) Las concepciones implícitas son representaciones encarnadas en la medida que todas nuestras representaciones del mundo físico y social e inclusive de nosotros mismos, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo. (pág. 107)

Las concepciones en las personas tienen dos fuentes de origen, una proviene de la herencia cultural y la otra depende de un sistema cognitivo. (Pozo J. I., 2006) Las primeras pertenecen a la transmisión cultural de una generación a otra. Estas transmisiones no son explícitas, están implícitas, es decir son legados que van conformando las creencias y también las representaciones sobre el mundo, las personas no son conscientes de su existencia.

Según afirman los autores las creencias son la base de nuestra vida, nuestras conductas dependen de ese conjunto de creencias construidas a través de la historia; a pesar de que no somos conscientes de ellas, éstas actúan latentemente y se expresan y se piensan. En

consecuencia, algunas teorías actualmente denominan a estas creencias implícitas como concepciones previas, que son útiles para emplearlas en la vida cotidiana, sin embargo, es necesario transformarlas para que le permitan al individuo enfrentarse a nuevos retos culturales y personales.

La mediación cultural participa en la adquisición del conocimiento como afirma Pozo (2006), puesto que la mente tiene una evolución biocultural. Es decir, el conocimiento se trasmite de generación en generación, apalancándose mediante la herencia cultural que es la que permite que el conocimiento circule a través de la vida humana; para darse este proceso es necesario establecer relaciones sociales de las representaciones individuales y colectivas, estas a su vez se van transformando y generando nuevas formas de representación. La mente humana y la cultura en conjunto se van transformando, y son regidas principalmente por el funcionamiento social, más que por el biológico.

Así, el conocimiento si bien es un proceso mental también está relacionado con la cultura que permite las representaciones externas y hace posible, como lo llama Pozo una *mente teórica reconstruida por la cultura*. La cual trasciende su naturaleza y forma, en palabras del mismo autor *re descripciones representacionales*.

La segunda fuente de origen de las concepciones, es el sistema cognitivo, que está relacionado con la mente humana y que hacen posible el aprendizaje como actividad social y cultural. Hace referencia a la capacidad representacional y meta representacional que posee el ser humano, las cuales permiten guiar el propio aprendizaje y el de los demás. El tener la capacidad de conocer nuestras propias representaciones es lo que hace posible el desarrollo cognitivo.

Para la conformación de las concepciones es necesario la interrelación de estas dos herencias (cultural y cognitiva). No es suficiente heredar las creencias culturales, sino que para que éstas sean posibles es necesario contar con un sistema cognitivo que permita el aprendizaje intencional y la transmisión cultural.

Según lo que plantean los teóricos existe la tendencia a subvalorar estas representaciones implícitas por no pertenecer a un aprendizaje formal (Claxton, 2002), por ser intuitivas o informales y pragmáticas, a diferencia de las teorías explícitas que son producto de la educación formal, de la enseñanza explícita. Sin embargo el estudio de las teorías implícitas permite a los investigadores dilucidar las creencias implícitas que tiene las personas sobre un determinado fenómeno que son importantes que los actores reflexionen a cerca de ellas, porque se convierten en prácticas cotidianas. Además, según los argumentos de Reber (1993), las representaciones implícitas son “procesos de aprendizaje básico” que están presentes en todos los seres humanos y que les permite predecir y controlar el ambiente; entonces si están a la base de nuestras acciones es necesario centrar la atención en ellas para interpretar y comprender las prácticas que las personas realizan y hacerlas más conscientes y poder lograr cambios, puesto que su naturaleza implícita e inconsciente dificultan procesos diferentes, a diferencia de las creencias explícitas que pueden ser más viables de transformación por ser aprendidas y conscientes.

En la propuesta evolucionista de Reber, él argumenta que estas representaciones implícitas se caracterizan por ser primarias, son las más antiguas en la filogenia y en la ontogenia, independiente de la edad y del desarrollo cognitivo, de la cultura y la instrucción, son automáticas y no hay control consciente sobre su ejecución.

Esos aprendizajes implícitos son los generadores de los conocimientos previos o de las representaciones intuitivas, que dan origen a las concepciones, las cuales le permiten al ser humano accionar en diferentes situaciones, así no posea teorías elaboradas. Estas adquisiciones son el resultado de las experiencias personales y están representadas en códigos no formalizados que son difíciles de explicitar y acceder a esas representaciones, pero como se dijo anteriormente es necesario su estudio para hacerlas conscientes y se puedan lograr modificaciones.

De allí que las teorías implícitas se caracterizan por ser pragmáticas, contribuyen al éxito, evaden problemas, dan respuestas a preguntas que se tienden a evitar, este tipo de

representación está más ligado a la tecnología, mientras que las representaciones explícitas están ligadas a lo científico por su función epistémica, que permite la indagación sobre los fenómenos y evita las certezas de las creencias implícitas.

Cada tipo de representación tiene dos consecuencias diferentes: desde lo pragmático de las representaciones implícitas, sirven para predecir y controlar el mundo, por lo tanto se dirige al objeto de la representación y en la acción epistémica sirve para transformar la relación con el mundo al producir cambios en las representaciones, que se reflejará en la actitud representacional, es decir lo implícito está en función del contenido de los objetos y lo explícito está en los procesos de éstos.

La otra consecuencia, es que las concepciones implícitas así sean erróneas son eficaces, útiles y verdaderas (Pozo J. I., 2000), desde lo personal por que permiten producir acertadamente situaciones cotidianas, o sea, las representaciones intuitivas conllevan al éxito en el momento de explicar situaciones cotidianas.

Otra de las características de las representaciones implícitas que permiten entender el éxito pragmático es su naturaleza situada o dependiente del contexto, funcionan en el aquí y el ahora, a diferencia de las representaciones explícitas que su pretensión es que sean universales. Las representaciones implícitas por ser de naturaleza situada hacen que no se puedan transferir a otras situaciones; esta característica funcional a su vez hace que sean de naturaleza concreta y encarnada, lo cual dificulta visualizar los puntos de vista de los demás por que parten de la experiencia personal, en oposición al carácter absoluto o racional de las representaciones implícitas.

Y una última característica funcional es su naturaleza automática o no controlada, las creencias implícitas y sus acciones no son controladas, pasan sin que nosotros decidamos, frente al carácter deliberado de las representaciones explícitas (Pozo J. I., 2000)

Como se puede observar desde la funcionalidad de las representaciones implícitas, son muchas las ventajas que una persona tiene cuando las usa, frente a las funciones explícitas

que igual tienen ventajas pero requieren de una mayor estructuración de las personas para ponerlas en uso por la complejidad de las mismas Pozo. (2000), afirma que es importante comprender la funcionalidad de las dos y la forma como se complementan y también cómo generar cambios haciendo uso de los dos tipos de representaciones, pensando que no son fáciles por la naturaleza cognitiva de las representaciones implícitas.

Sin embargo, es importante movilizar la mente de los seres humanos generando nuevos significados en el conocimiento y en el actuar. Para pasar de teorías implícitas a las explícitas, es necesario la reorganización de principios para lograr cambios conceptuales o representacionales.

Según plantean los autores, las teorías implícitas no se abandonan con facilidad, el escepticismo sobre las propias representaciones no son parte del sistema cognitivo de base, este se añade culturalmente, sin embargo por la instrucción se pueden explicitar las creencias implícitas y controlarlas cuando nos impiden adquirir conocimientos más complejos. Tener claro que las creencias implícitas a veces se cumplen y otras veces no y para tal situación es importante tener representaciones más complejas y estructurales que permitan ir más allá de la intuición. O lo que otros autores proponen la redescrición de las representaciones intuitivas

Esto permite pensar que los actores de la educación, profesores y estudiantes analicen los roles que cada uno asume en los procesos evaluativos, reflexionen sobre la prevalencia de esas teorías implícitas que se han adquirido desde la cultura sobre este fenómeno y que no han permitido generar otros sentidos perpetuando la concepción de que el profesor es el dueño del saber y el único que define y decide acerca de metodologías, técnicas de aprendizaje y de Evaluación del aprendizaje, y el estudiante es el receptor pasivo de sus prácticas, sin posibilidad de aportar para mejorar su propio proceso de aprendizaje y construir en conjunto metodologías educativas más efectivas; se piensa que este no es su rol, que a él le corresponde estudiar y aprender y esperar que su profesor defina la alternativa de Evaluación o aprendizaje que él cree que al estudiante le conviene, apartando de esta manera al estudiante de su propio proceso.

Por ello se podría afirmar que las teorías explícitas en cuanto a la Evaluación las posee el profesor, pero esto no descarta el rol activo del estudiante como sujeto cognoscente y del aprendizaje, no se puede continuar marginándolo y quitándole su protagonismo en la participación de su propia formación, como en muchos momentos pasa en las aulas universitarias. Es importante que el profesor revise, como a través de su metodología de enseñanza lo involucra y lo responsabiliza en sus procesos y logra una comunión que contribuya a unos procesos evaluativos más participativos, dinámicos y formadores, para lo cual se requiere que el docente contemple otras lógicas en su pensamiento y en su actuación frente a su labor educativa y evaluativa, removiendo concepciones anquilosadas que pueden obstaculizar la innovación en la enseñanza y en la Evaluación del aprendizaje y se quede repitiendo las mismas formas de educar y de evaluar. De allí que la adquisición del conocimiento es parte fundamental para lograr cambios en las propias prácticas evaluativas sin que sean suficientes los conocimientos, sino también la aprehensión de estos para introjectarlos a nuevos repertorios conductuales, es decir transformar las prácticas en los procesos evaluativos y del aprendizaje y se produzcan nuevas concepciones que beneficien los procesos educativos y por ende la formación de los estudiantes y la propia.

Es necesario que los agentes educativos reflexionen sobre las creencias sobre prácticas evaluativas y del aprendizaje que se repiten y no permiten el avance formativo de los estudiantes, pensar porque se mantienen las mismas prácticas, cuales son las ganancias al reiterarlas año tras año en sus procesos educativos, cerrando las oportunidades a nuevos conocimientos. Como lo dice Bachelard (2000) Las necesidades funcionales de los conocimientos conducen a errores, ocasiona obstáculos en la adquisición del conocimiento (obstáculos epistemológicos). Creencias que han sido útiles bloquean las posibilidades de investigar, de interrogar, de dudar, conservando pensamientos y prácticas poco útiles, perdiendo de esta manera el instinto formativo.

Este autor dice que “todo se construye”, debe permanecer la pregunta constante frente a los objetos y los fenómenos del mundo, esta es la manera de desarrollar el espíritu científico que

nos permite avanzar en el conocimiento y derribar esos obstáculos epistemológicos que lo afectan.

Pensando en las palabras de Bachelard (2000), es necesario que las creencias trasciendan, se innoven, que entren en crisis intelectual y afectiva para dinamizarlas, movilizarlas, mutarlas, transformarlas y evolucionarlas. En el caso que nos compete de la Evaluación del aprendizaje, se requiere que profesores y estudiantes derriben esos pensamientos arcaicos que se han construido a través de la historia y que todavía permanecen, perpetuando el hecho evaluativo como una actividad, como un examen, como un momento, como un arma de poder, de clasificación y de calificación. El quehacer como formadores exige superar la opinión y reflexionar sobre ella, como veremos en el capítulo segundo de esta investigación existen muchos estudios que permiten ampliar el panorama sobre este tema, lo que se necesita son mentes abiertas y dispuestas a transformar las prácticas.

Concluyendo este capítulo, se puede decir que las creencias y representaciones acerca de la Evaluación Aprendizaje (E.A.) que han constituido los estudiantes son las teorías implícitas, que las han desarrollado desde la cultura, desde sus vivencias escolares frente a este fenómeno y que han influido en las concepciones que ellos actualmente poseen y que están acordes con el legado que la sociedad le atribuye a este fenómeno. En el capítulo tres correspondiente a la construcción de sentidos, se explicitarán sus concepciones.

Es importante destacar que el narrar las concepciones sobre la EA, no solo permite conocerlas sino hacerlas conscientes tanto a estudiantes, profesores y educadores en general, convirtiéndose en una oportunidad de cambio y de formación. Muchas prácticas de los profesores se cree que funcionan a favor del bienestar de los jóvenes, pero en realidad no lo son, se parte de las creencias populares que necesariamente no son las mejores prácticas. Bruner (1997), propone que las concepciones es necesario explicitarlas y reexaminarlas para actuar de forma diferente. De allí la importancia de este estudio, puesto que permite escuchar las voces de los directos implicados y detrás de estas permite conocer el accionar de los profesores y de la sociedad frente a la EA.

Pozo (2006), plantea que la educación no solamente es cultura sino es historia y que la tradición ha ido organizando este acto. La EA no está fuera de esta historia y de las concepciones de los antepasados que se han ido incrustando y que persisten en los tiempos actuales y que es necesario en este momento analizar si esas organizaciones culturales son las pertinentes, teniendo en cuenta que la EA es un proceso que aporta en la formación del ser humano.

2.2 Evaluación del Aprendizaje

Para realizar el abordaje de la categoría Evaluación del aprendizaje-EA se trabajara inicialmente sobre el concepto de Evaluación y su evolución histórica, posteriormente se hará un apartado sobre el concepto de aprendizaje, también se desarrollara el concepto de Evaluación del aprendizaje, eje fundamental de esta investigación, haciendo una aproximación a su comprensión desde las definiciones, los objetivos, las funciones y las metodologías y finalmente se abordara el concepto de Evaluación del Aprendizaje en contexto de educación superior.

2.2.1 Evaluación

El concepto de Evaluación es muy amplio, puede ser aplicado en muchos contextos y desde diferentes áreas del conocimiento. Se evalúan las empresas, la salud, los productos, las finanzas, la educación, las personas, las actitudes, los conocimientos y demás empresas humanas sobre las cuales se requiere emitir un juicio y otorgarle un valor tomando como referente normas y criterios establecidos.

Partiendo de la etimología de la palabra *evaluar* que hace referencia a valorar, indicar, calcular, apreciar, la Evaluación se ha caracterizado por ser una forma de medir y clasificar los hechos, las personas o las cosas, para posteriormente tomar decisiones y hacer control de calidad de las mismas. La RAE (2014) la define como “señalar; estimar, calcular, apreciar el valor de algo”.

Teniendo en cuenta que el evaluar está implicado de muchas maneras en los hechos de la vida y que es un constructo complejo, que contiene muchas aristas para su estudio, en esta investigación se centrará en la Evaluación como una actividad educativa, inclusive para los intereses de este estudio se limita a la Evaluación del aprendizaje, porque desde la educación también puede tener varias entradas: Evaluación del currículo, de la institución educativa, de los profesores y del sistema educativo en general.

La Evaluación en los contextos educativos se ha equiparado a sus características tradicionales de medición, del examen, de clasificación, de la nota, del resultado, perdiendo los procesos y la unidad que debe existir con la enseñanza, el aprendizaje y con la educación en general.

Para comprender el legado anteriormente mencionado es importante conocer la historia del concepto evaluación (Perez O. L., 1997) y las funciones que a lo largo de los años ha tenido y como las acciones de los educadores y de los mismos estudiantes han generado concepciones, definiciones, funciones, principios, prácticas, las cuales han sido transmitidas y han marcado el significado de la Evaluación y ha hecho que prevalezcan en los tiempos actuales. Teniendo como referente que todos los sistemas sociales y escolares han presentado estándares de cumplimiento que pueden ser considerados como evaluación, pero que el desarrollo del concepto, es más un producto de la modernidad en la sociedad europea.

Desde antes del siglo XVII, surge por la diferenciación y tecnificación del trabajo algunos vestigios de Evaluación. Los jóvenes de la época eran evaluados para comprobar si poseían los conocimientos y habilidades propias para el trabajo requerido, además para determinar si estaban preparados para la vida, que se hacía a través de una ceremonia de iniciación.

A raíz de las necesidades del contexto (tecnificación del trabajo y formación para la vida), aparecen las primeras Instituciones Educativas, lo cual complejizó el acto educativo y comienza a convertirse en una actividad social privilegiada de grupos dominantes. En la sociedad esclavista la obediencia, la resistencia, el dominio de la ciencia y la disciplina férrea eran los objetivos de la educación e inclusive se incorporaba el castigo físico como parte de

la evaluación, cuando el estudiante no había logrado el aprendizaje. En esta época se aprendía a través de la memorización y la repetición segura y sin errores de los contenidos; La Evaluación era reproductiva.

En la época feudal, con el inicio incipiente del capitalismo, también comienza a desarrollarse la escuela y la pedagogía y aparece Comenius (1998) como un personaje que aporta a la educación a través de la Didáctica Magna, que marca el inicio de la teoría de la enseñanza. Plantea como principios de la educación que los contenidos deben ser asimilados por los estudiantes con solidez y que el profesor debe darse cuenta que lo haya logrado a través de la repetición hasta que aprenda, de allí que la Evaluación oral fue una forma importante, puesto que permitía mirar si existía claridad y solidez en el aprendizaje de los estudiantes. La Evaluación es reproductiva y memorística. Rechaza de la época esclavista el castigo físico, aunque lo veía importante cuando el estudiante presentaba rebeldía. Comenius fue reconocido por ser innovador de la educación en su época y tuvo una gran influencia en el desarrollo pedagógico.

Posteriormente con el desarrollo del capitalismo y la revolución industrial del siglo XVIII y también con el desarrollo de las ciencias sociales, se presentó una gran influencia en las teorías de la educación. Aparecen filósofos como Rousseau (1981), Tolstoi (1959)⁸ y pedagogos como Pestalozzi (1889), quienes aportaron al desarrollo de la educación.

En esta época no se habló directamente de evaluación, sin embargo se interpretaba como la aplicación de exámenes y estaba regido por las Instituciones y las exigencias sociales. Por ejemplo surgió como metodología los exámenes públicos, que consistían en un interrogatorio oral a los alumnos, en presencia de maestros, de la nobleza, el clero, funcionarios y comerciantes (principalmente para los exámenes finales). Existía una guía llamada didáctica oficial que permitía a los invitados orientarlos para hacer las preguntas de acuerdo al programa de examen. Había una ceremonia especial para presentar estos exámenes, donde

⁸ El pensamiento de Tolstoi fue abordado de manera indirecta a través del autor Semion Filippovich Egorov en un artículo publicado por la Unesco en París en el año 1988. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/tolstoys.pdf>

se promulgaba la importancia de la ciencia. La Evaluación de acuerdo a éste escenario fue relevante el conocimiento adquirido, la reproducción de éste y lo funcional de la misma.

En esta misma época Tolstoi, L (1.859), plantea que la educación debe estar encaminada a la instrucción, a la trasmisión del conocimiento y la Evaluación se contempla como la comprobación de la adquisición de esos conocimientos.

Por otro lado, otros investigadores sobre la Evaluación y de la educación, se preguntan por las notas de los exámenes y los juicios de Evaluación que hacen los maestros de los estudiantes. Estos investigadores como Meyer (Universidad de Misuri), Dearbom (Universidad de Wisconsin) y Far (Universidad de Harvard), dudan de la objetividad de la Evaluación que los maestros hacen a sus estudiantes y es así como Rice, JM en Kelly (1982) pone en práctica los exámenes por medio de test, que estaban clasificados, de acuerdo a los propósitos de la evaluación: rendimiento, pronóstico, aptitudes, personalidad. Eran test tipificados que se utilizaban en diferentes materias. Este es el primer paso a la Evaluación conductual, donde el estudiante a través de la Evaluación se compara con unos estándares predeterminados y se cuantifica su desempeño. Este tipo de Evaluación no contempló la individualidad, sino la generalidad de los estudiantes y se centró en procesos externos, dejando de lado los procesos internos.

A finales del siglo XIX y en el siglo XX hay un auge de teorías pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la educación como escuela nueva, escuela de trabajo, pedagogía de la acción, entre otras. También aportan al desarrollo del proceso de evaluación, sin dejar de lado los intereses de la burguesía. También en esta época aparecen teorías psicológicas no marxistas para aporta a la educación y a la evaluación, marcando la importancia de procesos psicológicos que intervienen en el acto educativo y evaluativo.

El cognitivismo, enfatiza en la Evaluación de habilidades del pensamiento, uno de sus representantes como Ausubel (1983), plantea que la Evaluación debe ser objetiva y debe permitir identificar las falencias de los estudiantes.

El humanismo por su parte, partiendo del existencialismo, plantea que lo único válido que puede existir es la autoevaluación, puesto que los procesos internos no se pueden observar, ni medir; solamente el mismo estudiante puede hacer su propia valoración y definir qué aprendió. Esta teoría propone la integración de la autoevaluación y también expresan que la Evaluación debe ser un acto que afianza el potencial, la creatividad, la autocrítica, llevándolo a un objetivo claro que es la autorrealización del ser.

También aportó el psicoanálisis, que a través de su teoría propone que la Evaluación se debe encaminar al proceso y no al resultado, haciendo uso de la autoevaluación. La teoría conductista, enfatiza en las evaluaciones estandarizadas para verificar los objetivos conductuales.

La teoría Piagetiana, fundamenta la Evaluación en la importancia de conocer los procesos cognoscitivos y afianzarlos a través de ésta y del todo el proceso educativo. Desconoce los exámenes porque piensan que solo afianzan la memoria y no desarrollan la inteligencia.

Desde la teoría socio-cultural de Vygotsky (1987), encamina la Evaluación a determinar el desarrollo potencial y a verificar el desarrollo real, de manera que pueda dar cuenta del grado del estudiante y a la vez promover el desarrollo integral y socio-cultural del estudiante.

Otros personajes que también influyen en este aspecto de la Evaluación en este período fue Thorndike (2006), quien propone a la Asociación Norteamericana para el progreso de la mediación de la calidad de la escritura, una escala de manuscritos la cual se consideró el primer instrumento de medición en evaluación.

En 1.946 con Walter, J, se inicia el desplazamiento del término examen por el de Evaluación y apreciación, da paso a una Evaluación práctica y continua, apreciando el trabajo del estudiante. Además que enfatiza en la Evaluación integral, teniendo en cuenta los cambios que vive el conocimiento humano.

A pesar de las evoluciones que se habían logrado en este aspecto, con cada una de estas teorías, se continuaba pensando y se criticaba que la Evaluación seguía siendo reproductiva y con poco aporte pedagógico. Observando esta situación de una metodología y de la falta de unos objetivos claros para evaluar, en 1.966 se da inicio en Cuba a una reglamentación para mejorar el acto evaluativo, mientras que en Alemania en el mismo año se piensa en la forma de controlar el rendimiento académico, utilizando como estrategia el uso de las libretas de calificaciones para controlar la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes.

Otros alemanes como Honecker en Corvalán (2000), plantea que la Evaluación debe dirigirse al desarrollo de los estudiantes con relación a la sociedad y que ésta debe contar el aporte psicológico, es decir, es parte de la práctica docente, para lo cual el profesor necesita poseer los conocimientos pedagógicos para aplicarla.

En la década de los 70 se integra a los procesos evaluativos la didáctica, Klingberg (1972), en Perez & Portuondo (1997), hace un estudio de la Evaluación del aprendizaje como control, enmarcada en la didáctica y hace énfasis en que la EA es un proceso que hace parte de la enseñanza y el aprendizaje y detecta que la EA como control tiene que ver con un interés social en la necesidad de evidenciar un rendimiento. Este autor hace una clasificación de la EA así: pedagógica (el estudiante conoce su propio rendimiento), psicológica (conoce las discrepancias de su aprendizaje) y cibernética (proceso de retroalimentación maestro-estudiante-maestro).

En esta misma época en Cuba aparecen libros pedagógicos con influencia alemana, que a su vez son retomados en América Latina, ellos muestran las diferentes tendencias en la EA y entre sus avances se toma la independencia del proceso docente educativo y se ubica como parte del sistema total.

A nivel universitario se asume como lo que direcciona la asimilación de conceptos básicos de la disciplina, perfeccionamiento de la enseñanza, al trabajo autónomo y lo que permite valorar (no controlar) la asimilación del conocimiento, dominio de habilidades, cumplimiento de etapas de asimilación. Se destacan las funciones instructivas, educativas,

de diagnóstico y de desarrollo, además se constituye la relación que existe entre evaluación-didáctica-instrucción-educación.

Desde los Estados Unidos, en este mismo siglo el investigador Tyler (1986), llamado el padre de la Evaluación por la creación del modelo de congruencias de objetivos, generó una revolución, puesto que se venía con el paradigma de Evaluación igual a medición y él las coloca en diferentes planos; el primero la Evaluación y en el segundo la medición, aunque tienen relación. Desde este autor se acuña el término “Evaluación Educativa”.

La Evaluación vista desde Tyler estaba encaminada a “verificar periódicamente la efectividad de las escuelas” y a demostrar las deficiencias de los programas, de allí que tuvo un aporte significativo en la construcción del currículo. Se apartó de la mirada de la Evaluación individual como reconocimiento de aprendizaje y se centró en la práctica del currículo. Él define la Evaluación como: “Un proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del curriculum y la enseñanza”. Sin embargo admitía la Evaluación individual de los estudiantes a través de los exámenes, puesto que estos también demostraban si se habían logrado los objetivos del curriculum.

En su libro “Principios Básicos del Curriculum” (1986) presenta el esquema que propone (secuencias) para el planteamiento del currículo, respondiendo a cuatro preguntas: ¿Qué aprendizajes se quiere que los alumnos logren (objetivos)?, ¿Mediante qué situaciones de aprendizaje se pueden lograr los objetivos propuestos?, ¿Qué recursos se utilizan? (Didáctica) y ¿Cómo se evaluará efectivamente para ver lo que los estudiantes aprendieron? (Evaluación).

En la etapa de la tecnificación (después de la segunda guerra mundial), hace la propuesta de elaborar “objetivos conductuales” para evaluar, entonces educar era según Tyler cambiar los patrones de conducta de los estudiantes, por lo tanto evaluar era verificar el logro de los objetivos. El currículo se debía construir de acuerdo a esos objetivos a lograr, que resultaban del análisis de las necesidades de los alumnos, de la sociedad, de tareas, de procesos culturales y sobre el desarrollo de contenidos.

Bloom (1990) propone una taxonomía para organizar los objetivos y los jerarquiza de mayor a menor complejidad y nivel de abstracción y los ordena en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor, bajo una concepción integral de la psicología del desarrollo humano. Es así como este paradigma educativo-evaluativo direccionó el acto educativo, hasta que aparecen otros momentos socio-históricos y socioculturales que hacen surgir otras concepciones.

Con este recorrido histórico se muestra como la Evaluación ha atravesado por diferentes denominaciones, definiciones y funciones; pasando desde la Evaluación del rendimiento académico, por la Evaluación por objetivos, Evaluación de productos, desde una Evaluación fragmentada a una holística.

En Colombia la Evaluación ha tenido su historia, al igual que en el resto del mundo sus inicios utilizaron lo cuantitativo, teniendo escalas numéricas para determinar el logro del aprendizaje de los estudiantes. La entrega de libretas fue una muestra de la fluencia de este tipo de Evaluación en nuestro país, donde el número reflejaba el aprovechamiento que el estudiante había tenido en cada período.

Sin embargo también ha habido evolución del concepto, con personajes que han aportado a la educación, como por Carlos Vasco, los Hermanos de Subiría, Rafael Flórez Ochoa, entre otros, que han participado en escenarios gubernamentales para la generación de políticas educativas y de nuevas perspectivas frente a ésta. Así, El Sistema Educativo Nacional de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece el sistema Nacional de Evaluación, el cual vela por la calidad de la educación, el cumplimiento de sus objetivos y el mejoramiento en la prestación del servicio.

La Ley General de Educación (1994) explicita la Evaluación en su artículo 80, el sistema Nacional de Evaluación que se encargará de diseñar y aplicar criterios para evaluar la calidad de la enseñanza en varias direcciones: la Evaluación Institucional, la externa, profesional de los docentes, directivos docentes y de los logros de los alumnos.

A partir de la Ley 115 de 1.994, se inicia el proceso de reglamentación de la Evaluación a través de los Decretos 1860 de 1.994 y posteriormente con el Decreto 230 del año 2.002 para la educación básica, secundaria y media, en los cuales se considera que ésta debe ser continua, integral, cualitativa y los informes serán descriptivos en el avance de los estudiantes, en la obtención de sus logros conforme a la escala valorativa cualitativa (Excelente, sobresaliente, aceptable, Insuficiente, deficiente). También presenta las funciones: aplicación de pruebas escritas que den cuenta de la apropiación de los conceptos y la organización del conocimiento y las apreciaciones cualitativas del profesor a través de técnicas como la observación, el diálogo o la entrevista.

En cuanto al uso de los resultados académicos de los estudiantes, los maestros programarán actividades recuperatorias al final de cada período para superar las fallas o limitaciones y los informes de Evaluación a los padres de familia, deben describir las fortalezas y debilidades de los estudiantes y las estrategias para mejorar.

Otro aspecto que se reglamentan estos Decretos es el Comité de Evaluación y Promoción de los alumnos, que se constituye para analizar, decidir y establecer las estrategias educativas y favorecer la promoción de los estudiantes.

En el Decreto 1290 del año 2.009, aparece un cambio importante en concepto de evaluación, puesto que hacen referencia específicamente a la Evaluación de los Aprendizajes, mientras que en las reglamentaciones anteriores se habla desde la Evaluación en términos generales, que para la educación del país se constituye en un logro y un avance puesto que la Evaluación se considera como un proceso permanente, objetivo y se introduce el concepto de valorar el desempeño de los estudiantes y a la vez pensarse en estrategias pedagógicas para apoyar el avance de éstos. Un aspecto importante en la evolución de esta historia es la consideración que este Decreto señala frente a los intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. Por otra parte también reglamenta la creación del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, cuya función radica en estructurar y dar los lineamientos frente al acto evaluativo en cada Institución.

En este Decreto aparecen definidos otros agentes que hacen parte del proceso evaluativos, que es un avance, puesto que anteriormente solamente se reglamenta para el profesor y el estudiante, perdiendo de esta manera las responsabilidades y derechos que todos tienen en este proceso.

En cuanto a la Educación Superior, la Ley 30 de 1.992, desde el Marco de la Constitución Política Nacional, en aras del respeto a la autonomía Institucional no existen lineamientos que reglamente acerca de la Evaluación de los estudiantes. Solo se presenta la Evaluación en cuatro vías: autoevaluación Institucional, de programas académicos, la Evaluación del desempeño de los docentes y la Evaluación externas que presentan los estudiantes (Pruebas Saber-Pro). En este sentido la Ley 30 en su artículo 31 literal h propende por la creación de mecanismos de Evaluación de la calidad de los Programas Académicos, para tal fin se han emitido otros decretos como el 2566 del 2.003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad, el Decreto 1295 que reglamenta la Ley 1188 del 2.008 en cuanto a la obtención de Registro Calificado para los programas académicos.

Como se puede observar a nivel de la educación superior no se encuentra una estructuración de los lineamientos generales para la Evaluación del aprendizaje como si existe para la educación básica y media vocacional; si bien es cierto que existe el respeto a la autonomía Institucional, es importante mirar si desde cada universidad la han asumido con compromiso y con los objetivos orientados al desarrollo intelectual, personal y social de sus estudiantes.

Finalizando este apartado y analizando el desarrollo de esta historia se puede ver como la palabra Evaluación en el contexto educativo se ha impregnado de características de las cuales ha sido difícil despojarse desde las prácticas. Vemos como a través de esta, se otorga un valor a algo, que en el caso de la educación lo hace a través de la Evaluación cuantitativa o sumativa, que es la que clasifica e informa el nivel del estudiante en cuanto al conocimiento adquirido y el valor del estudiante se radica en el saber, es decir se ha limitado a otorga el juicio de una persona, midiendo su conocimiento, dejando de lado los procesos de aprendizaje e integrales de los estudiantes, puesto que se dirige directamente al resultado.

También se contempla como la Evaluación se ha considerado un momento, y se dice momento porque en la historia no se ve una integración a los procesos educativos, convirtiéndose sólo como un apéndice de estos, evaluando de esta manera el rendimiento del estudiante, olvidando otros aspectos que pueden influir en el aprendizaje y la formación como tal. Así mismo se han identificado dos actores como son el profesor y el alumno, el primero investido de poder para juzgar y calificar y el segundo un individuo pasivo, receptor de las metodologías y de las decisiones del primero sin posibilidad de proponer para su propio proceso educativo y evaluativo; es así como la Evaluación a través de los tiempos se ha convertido en un hecho punitivo, de poder, de castigo, generando en los estudiantes reacciones y emociones negativas, perdiendo de esta manera el valor formativo que puede tener, que en ese caso sería la Evaluación de los aprendizajes. En esta investigación es importante descubrir a través de las voces de los investigados, si esas características, funciones y objetivos de la Evaluación prevalecen o se han transformado.

En el contexto educativo también puede encontrar diversas aplicaciones a la concepción de Evaluación que de una manera están relacionadas: Evaluaciones externas, evaluaciones de aula, Evaluación institucional. En éste trabajo se abordaran aproximaciones teóricas a las evaluaciones de aula, se desarrollara más adelante el concepto de Evaluación del aprendizaje.

2.2.2 Aprendizaje

Como parte inherente a la educación, está el aprendizaje, aspecto sobre el cual se ha centrado la educación y le ha dedicado años de estudio para su comprensión. Existen diferentes teorías que explican este proceso humano y a través de sus investigaciones han hecho sus aportes para comprenderlo. Por esta razón es indispensable, para la investigación que planteamos aquí sobre Evaluación del aprendizaje tener un referente conceptual sobre lo que se entenderá el aprendizaje.

Se define el aprendizaje como un proceso individual, social y cultural, que tiene que ver con la adquisición y modificación de aspectos necesarios para la vida como las habilidades, los conocimientos, destrezas, valores, con participación de la educación formal e informal, la

observación, el razonamiento. Este proceso está influenciado por la experiencia, el medio ambiente y por los diferentes contextos donde el ser humano participa, como son la familia, la escuela y la sociedad en general. El aprendizaje es un proceso cuyo fin es el desarrollo humano, entendido este como la potenciación del individuo en las diferentes áreas que lo integran (afectiva, social, cognitiva, física, espiritual), que lo hace a través de la apropiación del conocimiento en sus diferentes dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores, para lo cual se requiere el desarrollo de habilidades mentales que permitan la introyección de nuevos repertorios conductuales para lograr una mayor adaptación al medio.

Este proceso permite construir nuevas representaciones mentales, es decir conocimientos que sean significativos y funcionales, que posteriormente puedan ser transferidos en contextos diferentes de donde se aprendieron. En el proceso de aprendizaje el individuo tiene la posibilidad de transformar sus teorías implícitas, al descubrir formas, sentidos y significados que son los que movilizan sus creencias; permitiendo nuevos aprendizajes que el individuo compartirá en los espacios donde interactúe.

En este aspecto, el rol del profesor desde las metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza puede aportar en la configuración de un sistema cognitivo que traspase la mera asimilación del conocimiento a la construcción de éste, ubicando al estudiante en niveles superiores que le van a permitir un mayor desarrollo de su inteligencia y de sus procesos meta cognitivos que redundaran tanto para él como para los contextos donde éste actuará.

Teniendo en cuenta que aprender no solamente es memorizar información, sino desarrollar procesos cognitivos complejos: sensación, percepción, memoria, atención, lenguaje, comprensión, análisis, síntesis que le permitan explorar y descubrir el mundo, crear para sí, para los demás y para el medio ambiente y enriquecer su vida personal, logrando actuaciones diferentes y mayores y mejores adaptaciones al medio.

Investigadores como Monereo (1990), han identificado tres aspectos fundamentales para el despliegue del aprendizaje como son el afecto, que dispone al individuo a aprender (interés, atención, sentido), la expresión (el aprendizaje se evidencia en el lenguaje con la

participación de la parte motora que es el correlato de la acción, es decir la modificación de la conducta) y la cognición (procesamiento de la información), aspectos que son dinámicos e interactúan y que en el momento de la enseñanza y el aprendizaje son elementos que se deben tener en cuenta para lograr transformaciones efectivas.

Hace parte de esta estructura la motivación como promotor del deseo de aprender, la inteligencia que contiene el andamiaje cognitivo para lograr el conocimiento y la experiencia que hace referencia a lo ya adquirido por interacción con el medio, que para el caso del aprendizaje es el saber aprender.

Se puede decir que el aprendizaje es un proceso que involucra la integralidad de la persona, que no es inacabado, es dinámico, donde lo aprendido tiene la posibilidad de ser transformando generando nuevos aprendizajes, que se hacen evidentes cuando existe un cambio en la conducta y la adaptación al medio y puede ser trasferido en diferentes contextos. En conclusión el aprendizaje permite el desarrollo de estructuras mentales que permitan una mejor comprensión de la realidad y una mejor actuación sobre esta.

Existen varias teorías del aprendizaje que explican este fenómeno, que a lo largo de la historia han permitido su comprensión. En este apartado se tomaran como referentes para su definición tres teorías del aprendizaje: la conductista, la humanista y la constructivista, teniendo en cuenta que son teorías que a través del tiempo han hecho presencia en las prácticas de los agentes educativos y que han sido identificados por los estudiantes universitarios en sus procesos de aprendizaje.

Desde la teoría conductista (Ellis, 2005) en representación de Watson (1947), quien plantea que la conducta se establece a partir del estímulo y la respuesta con la participación del medio ambiente, puesto que es este, es el que proporciona los estímulos para que el individuo responda. Para esta corriente, el estudio científico de la conducta solo es posible a través de la observación externa, no es posible utilizar la introspección, puesto que lo único válido es lo medible, observable y cuantificable.

El desarrollo de esta teoría fue influenciada por varios investigadores de la época como: Pavlov (1997), quien propone el condicionamiento clásico, el cual fue desarrollado con investigaciones que realizó con animales. A través de estas investigaciones descubre que los animales se condicionan a través de estímulos externos emitiendo ellos una respuesta. A este apareamiento de un estímulo externo con una respuesta del animal (Carne-salivación/campana-salivación) es lo que le llamo aprendizaje por asociación. Haciendo la transposición de este estudio a la conducta humana concluye que, esta es un reflejo y que al aprendizaje se logra cuando un estímulo del medio se asocia a una respuestas, y se sabe que cada vez que se presente ese estímulo el individuo va a responder, en este caso hay un condicionamiento que involucra al aprendizaje, porque está relacionado con la adquisición de la conducta.

También se encuentra Thorndike (2006), con la Ley del Efecto, explica que el aprendizaje generan una serie de conexiones entre el estímulo y respuesta que se fortalece cuando produce en el individuo satisfacción. Para Thorndike la conducta es instrumental porque permite conseguir un fin, que se hace por ensayo y error. Estos presupuestos fueron la base para el inicio del condicionamiento operante de Skinner (1970) quien argumenta que la conducta no se da tanto por asociación sino por las consecuencias positivas que producen los estímulos, lo cual refuerza la conducta o al contrario, estímulos aversivos pueden extinguirla.

Sin duda, más de una vez aprendemos de nuestros errores (por lo menos, podemos aprender a no cometerlos de nuevo), pero el comportamiento correcto no es simplemente lo que queda después de haber evitado el proceso erróneo. Al caracterizar la conducta como un “ir haciendo tentativas y pruebas” introducimos una alusión a las consecuencias en lo que debería ser una descripción topográfica de la respuesta. Y el término “error” tampoco se refiere a las dimensiones físicas de las consecuencias, ni siquiera a los denominados castigos. El supuesto de que sólo cometiendo errores se aprende es falso. (Skinner, 1970, pág. 23)

Es así; como respecto al aprendizaje el condicionamiento operante le ha aportado a la enseñanza con la propuesta de la Modificación de la Conducta, que se logra cuando hay cambios en los antecedentes (estimulo que da inicio a una respuesta) y los consecuentes de la conducta (consecuencia positiva o negativa de la conducta). A través de reforzadores positivos, negativos o el castigo se puede modificar la conducta del individuo, dando lugar a conductas deseables que implican aprendizaje. Para Skinner (1970) los procesos internos que suceden en los individuos son objeto de estudio, utilizando las herramientas experimentales del momento, a diferencia de Watson quien se oponía al estudio de estos por no ser observables, medibles y cuantificables. Esta aceptación de los procesos mentales marcó un avance en el aprendizaje, al reconocer que este también está mediado por estos procesos, sacándolo del simplismo estímulo-respuesta o ensayo-error.

En los años 60 aparece la teoría del Aprendizaje Social, la cual se basa en la importancia de la observación e imitación para el cambio de la conducta; el observar personas cuya conducta es deseable habrá tendencia a imitar y adoptar esa conducta. Además del reforzamiento positivo, negativo o el castigo, la observación cobra valor para el aprendizaje, al igual que la parte social y los modelos sociales como mediadores. Los exponentes de esta teoría proponen que el aprendizaje se genera a partir de tres factores: la retención, la reproducción y la motivación para la adquisición o modificación de la conducta.

Como base en todos estos planteamientos, se encuentra la asociación del estímulo y la respuesta y como la conducta se puede reforzar para lograr cambios en ella y generar aprendizaje.

Desde la educación estos principios conductistas han establecido pautas tomando como base principal el estímulo, la respuesta y el medio ambiente. Se utiliza el condicionamiento de las conductas de los estudiantes para ser modificadas obedeciendo al paradigma de E-R. Dentro de estos postulados conductistas el profesor es el centro del proceso, está investido de poder, cumple la función de transmisor de la información, que para hacerlo debe contar con una metodología que permita a los estudiantes obtener los objetivos propuestos por el currículo,

en este contexto teórico el profesor es el promotor y único diseñador, planeador de los procesos enseñanza-aprendizaje y los estudiantes son los receptores de sus decisiones.

Por otro lado los estudiantes son considerados como sujetos que inician la construcción de su conocimiento con la escolaridad, el profesor debe otorgarle la información, de allí que su rol es pasivo, no es posible que un ser vacío pueda aportar al profesor. Su aprendizaje va a depender de los estímulos que le entrega el medio externo como la instrucción y los objetivos planteados para su formación, los cuales no hacen diferenciación de las personas, para todos se diseñan las mismas metodologías de enseñanza y las mismas estrategias evaluativas, las cuales están encaminadas a visualizar el producto y el resultado, que son calificados por los profesores, y se evidencia a través del examen oral o escrito, los cuales están orientados a medir los conocimientos adquiridos.

Se puede sintetizar que el aprendizaje para la corriente conductista está dirigido hacia el condicionamiento de la conducta del estudiante, modificando las conductas indeseadas por las deseadas. Con el fin de moldear la mente, el conocimiento, el comportamiento conforme los objetivos pre establecidos por los docentes o por un contexto determinado.

Así como el conductismo pone el énfasis en factores externos y los estímulos del medio, aparecen otras propuestas que demuestran que el ser humano es más que un ser respondiente de forma mecánica a los estímulos. La teoría humanista desde su mirada holista y humana se centra en otros aspectos que desde el conductismo no se había tenido en cuenta y que son aspectos fundamentales en el desarrollo de la persona.

Teniendo en cuenta los principios del humanismo como: la totalidad del ser humano, la importancia del self (yo) como eje central para el desarrollo psicológico, la autorrealización, el ser humano en relación con otros y consciente de su existencia (pasado-futuro), el dinamismo de su ser que le otorga su propia gobernabilidad y la construcción de su vida que se refleja en su toma de decisiones, en el manejo de su libertad, en el desarrollo de su consciencia, la intencionalidad de su actuar y el reflejo de sus decisiones en su vida, son principios que también se convierten en retos para la educación y el aprendizaje.

Para esta teoría, la educación está dirigida a la potencialización del ser humano o como lo dice Rogers (1996) a que los estudiantes sean lo que son, es decir que parta de su naturaleza, no de los que otros externos quieran que sean, o como Maslow (1991) lo propone partir de su esencia, de su subjetividad para llegar a la objetividad, que la unión de estas dos permitirán el aprendizaje de lo humano.

Los objetivos de la educación y del aprendizaje deben estar encaminados al desarrollo del ser y no solamente al tener, Maslow (1991) como promotor de este principio, dice que la educación se ha preocupado y ha naturalizado más el tener, pasando a un segundo plano el ser, lo cual ha generado un modo de relación del ser humano, consigo mismo y con su entorno, donde los objetos, el conocimiento, el aprendizaje, las personas son vistos y valorados desde el sentido de poseer, más que del ser, construyendo un mundo que tiene como valores el poder, la ambición, la competencia, reflejándose de esta manera en los objetivos humanos, que cuando no se logran afectan su salud mental.

La propuesta del humanismo en la educación, es tener como centro el desarrollo del ser en todas sus dimensiones que permita el autodescubrimiento y la toma de decisiones en la construcción de su vida, reflexionando y asumiendo las consecuencias de sus propias decisiones, es decir, desarrollando su propia consciencia y a la vez el autoconocimiento, la aceptación de su ser, reconociéndose y valorándose entre los otros, por lo tanto el aprendizaje es integral que va desde el ser al conocer, direccionado a la construcción del significado, de manera que el estudiante lo aprehenda intelectual y afectivamente. Roger (1996), al respecto plantea que al aprendizaje es un proceso que aporta al cambio de la persona en cuanto le permite tener otra mirada sobre los fenómenos, lo involucra en ellos generando significados y además le permite la reorganización del yo. Para este autor no es suficiente la memorización de unos contenidos, es necesario que el aprendizaje sea parte de él para que permanezca. Este mismo autor promulga que el mismo estudiante debe ser el promotor de su aprendizaje, generando significados para sí.

En cuanto a los agentes educativos es importante que reconozca varios aspectos para el aprendizaje como: la valoración de las potencialidades de sus estudiantes, todos las poseen por eso es importante dirigirlos para que las descubran y las pongan a su servicio y el de los demás; generar aprendizaje significativo a través de la práctica, involucrándolo en su propio aprendizaje y en la solución de problemas de los fenómenos del planeta, de manera que asuman compromiso, toma de decisiones y responsabilidad de su comportamiento frente a los hechos, además de poner en juego su creatividad, su cognición y su afectividad en las situaciones propias y en las del medio.

Teniendo en cuenta el principio de libertad que plantea el humanismo, la educación también debe contemplarlo y hacerlo explícito en la construcción de su propio plan de acción, el maestro provoca a sus estudiantes para lograr esa libertad, tomando decisiones en cuanto a lo que quieren aprender, las actividades que va a desarrollar, que logros quieren alcanzar, que sean conscientes de sus ideas, sentimientos puestos en sus procesos de aprendizaje. El profesor será el facilitador, a través de metodologías (conservando su propio estilo e innovación), escenarios y exigencias adecuadas y recursos necesarios para que el estudiante genere su auto-aprendizaje, además de demostrar su autenticidad, empatía, afecto y confianza en su quehacer educativo.

Concluyendo este enfoque humanista, el aprendizaje y la enseñanza está centrado en la persona (Rogers, 1981), partiendo de la premisa que no es posible enseñar a los otros, puesto que la experiencias son vivenciadas solo por el estudiante, el proceso de aprendizaje es responsabilidad única del aprendiente, el profesor es un facilitador de este proceso y propicia los espacios para que se genere el auto-aprendizaje en los diferentes aspectos que conforman al ser humano (cognitivo, físicos, afectivos, emocionales, espirituales) de manera que a través del desarrollo de sus potencialidades logre su autorrealización.

Se puede decir que ha habido aprendizaje cuando el estudiante ha logrado su autonomía, autodeterminación, autenticidad, facilidad para adaptarse a los cambios del medio, solidaridad y creatividad en la solución de problemas.

Por otro lado, el modelo constructivista respecto al proceso de aprendizaje plantea que la acción de la persona es inherente al proceso de conocer, por lo cual no es posible que el conocimiento se pueda transmitir, puesto que es un proceso que está mediado por las experiencias personales que son únicas y no pueden ser observadas ni manipuladas por agentes externos.

Para esta teoría el sujeto cognoscente es el protagonista de su proceso, él construye el significado de lo aprendido o la reconstrucción de los mismos. Construye o reconstruye esquemas, utilizando operaciones mentales, relacionando los conocimientos ya adquiridos (previos) y los nuevos conocimientos para generar su propio aprendizaje, de allí la importancia de la acción en este proceso, puesto que a través de ella puede lograr un mejor procesamiento de la información y del pensamiento (clasifica, analiza, predice, crea, infiere, deduce, elabora).

Para lograr lo anterior es necesario contar con la guía y la mediación del profesor, quien contribuye para que el mismo estudiante desarrolle sus procesos cognitivos, creando ambientes enriquecedores que permitan su actuación, los desencuentros y los encuentros del conocimiento, de manera que le permita que haya desequilibrios y equilibrios cognitivos para finalmente lograr la reorganización del conocimiento y por ende el aprendizaje.

En la construcción del conocimiento interactúan factores internos y externos de la persona que los disponen al aprendizaje y no a la repetición sin sentido (mecánico) de la realidad. Según los constructivistas esas construcciones cognitivas van a depender de dos aspectos como son: la representación mental que el individuo haga de “la nueva información y de la actividad interna y externa” que se lleve a cabo para dicho fin. En la base de este proceso mental están los esquemas, que según Piaget se definen como: “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad (Carretero, 1993, pág. 21). En la medida que el individuo interactúa con el medio va construyendo esquemas que primero pueden ser simples, luego complejos, primero generales, luego especializados, unos sirven para situaciones específicas, otros pueden servir para varias situaciones.

El ser humano a través de los esquemas actúa más que por la realidad directamente; a través de los esquemas tiene la representación del mundo. En el mundo adulto los esquemas incluyen nociones científicas y escolares. Según los planteamientos de Piaget (1991) se adquieren nuevos esquemas cuando se pasa de un estadio de desarrollo cognitivo a otro: sensoriomotor, operaciones concretas y operaciones formales; estas etapas de desarrollo llevan al individuo no solo a acumular conocimientos sino a integrarlos, modificarlos, relacionarlos, coordinarlos para actuar de forma más concreta sobre el mundo.

Por otro lado Vygotsky (1987), promueve que el aprendizaje es un proceso eminentemente social y cultural. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (lenguaje, razonamiento, pensamiento, comunicación) se logra en la interacción social y posteriormente se interiorizan pero para hacerlo, primero debió estar afuera.

Vygotsky (1987) plantea que:

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social (interpsicológico) y más tarde a escala individual (interpsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se organizan como relaciones entre seres humanos (págs. 92-94)

Este mismo teórico también presenta dos conceptos que son importantes en el aprendizaje como son: zona de desarrollo próximo que la define como la distancia que existe entre el nivel real del desarrollo, se visualiza en la capacidad para resolver de forma independiente los problemas y el nivel de desarrollo potencial, la necesidad de la existencia de una persona más capaz para resolver problemas. Según Vygotsky (1987) el desarrollo mental del niño se clasifica en dos niveles: 1. El nivel real del desarrollo y 2. Zona de desarrollo potencial. La primera hace referencia al momento real del desarrollo cognitivo del niño y el segundo a lo

que está próximo a alcanzar en su desarrollo cognitivo y que es aquí donde requiere del apoyo de uno más experto para lograrlo.

Al constructivismo también lo representa Ausubel (1983) quien propone que las situaciones de aprendizaje deben estar estructuradas en sí mismas y con respecto al conocimiento que ya tiene el alumno. Muestra la importancia de los conocimientos previos en la adquisición de la nueva información, puesto que los conocimientos nuevos se asientan sobre los ya construidos. Como la conformación de los esquemas no es objetiva es necesario intervenir en los conocimientos anteriores para estructurar los nuevos.

Ausubel (1983) plantea la importancia de las actividades significativas que relacionan conocimientos adquiridos (previos) con los nuevos para que el estudiante y el profesor se den cuenta cómo interactúan estos dos conocimientos y no sólo se tengan en cuenta los resultados finales del estudiante, sino el proceso que lleva el estudiante a esa respuesta. Al igual, también es importante tener en cuenta el error, puesto que se convierte en un aspecto que informa como se está construyendo el conocimiento desde la nueva información que está integrando.

También presenta otro punto importante que se une al anterior y es el proceso de la comprensión en el aprendizaje, que al final es lo que le permitirá al estudiante introyectar el conocimiento para luego recordarlo con facilidad al quedar en su estructura de conocimiento.

Ausubel (1983) propone los *organizadores previos* que precisamente son las estrategias o actividades que presenta el maestro a los estudiantes para que ellos establezcan relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos mejorando de esta forma sus procesos de comprensión, él los define como puentes cognitivos que permiten pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado. Dichos organizadores previos tienen como finalidad facilitar la enseñanza receptivo-significativa.

En este proceso la labor del profesor es fundamental, puesto que éste es el que facilita el conocimiento y en parte de él depende que se genere un aprendizaje eficaz en sus estudiantes, teniendo en cuenta los conocimientos previos y la comprensión de los educandos.

Analizando las tres teorías expuestas: conductismo, humanismo y constructivismo, se puede observar como a través de la historia el concepto de aprendizaje ha evolucionado, pasando de un proceso mecánico como lo planteo el conductismo en sus tiempos, a un proceso complejo, puesto que al proceso de aprendizaje no solo se genera por estímulos del medio sino también hace parte el mundo interno del individuo que son aspectos a tenerse en cuenta en el momento de aprender. Por esto, el humanismo y el constructivismo plantean que el centro del aprendizaje es el estudiante y es el único responsable del aprendizaje y de la construcción de los significados de los fenómenos del mundo, puesto que es el único que puede dar cuenta de esos procesos intra-psíquicos y de sus vivencias de aprendizaje. Los agentes externos son solamente mediadores, propiciadores de ambientes que permiten el logro de estructuras mentales complejas y la autorrealización del ser humano.

Concluyendo se puede decir que el aprendizaje es un proceso integral, que implica directamente al sujeto cognoscente con su mundo externo e interno, que contribuye en la construcción de sentidos y significados de sí y del mundo.

2.2.3 Aproximación Teórica a la Evaluación del Aprendizaje

Todo proceso formativo formal que implica la acción de enseñar y aprender, debe preguntarse por la Evaluación del conocimiento que se pretende enseñar y por el conocimiento que se pretende que el estudiante aprenda. ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quiénes evalúan? ¿En qué momento se evalúa? ¿Con qué evaluar? Son las preguntas fundamentales que han permitido diseñar la Evaluación del aprendizaje desde los diferentes enfoques pedagógicos y reflexionar sobre la naturaleza epistemológica de este proceso tan esencial en la escuela; tratando de encontrar respuestas diferentes a las tradicionales que se generalmente se asocian con prácticas instrumentales (medir, jerarquizar, seleccionar) de la Evaluación del aprendizaje.

Por lo cual, al abordar el concepto de Evaluación del aprendizaje, se encuentran muchas concepciones que se han venido construyendo a través de los años, de ahí que existen diferentes significados al respecto. Se puede decir que es un concepto que está en constante proceso de construcción y que en la actualidad por el interés y la preocupación que ha suscitado en los agentes educativos se han presentado nuevas propuestas que han ido enriquecido tanto la parte teórica de la Evaluación como la praxis.

Pensando en esas diferentes concepciones y significados que existen sobre Evaluación del aprendizaje, es importante hacer inicialmente un breve recorrido sobre algunas de ellas que para el caso de la presente investigación es importante mencionar: el enfoque conductista, el enfoque constructivista y el enfoque humanista, porque han estado presentes a lo largo de la historia y han servido de base para la construcción de nuevos paradigmas y prácticas en los agentes educativos.

2.2.3.1 Tres Enfoques En La Comprensión De La Evaluación Del Aprendizaje

El enfoque conductista se menciona aquí a partir del presupuesto que tiene esta investigación frente a la predominancia actual de las prácticas evaluativas en esta línea. Se seguirá los planteamientos de la teoría de Skinner (1970), sin duda, uno de los representantes más importante del conductismo. Quien ve en el conductismo no solo un método para estudiar el aprendizaje sino que a partir de él se dan los principios para producir el aprendizaje. Su teoría, el condicionamiento operante, también llamada análisis experimental de la conducta (AEC), consiste en manipular el ambiente para moldear la conducta a una con carácter deseable. Según el autor el mecanismo esencial para lograr el modelamiento de la conducta es el reforzamiento contingente, se fundamenta en reforzar cuantas veces sea necesario con una recompensa cuando se da la conducta deseada.

En el comportamiento operante que busca el desarrollo de la vida consciente hay un elemento clave y es el de los reforzamientos. Para Skinner es de suma importancia el uso en la

educación de los reforzamientos (positivos o negativos). Aunque los negativos necesariamente, no están asociados a los castigos. Más aún el autor es un enemigo de ellos en la enseñanza, sobre todo por la ineficacia como técnica para un cambio durable en los comportamientos. Aquí, el docente asume un papel activo en el aprendizaje, es transmisor de conocimientos y experiencias, es el modelador de la conducta.

El aprendizaje podría darse en las personas a partir de tres factores que alteran la conducta:

1. Aprender actuando: repitiendo una y otra vez la instrucción dada, ejercitándose, practicando, generando nuevos hábitos,
2. Aprender de la experiencia: le corresponde al maestro señalar e indicar las experiencias que son válidas para el aprendizaje del estudiante,
- y 3. Aprender a base de ensayar y equivocarse, pero el error no es solo la única forma de aprender, el maestro presenta al estudiante el patrón a seguir y si esto se da indudablemente se producirá el comportamiento deseado.

El conductismo como enfoque educativo coloca especial atención en el lugar de la enseñanza, elemento que se convierte en algo idealista puesto que para este autor, el docente es un orientador para aprender, no tanto para la enseñanza. He aquí un punto interesante para distinguir entre enseñanza y aprendizaje. En el texto de tecnología de la enseñanza, menciona:

... La metáfora asigna sólo un modesto papel al maestro, que en realidad no puede enseñar sino sólo ayudar al alumno a aprender. Enseñar es nutrir o cultivar al niño que está creciendo (como se hace en un jardín de infancia), o ejercitarle intelectualmente, o sostenerle y enderezarle (como endereza el hortelano un arbolito), o sea, dirigir o guiar su crecimiento (Skinner, 1970, pág. 17).

En esta línea, la enseñanza desde este enfoque le da una importancia a lo que el docente puede planear y estructurar frente al aprendizaje que puedan tener los estudiantes. Es decir aunque la finalidad del conductismo es incentivar al estudiante como sujeto activo, la realidad es que en éste el desempeño y aprendizaje pueden ser manipulados desde el exterior (lo

instruccional, los métodos, los contenidos, entre otros), dependiendo de si se desarrollan los debidos ajustes ambientales y curriculares. Sólo hace falta que el docente programe eficazmente los insumos escolares, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. En últimas el papel protagónico es el del docente.

El maestro desempeña el activo papel de transmisor. Imparte sus experiencias. Da, y el estudiante toma. El discípulo enérgico se apodera de la estructura de los datos e ideas. Si es menos activo, el maestro le imprime los datos o le instila las ideas en su mente, o le inculca buen gusto o un afán de aprender (Skinner, 1970, pág. 18).

Para darse el aprendizaje el alumno debe contar con el ambiente adecuado, debe tener la disposición de aprender y quien enseña debe hacer las veces de sembrador: *Engendrar ideas. Sembrar gérmenes o semillas de nociones*. El estudiante por su parte debe acatar lo enseñado y los refuerzos que el maestro realiza para lograr la modificación del comportamiento por la conducta aceptada. La experiencia que pueda tener el estudiante no es considerada como válida porque no es susceptible de ser enseñada; solo se aprende lo que puede ser enseñado, es decir solo se producirá modificación en el comportamiento cuando se da la intervención del maestro con su instrucción en la conducta del estudiante. Desde éste lugar se descarta la autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiante.

En consecuencia, estos planteamientos nos remiten ineludiblemente remitirnos a la concepción de Evaluación del aprendizaje, que si bien es cierto, no es uno de los temas específicos del conductismo en Skinner, su relevancia radica en que éste proceso hace parte de la formación de la persona en aras de alcanzar los comportamientos deseados de la misma

Cuando un estudiante avanza en la enseñanza programada propuesta por los conductistas, existe un cierto ideal de no cometer errores o aprender de ellos, lo que supone que la persona antes de ser vinculado a este tipo de enseñanza, es evaluado de manera previa, durante y al final del proceso; para poder medir su avance en la modificación de la conducta.

Los instrumentos empleados para la Evaluación se elaboran a partir de los objetivos previos, tomando como referencia la conducta observable. Dichos instrumentos, deben ser objetivos, para evitar juzgamiento subjetivo del docente. Además, se deben fundamentar en criterios definidos, para medir el nivel de la aplicación de conocimientos y habilidades, en términos de conducta y estímulo.

Por ello, encontramos, que la Evaluación del aprendizaje se centra más en los resultados de aprendizaje que en los procesos del mismo. Es de corte tradicionalista porque al evaluar el aprendizaje se basan en lo que el profesor ha transmitido al alumno y si éste lo ha aprendido bien, casi que replicar en forma memorística. Se establece como un enfoque positivista, importa lo que se pueda medir y cuantificar y por esto no importan las diferencias, todos los estudiantes se evalúan de la misma manera y con los mismos instrumentos. La Evaluación resulta un sinónimo de calificación, en términos cuantitativos.

Por otro lado, el enfoque constructivista se presenta a continuación como una posibilidad para esta investigación de entender la Evaluación del aprendizaje desde una perspectiva más participativa del sujeto en la construcción de su propio aprendizaje, partiendo del principio que aprender es construir, para el constructivismo toma valor las representaciones que el individuo elabora en la construcción de la realidad, cómo este se acerca a los objetos de aprendizaje para aprehenderlo. De la misma manera, esta teoría tiene en cuenta que en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje existen unos contextos que no pueden ser ajenos dado que estos le permiten al estudiante construir significados, y por ende deben estar presentes en los procesos evaluativos.

A pesar que existan varias teorías que fundamentan los principios constructivista como las presentadas por autores como Vygotsky, Piaget, Ausubel y Bruner, es importante señalar que hay unos puntos de encuentro como son, que el proceso enseñanza-aprendizaje debe encaminarse a la orientación de la construcción de significados y sentidos de los contenidos del aprendizaje, que a su vez van a depender del grado de interrelación de los conocimientos previos con los conocimientos recientes y de la reorganización de estos y la importancia del contexto donde se dan los aprendizajes, los cuales deben ser variados, de manera que el

estudiante pueda darse cuenta que lo aprendido puede ser transferido a otros contextos, cuando esto pasa se puede hablar de que hay significatividad en el aprendizaje, a partir de esto le va a permitir al estudiante construir otros significados.

En ese sentido, esta concepción partiendo de sus principios considera algunos puntos importantes para tener en cuenta en la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje y de la Evaluación del aprendizaje, las cuales se identifican a continuación:

- Construcción de sentidos y significados

La labor del docente a través de las actividades de aprendizaje es la de propiciar en primer lugar que los estudiantes sentido a los contenidos de la enseñanza para luego pasar al significado de los mismos. Por su parte la EA da cuenta de los sentidos y significados construidos por el estudiante que a la vez van a depender de la didáctica utilizada por el profesor para lograr este objetivo.

- Interrelación de significados

A través del aprendizaje significativo se pretende que los sujetos cognoscentes vayan más allá de la repetición mecánica al generar el sentido y el significado los contenidos de la información se almacena en la memoria conformando redes de significados que se interrelacionan. A mayor cantidad de redes de significados habrá mayor significatividad y por ende mayor exploración.

Las actividades de aprendizaje y de la Evaluación deben contribuir a la construcción de redes complejas para que los estudiantes vayan más allá de lo propuesto en las actividades de aprendizaje o de la evaluación. Cuando se establecen conexiones complejas de los significados, esto hace que el estudiante haga revisiones permanentes (lo vuelve dinámico) que ampliarán y confrontarán los significados ya existentes y realizará reorganizaciones amplias de los contenidos fortaleciendo de esta manera las redes, mientras que si esas redes son débiles y no hay conexiones con la estructura cognoscitiva los significados se debilitan y se olvidan.

Con la EA se presenta una disyuntiva puesto que la EA es estática y los significados y la memoria es dinámica, por lo cual se debe ser cuidadoso al emitir juicios de valor de un proceso utilizado con la aplicación de una sola prueba, teniendo en cuenta que el aprendizaje no es instantáneo y puede tardar algún tiempo para manifestarse. La EA debe contemplar la dinámica que existe en la construcción de significados y tener en cuenta que la aplicación de una sola prueba no es suficiente ni determinante del aprendizaje.

- El contexto en la construcción de significados

Se puede decir que hay aprendizaje cuando el estudiante puede generalizar lo aprendido en contextos diferentes los que sucedió el aprendizaje, es decir los significados construidos son generalizables. De allí que las actividades de aprendizaje y de la Evaluación deben estar encaminadas a utilizar diferentes contextos.

- Funcionalidad del aprendizaje

El aprendizaje logrado debe convertirse en una posibilidad para construir otros significados y este debe ser un iniciador fundamental en los procesos EA y en la evaluación. Se debe tener en cuenta que el aprendizaje es funcional y que este se ha logrado cuando se puede utilizar en diferentes contextos.

- Participación de los estudiantes

La construcción mancomunada entre profesor-estudiantes de actividades de aprendizaje y de Evaluación permiten que el estudiante asuma responsabilidad y control en su proceso de aprendizaje, lo cual beneficia a que la Evaluación esté dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no necesite momentos específicos de evaluación.

- La Evaluación como estrategia auto reguladora

La EA no solo informa al profesor también informa al estudiante de su proceso cognoscitivo, de aprendizaje y de construcción de significados. Para lograr este propósito es importante que el profesor tenga claros los objetivos de la EA y se expliciten a los estudiantes. La autorregulación debe ser una meta educativa.

También, la Evaluación del aprendizaje en la concepción constructivista es propuesta, no solo para el estudiante sino también para el docente y para las actividades de aprendizaje. Esto quiere decir que la EA tiene diferentes vertientes que deben ser abordadas en conjunto y coherentemente, puesto que no sería suficiente evaluar una de estas tres partes porque se perdería la interrelación que las caracteriza y a la vez el proceso. Para la reflexión y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje es importante situar los diferentes aspectos de la Evaluación para orientar las prácticas evaluativas que a la vez también aportarán a la mejora del curriculum por ser también parte de éste.

Los constructivistas refieren que para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje por lo menos se debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales (cabe aclarar que no son los únicos, la EA es muy amplia y tiene muchas aristas, sin embargo el análisis de estos tres aspectos permiten la comprensión del proceso educativo): la práctica de la Evaluación (usos), referente psicopedagógico y curricular y el referente normativo.

El primer aspecto, la práctica de la Evaluación hace referencia a los aprendizajes logrados por los estudiantes en el proceso formativo por la intervención del profesor y que a su vez está relacionado con los objetivos generales del currículo y con los objetivos de cada una de las áreas. En este espacio es importante reflexionar sobre la práctica docente, los instrumentos de Evaluación y las actividades de aprendizaje; la reflexión en este caso se centra en que tanto los aspectos anteriormente mencionados permiten la construcción del conocimiento y si la Evaluación a través de los instrumentos permite recolectar una información rigurosa y confiable sobre los avances de los estudiantes para generar las comprensiones y nuevas lecturas de la dinámica del proceso, con el fin de potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pasando al segundo aspecto que es el componente psicopedagógico y curricular, se relaciona con el diseño del currículo y sus diferentes componentes y el funcionamiento interno del mismo. Las funciones de los diferentes agentes educativos (cuerpo docente-administrativos) y cómo estos permiten el desarrollo satisfactorio del currículo. También tiene que ver con las comprensiones del aprendizaje de los estudiantes, donde se asumen posturas pedagógicas y a la vez determinan el perfil de los participantes en las acciones comunicativas. Todo este conjunto se relaciona con la EA, la define, le asigna funciones, participantes, le da un lugar dentro de todo el proceso.

Y finalmente el tercer aspecto que es el normativo, que tiene en cuenta las reglamentaciones encaminadas a la EA, promociones, titulación..... Aquí es importante revisar si estos procedimientos normativos son acordes con el currículo y a los objetivos del proceso de evaluación.

Al mismo tiempo en esta investigación se referencia el enfoque humanista desde autores como Rogers (1996), Maslow (1991) y otros, quienes aportan con sus principios básicos a la educación, cuando consideran a la persona en su totalidad, no fragmentada, como ser íntegro y con cualidades distintivamente humanas; La persona está en constante desarrollo a través de la interacción con su contexto interpersonal y social. Por ello, las experiencias de los individuos son parte vital del desarrollo de la persona. La persona desde su libertad para tomar decisiones y elegir, es capaz de auto-determinarse, auto realizarse y trascender.

Estos principios, orientan y permiten tener una comprensión de la Evaluación del aprendizaje desde una mirada integral, como la posibilidad de potenciar el desarrollo de la persona en todos sus aspectos, no solo el cognitivo. Las preocupaciones del enfoque, se generan desde la mirada de algunos psicólogos humanista que tienen el interés de comprender al ser humano como un ser integral, dinámico tanto en su interior como en su exterior, en interacción con otros y su contexto, es decir en su totalidad. Una mirada que rompe con la represión militar y sexual, con el orden moral impuesto y con la deshumanización propia de la sociedad industrial.

La aplicación de la psicología humanista en la educación, el concepto refiere a aquellas acciones focalizadas a la obtención del conocimiento en el marco de una institución, como escuelas, colegios, institutos, universidad y otros, se da como una crítica a los currículos existentes que desconocían en su práctica las características particulares de los estudiantes y se tornaban como deshumanizantes. El enfoque humanista propone una educación integral, es decir el desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos. Una nueva mirada que pretende reconocer a la persona en su proceso de formación continua sin imponer a la persona una visión parcializada de sí mismo y de su realidad, en palabras de Mounier (1962) , considerar “la persona del niño como tal, al que impone un concentrado de las perspectivas del adulto, y las desigualdades sociales forjadas por los adultos reemplazan el discernimiento de los caracteres y las vocaciones por el formalismo autoritario del saber” (pág. 64).

Desde esta perspectiva, la meta de la educación es facilitar el cambio más allá de la adquisición de conocimiento o del mejoramiento del índice de intelectualidad, la educación humanista debe posibilitar escenarios de transformaciones significativas desde y para la vida de las personas, maestros, estudiantes y demás actores. Los procesos educativos se centran en la persona y no en el conocimiento. El estudiante es el centro del proceso y es el proceso mismo, dado que se debe respetar el desarrollo del ser humano, las vivencias y experiencias particulares serán esenciales en el proceso de aprendizaje, las necesidades y expectativas marcaran las pautas para avanzar en el aprendizaje.

La enseñanza, en éste orden de ideas, según Rogers (1996) “es una función cuyo valor se ha exagerado enormemente” es decir, desde el paradigma tradicional en la educación la función del docente en el proceso formativo era relevante, pero en esta propuesta la centralidad está en el estudiante como actor y autor de su proceso de aprendizaje; en ese sentido la enseñanza pierde su lugar de protagonismo y pasa a un segundo plano.

La función del maestro es facilitarle al estudiante las condiciones y herramientas que le permitan aprender de manera significativa y auto dirigido. Dejar de lado las ideas rígidas de una educación homogenizadora en un mundo que cambia constantemente, pretender enseñar

a “*robots humanos*”, personas libres que están en constante construcción por decisión personal y no por imposiciones, que no son “*tabulas rasas*” y que tienen otras necesidades distintas o alejadas de los intereses de los planes de estudios, del cumplimiento de los requerimientos administrativos de las instituciones o de las técnicas de enseñanzas aplicadas por los maestros.

En otras palabras la función del maestro será enseñar a los estudiantes a “*aprender a aprender*” establecer en el aula de clase una comunidad libre y dinámica con deseo de aprender, con sentido de búsqueda y exploración, como los llama Rogers los “*aprendedores*”. Estos estudiantes aprenderán cosas importantes para su vida, no estarán a la defensiva con el maestro o con el conocimiento, sino que los incorporaran en su aventura de ser.

El único hombre educado es aquel que ha aprendido a aprender; el que ha aprendido a adaptarse y a cambiar; el que ha caído en la cuenta de que ningún conocimiento es seguro, que solo el proceso de buscar los conocimientos es lo que constituye la base de la seguridad. El continuo cambio, la confianza en el proceso, más que en los conocimientos estáticos, es lo único que tiene sentido como meta de la educación en el mundo moderno (Rogers, 1996, pág. 144)

El concepto de enseñanza desde este enfoque, considera al estudiante en su diferencia y se centra en ayudar al estudiante a ser lo que él quiere llegar a ser (autorrealización). Para lograr esto, el maestro debe permitir al estudiante explorar sus necesidades, tener autoconocimiento y autodecisión personal: “las personas que aprenden por sí ‘mismas, no requieren demasiada repetición, continuidad o premios” (Maslow, 1991, pág. 262), partir de las experiencias de la vida real que estimulan en el estudiante su desarrollo cognitivo, social y moral (Kohlberg, 1989), de esta forma logrará un aprendizaje significativo que no se olvida con facilidad porque es vivencial (Rogers, 1981) y transformador.

La enseñanza se focaliza en el estudiante desde parámetros no directivos y poco estructurados, es así como los contenidos no los impone el maestro debe contar con los

estudiantes y hacerlos partícipes de la construcción de la ruta de aprendizaje a seguir. Se da como un acto auto iniciado (Rogers, 1996, pág. 155), es decir, el maestro no podrá enseñar lo que el estudiante no desee aprender; el resultado del proceso de enseñanza está enmarcado en un acción libre del estudiante.

En consideración al aprendizaje en ésta perspectiva, se puede afirmar que es un proceso particular y vivencial, el aprendizaje por experiencia a diferencia del memorístico o impuesto tiene sentido en la medida que es relevante para el individuo, como afirma Fromm (2004) los estudiantes:

De la mejor manera guardan en sus cuadernos los apuntes de sus clases, de esta forma más tarde pueden estudiar para responder aprobatoriamente a sus exámenes, pero al no tener relación con su ser el contenido no pasa hacer parte de su sistema individual de pensamiento, ni lo enriquece ni lo amplía (pág. 44)

Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje no es solamente algo mecánico, de allí la importancia de involucrar en el acto de aprender todo su ser, sus necesidades y expectativas, su relación con la realidad e interacción con otros. Los contenidos por si solos no tejen procesos de aprendizaje, al no contar con los deseos, necesidades o intereses de los estudiantes se quedan estáticos como *letra muerta*.

La participación democrática en el proceso formativo integral dará al estudiante una mejor estructuración de sí mismo y esto indudablemente tendrá efecto positivo en su actuación social. En palabras del Kohlberg (1989) el desarrollo de aprendizaje socio cognitivo facilita la comunicación moral para solucionar de forma justa y cooperativa los conflictos que se le puedan presentar al estudiante. Lo que se aprende significativamente trasforma la realidad de la persona y su forma de relacionarse con el mundo.

Entonces, la Evaluación en la perspectiva humanista se concibe de una forma diferente a lo tradicional, en donde “Nuestra educación generalmente intenta preparar al estudiante para que tenga conocimientos como posesión, que por lo general se evalúan por la cantidad de propiedad o prestigio social que probablemente tendrá más tarde” (Fromm, 2004, pág. 54),

deja de ser una Evaluación al exterior pretendiendo medir el conocimiento adquirido o más bien determinado por el docente, la institución u otros.

Al tener en cuenta al ser en su totalidad e integralidad, al ser el estudiante un actor activo y protagónico de su aprendizaje, la Evaluación externa pierde validez, porque la condición de valor parte de la experiencia de sí mismo, de lo que se transforme en el estudiante para su realización intelectual, afectiva y social. En consecuencia, la autoEvaluación en este enfoque será la opción más correcta de valorar lo aprendido, porque fomenta la independencia, la creatividad y la confianza en sí mismos; los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje.

Sólo el estudiante, podrá determinar conscientemente que tanto aprendió. Si lo aprendido significativamente, si llenó sus expectativas, suplió sus necesidades y transformó sus vivencias. Como lo afirma Rogers (1996)“*El centro de la Evaluación en el proceso orgánico de valoración es interno, está dentro del individuo*” (pág. 307) La Evaluación que hacen los otros es de segunda importancia.

Lo anterior, ubica en la Evaluación elementos: autonomía, autodeterminación, autorregulación, autocrítica... que los docentes difícilmente reconocen porque se encasillan en el paradigma de enseñanza donde ellos subjetivamente son los únicos encargados de valorar y calificar si el alumno aprendió o no, desde sus parámetros. El paradigma de los resultados verdaderos como única fuente para determinar la efectividad del aprendizaje, es decir que si no se responde conforme a lo esperado, definitivamente el alumno no aprendió absolutamente nada.

La valoración es positiva en la medida en que las experiencias se integran al ser y generan su autorrealización, es decir se da un aprendizaje con sentido. Cuando la experiencia es negativa, genera una incongruencia en la conducta del ser humano, difícil de valorar o considerar como significativa, siempre y cuando se asuma como parte del proceso de aprender, es decir, el fracaso como parte del aprendizaje. Entonces, el error es vital dentro

del aprendizaje significativo, lo que supone cometer errores sin ser juzgado y que el error se convierta en una oportunidad de cambio hacia lo positivo.

La Evaluación del aprendizaje será un constructo continuo de ensayo y error, que no responde a las preocupaciones ordinarias de la enseñanza y la educación, en cambio debe responder a las experiencias significativas del alumno, que en ningún momento rechaza lo cognoscitivo sino que incluye elementos afectivos y experimentales, que dan sentido personal a la educación. Según esta teoría el lugar privilegiado que se les da a los estudiantes como personas, que sienten y tienen sus propias necesidades, termina por fomentar el desarrollo intelectual junto con el desarrollo afectivo.

Desde esta perspectiva se hace casi imposible medir y evaluar en función de criterios externos, dice Rogers (1996). En consecuencia el aprendizaje desde éste enfoque supone otros medios de Evaluación diferentes a las calificaciones convencionales e implica cambios de paradigmas para los docentes, en los administradores de la educación y también en todo el sistema educativo.

Los tres enfoques anteriormente propuestos presentan para el trabajo de investigación un marco de referencia frente a las tensiones vivenciadas por las autoras desde su propia experiencia de la Evaluación del aprendizaje como estudiantes, como docentes y como directivas-docentes, tensiones que se despliegan entre el ser y el deber de la Evaluación del aprendizaje, entre la teoría y las prácticas evaluativas, entre el sistema y la vida cotidiana de la escuela, esta experiencia que de una u otra forma motiva los interrogantes de la investigación y presupone la hipótesis propuesta.

2.2.3.2 Definición de Evaluación del Aprendizaje

Existen muchas definiciones sobre la Evaluación del aprendizaje (EA), determinadas por los modelos, corrientes, teorías pedagógicas y didácticas, acordes al contexto histórico que movilizan a los actores que participan en la vida de las escuelas, a las necesidades sociales

de la época y también los cambios en las concepciones han tenido que ver con la evolución y funciones de las instituciones educativas en la sociedad y en el mundo laboral. Por tanto, se delimita en este apartado el desarrollo del concepto de EA desde las aproximaciones realizadas desde autores como: Gimeno, Lafourcade, Camilloni, Stufflebeam, Lafrancesco, Santos entre otros.⁹

En términos generales se define como una actividad humana que aparece como una necesidad inherente, relacionada con la intención que tiene el ser humano de mejorar y que socialmente también se ha adoptado y se ha definido como un acto necesario en el mundo actual para comparar, acreditar y medir el conocimiento adquirido y así dar la aprobación a actividades, tareas, ejercicios, entre otros, también dar la certificación del paso de un nivel a otro en contextos escolares.

Seguidamente, la definición más común y tradicional que se le atribuye a la EA es la de control; relacionada con las situaciones que en un momento determinado se salen de los parámetros establecidos por la norma, la moral y las buenas costumbre, en donde el profesor necesita volver a enrularlas, esta es una forma de demostrar su poder y el dominio sobre el estudiante, el grupo y todas las situaciones que acontecen de carácter académico o disciplinario. En éste sentido, desde lo académico, el examen ha constituido precisamente una forma de poder y de evaluación, acompañada de nota numérica, que de acuerdo a su puntaje clasifica a los estudiantes a nivel del aula y también institucional. Flórez (1999), plantea que con este tipo de Evaluación se tiende a replicar el sistema, que jerarquiza, mide, controla; se podría afirmar que la Evaluación como mecanismo de control ejerce autoridad en el proceso de enseñanza. En consecuencia, en las instituciones educativas que definen la Evaluación como eje de control: las aulas se constituyen en lugares rígidos, competitivos (los que ganan y pierden), el auto-concepto y el prestigio de los estudiantes están ligados al

⁹ Los autores sobre los cuales se basa la aproximación teórica a la categoría de evaluación del aprendizaje son diversos en tiempos, corrientes y ubicación geográfica, todos ellos representativos por sus aportes al respecto que han permitido la apreciación de las distintas miradas en cuestión de evaluación. La intención no ha sido limitar sino, por el contrario, ampliar el espectro epistemológico acerca del tema.

Es importante aclarar que todos han sido investigadores en educación con amplio bagaje en pedagogía, didáctica y en evaluación. Las apuestas teóricas de cada uno de ellos complementan nuestra visión teórica sobre evaluación.

rendimiento académico, existe la comparación entre ellos y se genera la apatía por el aprendizaje, lo que conlleva al fracaso escolar.

Sin embargo el visualizar otras necesidades sociales y de la formación de los estudiantes y el mismo interés por el mejoramiento en la educación, los cuestionamientos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía generan confrontaciones en el mundo del conocimiento de las cuales surgen otras definiciones de la EA que pretenden trascender los conceptos tradicionales, mencionados anteriormente.

Es así, como en el siglo XX se inician transformaciones interesantes en este aspecto, aunque todavía se está en un proceso constante de afianzamiento de la educación que implica por supuesto cambios en las concepciones de la EA. En esta época Tyler (1986), aporta la definición donde se considera la Evaluación como el proceso que tiene el objetivo de “juzgar la conducta de los alumnos” (pág. 109) ya que la modificación de la conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. Siguiendo por la misma línea Bloom (1975), quien la plantea como “la reunión sistemática de evidencias para determinar si se dan cambios en los alumnos y establecer el grado de cambios”. (pág. 23) Estas concepciones fueron importantes en su época, puesto que existe un aporte pedagógico desde la parte científica que anteriormente no se había hecho tan sistemáticamente.

También se unen definiciones como las de Cronbach (1975) y Stufflebeam (1985), quienes la asumen como un instrumento para propiciar información sobre los procesos y para tomar decisiones acerca de éstos por parte de los que lideran la educación. Por otro lado Scriven (1967), Guba y Lincoln (1989) y House (1997), la definen como un juicio de valor, teniendo en cuenta el contexto y los criterios de evaluación.

Estos referentes clásicos, admiten que la EA es un proceso de obtención de información del estudiante en diferentes contextos, sobre los cuales recaen unos juicios de valor con referencia al progreso de los mismos en aspectos generales y específicos. El aporte que traen estas definiciones es el avance en el término “juicio” que lo diferencia de otros momentos históricos (anteriormente sobre los resultados) que se equipar a la valoración, la cual implica

el logro de la modificación de la conducta y también el análisis de los resultados obtenidos con relación a los criterios de evaluación.

Aunque son apreciaciones muy conductistas, al asociar la Evaluación del aprendizaje con conceptos como proceso, sistemático, juicio de valor, instrumento de información y otras, le resta protagonismo e inicia el desarraigo de este concepto de la medición y del control tradicional que ejercía en la escuela, al menos a nivel teórico, y abre un abanico de posibilidades en donde la EA se debe poner al servicio del aprendizaje, debe tener en cuenta los contextos, los saberes previos, las necesidades y expectativas de los estudiantes.

En ese sentido, otros autores como Lafourcade (1969) plantean que la “Evaluación es una etapa del proceso educacional” (pág. 16) que persigue la comprobación de modo sistemático de los resultados previstos, es entonces, la interpretación de una medida relacionada con una norma establecida por el profesor o la institución, así se puede dar un juicio de valor y otorgar un puntaje positivo cuando existe la tendencia a acertar o negativo en caso contrario, utilizando una valoración cuantitativa. No la reduce a una mera medida pero si la concibe en relación directa, como la interpretación de la misma.

También clarifica que la medición es una parte de la evaluación, siendo esta última más amplia, puesto que a través de ella se interpreta una medida a nivel cuantitativo y apoya una descripción cualitativa. Desde esa medición se otorga un juicio de valor, dependiendo si se aleja o se acerca al puntaje, o logros esperados. Es importante aclarar que para Lafourcade (1969) la medición en la Evaluación y las valoraciones cuantitativas no son las más eficientes, las define como simplistas en el proceso educacional, es decir hacen parte del proceso pero no representa lo importante o no representan fielmente los aprendizajes adquiridos.

Afirma que la Evaluación no se encuentra desligada de la educación y que para su comprensión debemos entenderla como un proceso sistemático, cuyo objetivo es lograr cambios cognitivos y conductuales que permanezcan en el tiempo, para lo cual se requiere de objetivos definidos que impacten a los individuos educables e igualmente objetivos que guíen a quien enseña. Según Lafourcade (1969), no es posible que la educación este ajena a

objetivos que dirijan el proceso y tampoco se concibe sin evaluación, puesto que ésta nos debe generar acercamientos a los cambios a realizarse en los procesos educacionales.

Díaz (1996), también propone que la EA conlleva aspectos cuantitativos de los cuales no se pueden prescindir, sin desconocer otros aspectos que según Miras y Solé, 1.990; Santos, 1.993; Wolf, 1.988 y el autor admiten como: la demarcación de objetivos (¿qué se evalúa?); uso de criterios (intencionalidad educativa); sistematización (obtención de la información a través de técnicas, procedimientos e instrumentos); representación del objeto de Evaluación (comprensión de lo evaluado); emisión de juicios (Evaluación cuantitativa basada en criterios) y la toma de decisiones (retroalimentación y cambios).

Todos estos aspectos, enriquecen la Evaluación del aprendizaje en aras de conseguir desarrollar los fines de la educación, la ubica en su papel de servicio en la consecución de los aprendizajes, de re significación permanente para responder a los intereses y las necesidades de los contextos escolares y el desarrollo integral de las personas, en una lógica de mejora continua bajo los objetivos propuestos.

Tomando lo anteriormente expuesto, se puede decir que la EA es un proceso sistemático que no sólo implica la valoración de los estudiantes, sino de todos los componentes educativos que están inmersos en el currículo, puesto que a través de la Evaluación de los estudiantes también se está obteniendo información de la enseñanza, de la didáctica, de la Institución Educativa y sus lineamientos y del sistema en general.

De otro lado, Santos (1998) la define como un *ejercicio de comprensión* de diferentes procesos que están implicados en la educación, es reflexionar sobre los estudiantes, sobre el profesor y como estos se relacionan con otros aspectos globales de las instituciones, abarca las lógicas que movilizan las instituciones, los estudiantes, los contextos... es decir no puede estar aislado de lo que comprende la vida misma. Presupone una reflexión permanente sobre las concepciones, las actitudes y las prácticas profesionales.

La EA bajo esta lógica es comprender y comprenderse en el desarrollo de lo que se aprende y es aprendido a lo largo de la vida, no solo en la dinámica de la escuela porque lo que acontece en la escuela se implica y tienen implicaciones con el mundo y con la historia de los individuos. Esto lleva consigo que la EA debe hacerse en un ambiente de dialogo bilateral para evidenciar los avances y los procesos que son sujeto de mejora, también para ser conscientes de las necesidades e intereses de quienes participan en el acto de aprender.

Santos (1998), dice que la EA es “una meta evaluación de la actividad del profesor” (pág. 72), desde la Evaluación de los alumnos el docente comprende sus propias concepciones y prácticas desde la enseñanza siempre y cuando éstas estén encaminadas en un sentido humanístico y en la generación de espacios intersubjetivos; de lo contrario se quedará en una actividad reduccionista, de control y de poder para cumplirle al sistema, que limita el desarrollo de los profesores en su parte personal y profesional, por ende de los estudiantes y ancla en cierta medida también a las instituciones educativas. Es decir la Evaluación debe facilitar la comprensión de lo individual y lo colectivo para poder avanzar en el desarrollo de lo deseado.

Definiciones más recientes se oponen a ubicar a la EA con las funciones de comprobación, de verificación de objetivos y a la utilización de exámenes como acto de control y de constatación de la adquisición de la información (contenidos) por parte de los estudiantes. Celman (2005), plantea que la EA se constituye en un proceso que aporta en la construcción integral de la comunidad humana. Como argumenta Pérez (2013) es “muy necesario pasar de enseñar para evaluar, a evaluar para enseñar mejor” en consecuencia la educación tiene como tarea depurar la información que se obtiene de la comunidad educativa para favorecer el desarrollo autónomo y consiente de los individuos y grupos de nuevas generaciones, construyendo otros modos de pensar, sentir y actuar, es decir su fin está encaminado de la potenciación del ser humano, no en su control.

De Camilloni (2005), al respecto dice que la EA al ser parte del proceso enseñanza-aprendizaje se convierte en una parte fundamental de la promoción del aprendizaje

significativo de los alumnos y a la vez permite la valoración del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que no se puede concebir la Evaluación de los aprendizajes aparte de este proceso, puesto que es la que informa al docente sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y del proceso de enseñanza.

Álvarez (1999), los especifica claramente:

La Evaluación no puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, es parte de estos dos procesos. En la medida en que un sujeto aprende simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta...., entre lo que considera que tiene un valor entre sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende es parte del proceso educativo que como tal es continuamente formativo (pág. 184).

Analizando estas definiciones se identifica la importancia de la EA más allá de la medición, aplicación de instrumentos y emisión de juicios. La información que se puede obtener de este proceso tiene un valor fundamental no solamente para evaluar los conocimientos adquiridos por parte del estudiante, sino (cognitivo, afectivo, social, físico y espiritual), lo cual implica no sólo juzgar su aprendizaje o su actuación sino involucrarse como parte de ese sistema de aprendizaje para vivenciar al estudiante en todos sus procesos y obtener una información útil sobre éste, es decir, sobrepasar esa representación mental que el docente se forma del alumno y desde el cual se juzga. Es necesario que los docentes se impliquen desde la formación y comprensión para explicar el funcionamiento del estudiante y a través del acto comunicativo lo acompañe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera valorar los procesos del estudiante y también del docente como parte de la formación.

Cuando se habla de información útil, precisamente se piensa en la riqueza de la información obtenida que implica interpretación, reflexión y transformación de las prácticas del docente y de los procesos de aprendizaje del estudiante.

Celma (2005), propone el concepto de “*Evaluación dinámica*” que, más que centrar la atención en lo que se le enseña al estudiante, es detenerse en el aprendizaje, identificando posibilidades y obstáculos presentes en el acto de aprender, a través de situaciones problemáticas. En sus palabras la Evaluación dinámica: “comprende dos aspectos: el primero evalúa el estado actual del niño en relación con la zona disponible para la adquisición del concepto. El segundo evalúa la modificabilidad, la disponibilidad del alumno para aprender” (pág. 48)

Siguiendo estos mismos principios otros autores denominan a la Evaluación como “*Evaluación a través de la enseñanza*” que pretende evaluar es el sistema social que está integrado por el profesor y el estudiante, no se mira al estudiante de forma aislada sino como parte de un todo; se evalúa el estado inicial de éste, su disposición para el aprendizaje. Para lograr construcciones cognitivas, el docente genera ayudas para que el estudiante desarrolle sus actividades de forma independiente y determinen así el progreso en el aprendizaje.

Otros autores plantean que el proceso de la Evaluación es una situación de interacción, donde se genera un lazo entre el que enseña y el que aprende produciendo la construcción de un conocimiento compartido. Compartido por que la información de la EA puede ser utilizado en primer lugar para el que enseña como fuente de enriquecimiento de la didáctica y de los procesos de enseñanza y en segundo lugar el estudiante reconoce sus estilos de aprendizaje y como llega al conocimiento para que finalmente obtenga la acreditación, que es el reconocimiento social de los saberes y el cumplimiento con los programas formativos, lo cual lo habilita al mundo laboral. Según Perrenoud (1.990) en Camilloni, A. 2.005, cuando la persona logra todo este proceso, ha llegado a la “jerarquización de la excelencia”, que la define como “la imagen ideal de una práctica dominada a la perfección, auténtica” y que está relacionada con el currículo.

Palou (2005) afirma que la EA es “valorar”, es emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos tendientes a la acción, lo cual implica aproximarse al objeto, tomando como punto de partida la descripción (datos significativos para emitir un juicio), comprensión y explicación del mismo (pág. 98)

Para lograr la comprensión del objeto es necesario que la EA sea procesual, permitiendo comprender y analizar las diferentes situaciones que se experimentan en la enseñanza y el aprendizaje, es decir llevar a la reflexión del proceso, a un estudio concienzudo que permitirá hacer precisiones, explicar el problema, tomar decisiones y hacer propuestas de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. De no ser así, se convertirá en una actividad más de la educación, carente de sentido didáctico y sin utilidad para el que aprende, para el que enseña y para el sistema en general.

La definición de EA propuesta por De Camilloni (2005), precisamente refuerza la importancia del proceso cuando plantea que ésta es una “secuencia integradora” de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o utilización de información o conocimiento” (pág. 57). Aquí precisamente se habla de la integración y el propósito de la EA, a través de unas actividades que son parte de un proceso y que constantemente están relacionándolo.

Desde este punto de vista, según el autor, aporta diciendo que la EA se refiere a la metacognición y al metaaprendizaje, puesto que contribuye al conocimiento y reconocimiento de las estrategias cognitivas para el aprendizaje y también de las estrategias de la enseñanza para que los estudiantes logren esos aprendizajes. De esta manera la EA se aleja de la medición, de la constatación, de la nota y de esos fines instrumentales para convertirse en un proceso que aporta a la construcción del ser humano, a la didáctica y al enriquecimiento del acto educativo a través de los profesores.

Lafrancesco (2004) la define como:

un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y la obtención de la información de diversas fuentes a cerca de la calidad del desempeño, avances, rendimiento o logros del educando y de la calidad de los procesos empleados por el docente; la organización y análisis de información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con

el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente (pág. 24) .

Con su definición nuevamente se hace énfasis en el proceso, en la sistematicidad, en la permanencia, en la bidireccionalidad (enseñanza-aprendizaje), en el desarrollo humano y en la identificación de la EA como un juicio de valor de los aprendizajes adquiridos por el estudiante en diferentes dimensiones.

La Evaluación del aprendizaje para Gimeno (2002) es una práctica que se presenta en todos los niveles, conceptualizarla como práctica implica que es “una actividad que se desarrolla siguiendo múltiples usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (pág. 334) Es decir, la Evaluación del aprendizaje es un entramado institucional que implica a todos sus actores, sus relaciones en función de la evaluación, sus concepciones y sus prejuicios frente a la misma.

El concepto de Evaluación del aprendizaje ha cambiado y seguirá cambiando en la dinámica de la vida escolar, las exigencias del sistema, las lógicas de los pensadores, las subjetividades de maestros y estudiantes. Cada institución, docente o estudiante podrían casarse con una concepción, o serle fiel a sus propias convicciones al respecto y construir un concepto más flexible, integral, pertinente..., pero tendrá, al menos por ahora en Colombia, que responder de todas formas a las exigencias mínimas del sistema que demanda cada vez más mejoramiento académico y de resultados para responder a las pruebas externas.

“Lo cierto es que la forma de entender la Evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santos, 1998) o en términos más coloquiales “dime como evalúas y te diré que clase de profesor eres” por eso se hace importante identificar las concepciones que se tienen sobre la EA para poder realizar acciones de mejorar que implican resignificar paradigmas, derrumbar y transformar otros hasta movilizar prácticas evaluativas significativas.

Seguir encasillando los aprendizajes en término de los resultados esperados por el profesor, por el estado, por... es un error que las instituciones educativas en todos los niveles deben superar, privilegiar el aprendizaje de los estudiantes en términos de la Evaluación moviliza esta práctica, para que deje de ser el fin último y tome su lugar como medio, pero no cualquier medio, un medio comprensivo, reflexivo, flexible, significativo, coherente, útil entre muchos otros adjetivos que debe contener la Evaluación de los aprendizajes.

2.2.3.3 Objetivos de Evaluación del Aprendizaje

Los objetivos que se le pueden atribuir a la Evaluación del aprendizaje responden a la pregunta ¿Qué evaluar? y se relacionan con la intención del maestro a la hora de evaluar, con el momento en el cual ocurre el acto de evaluar, con la perspectiva pedagógica desde donde se plantea la evaluación, por ello, para muchos de los autores aquí expuestos los objetivos de la Evaluación del aprendizaje se define a partir de las diversas funciones que se pueden identificar en este proceso educativo que pretende valorar el conocimiento adquirido o aprendizaje logrado.

Es así como, los objetivos planteados para la Evaluación del aprendizaje pueden estar determinados por las concepciones que subyacen en los modelos pedagógicos, es así como según Flórez (1999) en la perspectiva pedagógica tradicional la Evaluación se hace solo al final de los periodos escolares para determinar los conocimientos adquiridos por el alumno, es decir comprobar si se dio o no el aprendizaje por parte del alumno y que el conocimiento se reprodujo de la misma forma como fue transmitido por el profesor. Además lo anterior posibilita calificar y decidir si el alumno pasa o repite el curso, pierde el año o es promovido, gana o reprueba el semestre.

Desde la pedagogía conductista el aprendizaje se da en forma secuencial y con la Evaluación se demuestra en los alumnos la consecución de los objetivos específicos de cada unidad para poder pasar a otro y así sucesivamente. Aquí evaluar no es diferente a enseñar, dado que ésta enseñanza instruccional es un proceso constante de Evaluación y control para verificar

que se cumpla el programa, la conducta esperada y sino hacer el refuerzo que permita garantizar el aprendizaje determinado previamente.

En la pedagogía cognitiva (constructivista) la Evaluación es un mecanismo para autorregular el acceso al conocimiento, le da indicios al alumno de que tan cerca está o no de la solución de un problema, que se orienta en sus inicios por lineamientos propuestos por el profesor, pero que finalmente toma su propia dinámica. En este sentido, la Evaluación no tiene el objetivo de calificar sino que pretende informar al alumno y al profesor acerca del proceso de descubrimiento del conocimiento; y en la apropiación significativa del mismo la Evaluación se da para retroalimentar constantemente al alumno en la consecución de las habilidades cognitivas y el desarrollo de su aprendizaje.

También encontramos, desde el mismo autor (Florez, 1999) que la Evaluación desde la perspectiva crítico-social es dinámica no estática. Pretende determinar el potencial de aprendizaje que tiene el alumno y detectar el grado de ayuda que alumno requiere por parte del profesor para solucionar un problema por él mismo; en este sentido la valoración que realiza el estudiante (Autoevaluación) identifica lo que él conoce sobre el problema, identifica las posiciones de los demás al respecto (coevaluación) e identifica el contexto del problema para tomar decisiones sobre los aspectos que son útiles en la solución del mismo, de la misma manera el profesor valora lo que sucede en este proceso, las actividades, actitudes y avances que los estudiantes realizan en la evolución del pensamiento. “Desde esta visión, la Evaluación y más aún, la autoevaluación y la coevaluación, constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento” (pág. 53)

Finalmente, en la perspectiva de la pedagogía experiencial la Evaluación pareciera que se da como una puesta en común de los conocimientos y la posibilidad de compartir los saberes, pero estos no están sujetos al control, ni calificación es decir no están sujetos a una evaluación.

Los objetivos de la Evaluación además se pueden identificar desde el enfoque con el que se asuma el proceso educativo, se puede identificar un enfoque positivista y una más

comprendivo. En Santos (1998) se pueden identificar cuando él considera que la Evaluación tiene dos dimensiones una técnica y otra crítica, desde estas dos miradas la Evaluación del aprendizaje tiene objetivos diversos. En la primera dimensión los objetivos están enmarcados en la concepción de una Evaluación como medición, desde el lugar positivista que tiene en cuenta solo los resultados y las calificaciones como indicador de éxito.

La concepción técnica de la Evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos (Santos, 1998, pág. 19).

La Evaluación crítica y reflexiva por el contrario, plantea los objetivos de la Evaluación del aprendizaje desde un lugar comprendivo, que se entiende como un proceso y no como el resultado final, solamente; Permitiendo entender los resultados como parte fundamental para la reflexión y el dialogo que favorecen la toma de decisiones para que se dé el aprendizaje en el estudiante.

Según Díaz (1998): “la Evaluación tiene el objetivo de valorar el grado de significatividad de un aprendizaje” (pág. 183) pero este grado depende de la perspectiva de cada uno de los autores que participa en el proceso, para el docente se determina de una forma, para el estudiante de otra, incluso el padre de familia y la institución tiene otra forma de significar la Evaluación y aún más la sociedad.

Teniendo en cuenta que el estudiante es sujeto activo, protagónico del proceso de educativo, implícita o explícitamente el objetivo de la Evaluación pretende que se dé un cambio en el estudiante, que aprenda, que mejore en su proceso cognitivo, que adquiera conocimiento e incluso que modifique su comportamiento. Aunque la experiencia negativa con la Evaluación puede terminar por ser un factor relevante en el fracaso escolar del estudiante.

De igual forma se puede considerar los objetivos de la Evaluación por el momento en el que se da y la intención que éste momento contiene o la forma como se enfoca el uso de esta información. La Evaluación del proceso de aprendizaje se puede dar al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje determinando propósitos diferentes aunque todos entorno al auto-perfeccionamiento del alumno. Por ejemplo la Evaluación inicial se puede dar para determinar los conocimientos previos del alumno o identificar las limitaciones y/o capacidades para establecer la ruta de aprendizaje, se caracteriza como una Evaluación diagnóstica.

Según Gimeno (2002): “Evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 342) ésta información o juicios de valor delimitan las dificultades y permite planear con mayor claridad las actividades a desarrollar para conseguir los objetivos propuestos o subsanar las dificultades identificadas; entonces cada parte de la prueba o actividad debe apuntar a posibilitar los objetivos como el dominio de un concepto, una fecha entre otros. En este caso las evaluaciones durante el proceso se hacen precisas frente a la necesidad o limitaciones de cada individuo y lo que hace falta para obtener el objetivo de aprendizaje; pero es importante señalar que el maestro necesitaría un contexto de realidad desde lo individual y no desde lo universal como lo demanda las características del sistema.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se establece comúnmente una Evaluación final que pretende dar cuenta de si se cumplió con el objetivo proyectado o no. Y así determinar el estudiante aprendió, si puede o no pasar al siguiente grado, si cumplió los mínimos esperados, entre otros. Es decir, esta Evaluación que se da al final tiene comúnmente el objetivo de la acreditación del conocimiento que determina pasos importantes en la vida académica del estudiante, queda en duda si en su aprendizaje también; Pero, Gimeno (2002) nos plantean que si:

... creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no solo con problemas de índole técnico (como obtener la información, con qué pruebas

etc), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar de la Evaluación de los alumnos a los padres, otros profesores...). (pág. 343)

La evaluación, también es una fuente de información para el docente, para el mismo estudiante y demás actores que intervienen académica y administrativamente en acto educativo. El objetivo de la información que se obtiene de la Evaluación es realimentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje todo el tiempo; en el caso del docente puede generar cambios en aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas, las metodologías aplicadas: técnicas e instrumentos de Evaluación empleados, y tomar decisiones que afecten positivamente el proceso de aprendizaje del estudiante. Cuando la información obtenida es negativa, debe manejarse apropiadamente con el fin de no influir en forma inadecuada en el estudiante, porque la retroalimentación debe estar desde el lugar del favorecimiento del estudiante y su aprendizaje con el ánimo de evitar el fracaso escolar.

Este objetivo suele ser desvirtuado porque los docentes no vuelven conscientemente en muchas ocasiones a revisar esta información, las razones pueden muchas, porque no les interesa, porque lo que hacen les funciona y no van a cambiarlo, por la idea errónea que los que tienen que aprender son solo los estudiantes, porque el sistema no permite estos espacios en el cumplimiento de los resultados y de los cronogramas. En cuanto al estudiante los resultados son fuente de información que determina el valor, la importancia o el grado de éxito de las actividades académicas realizadas en su proceso de aprendizaje que deberían permitirle establecer acciones autónomas de mejora sobre sus hábitos de estudio. Pero, lamentablemente lo único que se les ha indicado históricamente a los estudiantes que debe ser importante de la Evaluación es la nota; por esta razón a muchos no les interesa nada más, sino ¿cuánto saco en el parcial, en el trabajo, en la exposición? Pero la pregunta por si eso que el hizo o presento le ayudo a avanzar en su aprendizaje solo es de pocos estudiantes, individuo conscientes de su proceso y que focalizan sus alcances, sus logros y en sus limitaciones trabajo todos los días para avanzar en su vida y no en la carrera de obtener una nota.

Rosales (2000) afirma que los componentes de la educación por más importantes que sean (alumnos, profesores, recursos didácticos y otros) están al servicio del aprendizaje, por tanto la Evaluación sea sumativa, formativa o diagnóstica como parte de este proceso indudablemente tendrá el mismo objetivo, el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de la Evaluación no es resolver o evitar un conflicto, es proporcionar la información o los resultados para favorecer el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Los objetivos de la Evaluación deben ser determinados previamente en la programación de la enseñanza para realizar con ellos una constante comparación con los resultados del aprendizaje de los alumnos. En este mismo sentido, Stufflebeam (1985, pág. 175) señala como objetivo fundamental de la Evaluación el perfeccionamiento de la enseñanza, es decir como un proceso de constante mejora y no como un proceso sancionador.

En consecuencia, la información que se recoge de la Evaluación tiene el objetivo de favorecer tanto la enseñanza como el aprendizaje. Pero esta información normalmente es de uso exclusivo de los maestros favoreciendo así en gran medida el proceso de enseñanza y no el proceso de aprendizaje; es importante considerar entonces el manejo de esta información por parte del estudiante y hacerlo responsable del avance en su aprendizaje, porque en definitiva el principal o por no decir el único objetivo que debería tener la Evaluación es la consecución del aprendizaje en el individuo.

Aunque los objetivos y las funciones de la evaluación se pueden considerar como lo mismo, para el caso de la investigación aquí presentada se dividen con el fin de esbozar por un lado la finalidad de la evaluación y por el otro las posibles tipologías o funciones que recibe la evaluación en los procesos educativos, por ello se presentan a continuación en un apartado diferente.

2.2.3.4 Funciones de la Evaluación del Aprendizaje

Se pueden identificar dos grandes funciones de la Evaluación del aprendizaje desde la práctica: la función pedagógica pero sobre todo la más importante desde el sistema es la

función social. Dado que la responsabilidad de la Evaluación no recae sólo sobre el estudiante evaluado, en donde debiera surgir la necesidad real de la evaluación, sino que la Evaluación cuenta con una misión histórica, asignada a la escuela y a los profesores desde una mirada poco objetiva, lo que hace que las funciones de la Evaluación no sean tan claras y estén mediadas por intereses ocultos para el estudiante. Y también se focalizada en una utilidad para la familia y para el sistema social, tiene preestablecido unos valores colectivos que son asimilados del mismo sistema escolar. (Gimeno S. J., 2002)

En esta medida la Evaluación tiene una multifuncionalidad que “(...) introduce contradicciones y exigencias difíciles de compaginar, lo que se traduce en tensiones y posiciones muy distintas”; entonces las (...) funciones que cumple la Evaluación son producto de toda una “patología” en las formas de realizarla producida por necesidades no pedagógicas (Gimeno S. J., 2002, págs. 364-365). La escuela y los maestros deberían devolverle a la Evaluación su función pedagógica, como señala el autor citando a Scriven (1967): “Los maestros tiene que plantearse esta doble perspectiva: para qué y cómo evaluar. Desde un punto de vista pedagógico, y que funciones cumple la Evaluación que realizan”

Algunas de las otras funciones que señala Gimeno (2002, págs. 365-366) son:

1. Definición de los significados pedagógicos y sociales
2. Funciones sociales
3. Poder de control
4. Funciones pedagógicas: creadora de ambiente escolar, diagnóstica, recurso para la individualización, afianzamiento del aprendizaje, función orientadora, base de pronósticos y ponderación del curriculum y socialización profesional.
5. Funciones en la organización escolar
6. Proyección psicológica
7. Apoyo de la investigación

Desde esta perspectiva la función principal de la Evaluación está basada en un carácter pedagógico pero dadas las circunstancias del sistema educativo y las exigencias sociales e incluso familiares, termina reduciendo esta función vital de la evaluación, en otras palabras

la Evaluación es instrumentalizada por el sistema, es una respuesta a este y no corresponde en gran medida al proceso pedagógico que debe favorecer el avance cognitivo, personal y social del estudiante. La función social es necesaria tal vez por la acreditación que de atribuye al conocimiento en la vida académica y laboral, pero no puede desplazar la función pedagógica en aras de favorecer el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes.

De otro lado, Rosales (2000) menciona en la Evaluación una la función informativa, es decir la Evaluación permite recoger todos los datos que sea posible; estos datos pueden ser de orden cuantitativo y también de orden cualitativo; la diferencia se establece en la intención con la cual el docente, las instituciones, el sistema utiliza esta información. La intención igualmente determina el impacto que esta información pueda tener en el estudiante, en el docente, en las familias, en la institución, en la sociedad.

La evaluación, al poder detectar cualidades para el trabajo escolar en ciertas áreas o asignaturas, descubriendo las competencias más relevantes del alumno, es una guía para que, tanto él, como los profesores o los padres, tomen decisiones apropiadas en la elección de tipos de estudios, de materias optativas, etc. Esta guía orientadora puede realizarse a partir de evaluaciones que abarquen períodos largos y al pasar de unos estudios a otros, pero es importante también comprenderla como la ayuda tutorial continuada para la resolución de dificultades, creación de hábitos de trabajo adecuados, elección de tareas de desarrollo para los más adelantados, etc. Recordemos que una de las posibilidades de los perfiles era permitir una información más exhaustiva que las calificaciones escolares, para servir de apoyo a la orientación. (Gimeno S. J., 2002)

Otros autores como Eisner, Glass, House, Scriven, aparte de reconocer la función informativa de la Evaluación también advierten sobre la función de valoración o enjuiciamiento que juntas permiten la toma de decisiones tanto al interior de aula afectando directamente el proceso de aprendizaje como a nivel institucional y administrativo, conformando así una

nueva función, la función evaluadora. Esta función se despliega en lo formativo, sumativo y diagnóstico de la Evaluación del aprendizaje. (Rosales, 2000)

Las funciones de la Evaluación se pueden observar desde distintas posturas, como las mencionadas anteriormente, pero dentro de las más comunes y globales que se identifican en la mayoría de los autores son: La función diagnóstica, la función formativa y la función sumativa:

La función diagnóstica puede presentarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, normalmente se da al inicio para determinar las condiciones, capacidades o limitaciones en las que el educando da inicio a su proceso de aprendizaje. Lo anterior permite al educador tomar decisiones frente a los propósitos planteados para el curso, materia, asignatura entre otros. (Lafrancesco, 2004) La información recibida no es utilizada para el señalamiento del estudiante y sus limitaciones, por el contrario es utilizada para favorecer el desarrollo del aprendizaje del estudiante, en otras palabras orienta el direccionamiento que el docente puede dar a su propuesta de enseñanza.

La función diagnóstica de la Evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares. Es decir, es un recurso de individualización de los métodos pedagógicos cuyas posibilidades dependen del tipo de evaluación. (Gimeno S. J., 2002, pág. 373)

Lo diagnóstico en la evaluación, entonces, posibilita de alguna forma la participación del estudiante en el proceso de enseñanza que el docente diseña y la modificación de los mismos conforme a las necesidades específicas de los estudiantes. Indirectamente, a través de la función diagnóstica de la evaluación, el estudiante le permite al docente saber sus expectativas y necesidades frente al aprendizaje y de esta forma el docente puede re direccionar su planeación en relación a lo que se va a enseñar.

Otra función es la sumativa, tiene lugar al final del proceso de aprendizaje o en momentos claves (parciales), que comprueban los resultados y sirve de base para tomar decisiones frente a la certificación, promoción o repetición, es de carácter selectivo; así como lo plantea Gimeno:

La Evaluación realizada con carácter sumativa adopta una periodicidad intermitente o dilatada en períodos largos de tiempo y suele realizarse por medio de pruebas de muy diverso tipo. Si se quisiera realizarla de forma continua entraríamos en una dinámica de aplicación constante de pruebas y calificación de alumnos (2002, pág. 373).

Pretende establecer en un tiempo determinado los niveles de rendimiento académico de los educandos, emite un juicio de valor en términos cuantitativos (calificación) que estipula el éxito o el fracaso del estudiante en su proceso escolar. El juicio de valor declara cuanto aprendió el estudiante. En términos de Gimeno: “Por eso su finalidad fundamental es la de servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados” (2002, pág. 372)

En este sentido, la Evaluación se da en forma obligatoria porque hay que dar cuenta en un tiempo determinado, es excluyente y entra en un juego de comparación con los que si obtuvieron los mejores resultados y los que no, obstruyendo de cierta forma la oportunidad que tienen todos de aprender, apuntando al fracaso escolar de los últimos. Así mismo se puede generar en los estudiantes la competitividad por quienes son los mejores, en cierta medida si esto se toma a la ligera, se podría pensar que es positivo en aras que estimula el aprendizaje, pero hilando detenidamente es un error, lo comparativo debe darse no con relación al otro sino con relación a si mismo, porque cada quien tiene su ritmo de aprendizaje, sus propios intereses y limitaciones.

En Stufflebeam (1985) la Evaluación sumativa ha sido denominada retroactiva porque da cuenta de lo que sucedió en el pasado, es decir durante el tiempo que se llevó a cabo el curso, la materia o asignatura. En palabras de Lafrancesco (2004)“(…) este tipo de Evaluación no es otra cosa que la verificación y constatación respecto a la obtención o no de lo propuesto

inicialmente y de su valoración depende la toma de decisiones (...)” (pág. 33) Es determinante, casi que en dos polos opuestos: ganar o perder, aprobar o reprobar... dando una idea de radicalidad, que no da pie a otras posibilidades en aras del mejoramiento.

Si la EA solo se da en términos de la función sumativa, pierde el carácter pedagógico de la misma y se queda instrumentalizada a la rendición de cuentas sobre los resultados que en muchas ocasiones no corresponde a los aprendizajes realizados por el individuo. Es reduccionista en cuanto limita el aprendizaje a una nota, que puede o no ser reflejo del aprendizaje adquirido. Si esto sucede, la Evaluación se convierte en el fin y no en el medio por el cual se construye el aprendizaje y su mejoramiento; incluso podría afirmarse que en estos términos la EA pierde el sentido de integralidad, al desconocer los otros aspectos que pueden incidir en la valoración del conocimiento.

En último lugar, pero no por eso menos importante, la función formativa según Scriven (1967) está proyectada no sobre los resultados sino sobre el proceso pedagógico. Su utilidad radica en determinar la naturaleza del mismo y establece el sitio de partida para el perfeccionamiento de la persona; es decir esta Evaluación busca ir acompañando permanentemente el proceso de aprendizaje, orientando los avances o tropiezos del estudiante en aras de la obtención de sus logros durante todo su proceso formativo. (Lafrancesco, 2004)

Este tipo de Evaluación ha sido denominada también preactiva porque constituye un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza y en consecuencia del aprendizaje de la persona. (Stufflebeam, 1985) Tiene la finalidad de favorecer en el estudiante el avance en el aprendizaje, el mejoramiento de lo que se esté realizando: una investigación, un escrito, un invento... el conocimiento; Se plantea como un proceso de mejora continua.

La Evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad o plan, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior. Pretende ayudar a responder

a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando. Sólo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos. Por tanto, es natural que esta Evaluación se realice de forma constante en el tiempo, si se realiza como una indagación de los profesores y no son simples comprobaciones formales de lo aprendido. El carácter formativo de la Evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas. (Gimeno S. J., 2002, págs. 371-372)

Esta función se enmarca en la Evaluación como proceso, permite un trabajo en doble vía, beneficiar la enseñanza pero también el aprendizaje, considera a las personas en su integralidad, no como productos terminados que hay que calificar, medir, clasificar, jerarquizar sino como seres humanos en proceso de construcción constante, de mejoramiento continuo desde su relación, y no comparación, con el otro. Aquí no solo aprende el estudiante y el que enseña no solo es el docente, ambos interactúan y se acompañan en el proceso de construir el conocimiento, porque realimenta constantemente la práctica evaluativa.

Como la Evaluación desde esta perspectiva no se ve como un fin sino como un medio para obtener lo propuesto o previsto, pierde el carácter de punitiva, excluyente y señalativa, se convierte en la oportunidad consciente de ver los progresos en los aprendizajes, haciéndose evidente la participación del estudiante como sujeto. El error hace parte del proceso de aprendizaje como una oportunidad para todos los actores que intervienen en el, de idear los caminos, las herramientas, los materiales, los medios para coadyuvar en el logro propuesto.

En este sentido, la Evaluación está al servicio de la comprensión (Santos, 1998), porque permite ser consciente de como se ha realizado el proceso de aprendizaje, de forma continua y permanente, desde todos los actores, en aras de consolidarlo, orienta el estudiante hacia el logro, los avances y la superación de los tropiezos. Comprender al sujeto educable desde su parte cognitiva pero también comprenderlo desde las otras dimensiones que lo constituyen y que también están en proceso de desarrollo.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto sobre las funciones, este trabajo privilegia los aportes que desde la función pedagógica se da a la EA, donde se potencia la Evaluación desde lo crítico, reflexivo, comprensivo, aportando al aprendizaje en lo diagnóstico, dialógico, comunicativo y formativo, dada las afinidades de estas posturas con la investigación desarrollada; Pero no desconoce la necesidad que coexiste entre estas funciones y las otras señaladas a nivel social, que pretenden desde lo sumativo, cuantitativo: controlar, seleccionar, jerarquizar, comprobar, clasificar y acreditar. Todas estas funciones realizan un aporte a la EA, pero se deben sustentar en la premisa que la Evaluación no es el fin sino el medio y que en todos los escenarios posibles el uso de la información que se deriva de ella debe privilegiar el desarrollo de la vida y de los seres humanos, del aprendizaje... y no el desarrollo de los intereses del sistema.

2.2.3.5 Metodologías, Técnicas e Instrumentos en la Evaluación del Aprendizaje

Uno de los aspectos importantes dentro de la EA es el “cómo evaluar”, es decir los procedimientos y los instrumentos utilizados para este propósito. Su importancia radica porque está directamente relacionado con la práctica y dependiendo de su aplicación permitirá el logro de los objetivos educativos y evaluativos. En la metodología evaluativa es donde se puede visualizar las comprensiones y los sentidos construidos por el profesor, estudiantes y la comunidad educativa. Este aspecto permite dar a conocer las concepciones y los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que están ligados a la práctica.

Si las pretensiones educativas están encaminadas a que los estudiantes comprendan críticamente, se adapten, transformen el mundo y generen sentidos y significados, la educación es mucho más que pruebas que almacenan información. Al contrario las estrategias evaluativas estarían encaminadas a la resolución de problemas, se convertirían en desafíos para los estudiantes donde ponen a prueba sus competencias adquiridas y los procesos reflexivos frente a sus aprendizajes. Litwin (2005), plantea que las prácticas evaluativas deben privilegiar el proceso de pensar; de allí que la selección de un diseño y de una metodología evaluativa debe ser coherente con los objetivos de la formación y la

evaluación; por eso Celman (2005), plantea que la metodología depende de las posturas teóricas y epistemológicas que el formador tiene sobre los procesos cognitivos de los seres humanos y la construcción de los mismos. Al igual que el diseño y la elección de los instrumentos a utilizar, van a depender de la información que se quiera obtener de los estudiantes. Información que conlleva a la reflexión, interpretación y juicios de todos los agentes que participan de este proceso, que no solamente está anclado al momento de la EA sino que proviene de otros instantes que se viven en el proceso educativo. De allí vale retomar a De Camilloni (2005), cuando aclara que la EA no se la puede equiparar a la medición o con la aplicación de instrumentos, puesto que vistas desde estas concepciones y metodologías entregarán como resultado el dato, que sería numérico, lo cual sería insuficiente para emitir un juicio de valor.

Un procedimiento valioso implementado para la EA es el que permite constatar datos en diferentes momentos educativos, plantear hipótesis desde la información obtenida y hacer planes de mejora al proceso educativo, donde es importante la participación de profesores, estudiantes y la comunidad educativa. Las concepciones y metodologías que permitan la fundamentación de los juicios de valor, son los que permitirán tener fuentes de conocimiento válidos para luego lograr cambios educativos. Celman (2005), desde los aportes de Santos plantea que “formular un juicio debe ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todo lo que, directa o indirectamente se encuentran implicados en y con la realidad evaluada” (pág. 52).

Continuado por la misma línea Bruner (1997), reafirma que la normatividad no es ajena al proceso educativo, él lo plantea como un aspecto importante, puesto que lo ve como una forma de estructurar la vida de un individuo, la narración permite las comprensiones, que unidos a la adquisición del conocimiento generan mayor participación y reflexión frente a los fenómenos que se estudian, creando inquietudes, hipótesis, argumentaciones y soluciones. De esta manera Bruner (1997) dice que “la Evaluación se instala como una institución en las que las prácticas cobran sentido político y en donde los espacios de reflexión tiene un sentido privilegiado” (pág. 205) y provocan el aprendizaje, puesto que permite la retroalimentación al estudiante en cuanto a sus producciones y al docente le

permite crear espacios de crecimiento. La comunicación educativa de la que habla el autor, permite el descubrimiento mutuo (profesor-estudiante) de intereses sobre el conocimiento, procesos cognitivos, estilos de aprendizaje, estilos de comunicación, percepciones, prácticas evaluativas que contribuyan al desarrollo del pensar.

Si la EA se convierte en ese espacio intersubjetivo que permita la comprensión de los sujetos de aprendizaje, podemos decir que trasciende, porque no sólo se limita a constatar lo que han logrado en la enseñanza sino que trasciende a aportar al proceso de formación integral. De allí que la comunicación (Santos, 1993) se convierte en una herramienta de interrelación y de comprensión importante en la EA, pasa de ser una Evaluación de reproducción del conocimiento a una Evaluación de producción, por los sentidos y significados que se van generando en ese espacio intersubjetivo a través de la narrativa.

Las construcciones que se logran a través de este espacio intersubjetivo dan lugar a la retroalimentación que es una parte constitutiva de la EA y dan lugar también a la valoración de los estudiantes, la cual se obtiene de los diferentes momentos evaluativos, la cual es importante que sea una información válida y confiable; para ello los criterios de Evaluación son un apoyo que pueden permitir la orientación y organización del proceso educativo. Los criterios de Evaluación facilitan los juicios que se hacen sobre los estudiantes, además que organizan la práctica educativa, puesto que las actividades académicas tendrán sus criterios acordes a los objetivos de Evaluación de manera que permita al docente y al estudiante reconocer los logros alcanzados en el aprendizaje y también las dificultades que se presentan para ser superadas.

Lipman (1998), plantea que los criterios de Evaluación deben tener en cuenta en el momento de la Evaluación la representatividad, la significación y la diferenciación. La representatividad que se entiende como la implicación del tema dentro de un contexto, la significación tiene que ver con la importancia del tema y la diferenciación cognitiva, implica los procesos reflexivos que se utilizan como memoria, análisis, síntesis, argumentación, entre otros. El poder observar en los estudiantes los aspectos anteriormente mencionados posibilitan emitir un juicio de valor más preciso, válido y confiable a cerca del aprendizaje

de los estudiantes. Pero al mismo tiempo el mismo estudiante es directamente el conocedor de su progreso o de sus dificultades. Esa unión de dos puntos de vista (profesor-estudiante que genera el espacio intersubjetivo) son las que generan las comprensiones del proceso enseñanza-aprendizaje, implicando de esta manera crecimiento, más no comparación, ni medición. Retomando palabras de Litwin, (2005) de esta manera se “transforma la Evaluación en un acto de construcción, de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno a partir de conocer la buena resolución (la de experto), construyó su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades “. (pág. 32). En conclusión las actividades cualitativas y los criterios de Evaluación son oportunidades de crecimiento personal y profesional, convirtiendo la Evaluación en un proceso formativo.

De Camilloni (2005) complementa estos planeamientos, afirmando que la EA es necesario constituir la como un programa acorde a la epistemología y las concepciones teóricas que manejan las Instituciones Educativas, con el fin de definir las técnicas evaluativas que enriquecen y acompañan la enseñanza, las cuales deben ser promotoras de aprendizajes significativos y que también garantice una Evaluación justa, teniendo en cuenta las diferencias personales y de aprendizaje de los estudiantes. Para dicho fin es importante que estos programas estén vinculados a los procesos enseñanza-aprendizaje que se manejen en la comunidad educativa y puedan cumplir su función de retroalimentar y perfeccionar las prácticas educativas y a la vez sirven de procesos de autoevaluación para el estudiante, para el docente y para la comunidad educativa en general.

Dentro del programa de evaluación, la información recolectada es un aspecto importante, por lo tanto se debe saber recopilar para obtener resultados que generen transformaciones en el contexto escolar, de allí que las técnicas de la recolección de información tienen una relevancia dentro del programa, que en este caso tendrían que ver con los instrumentos de evaluación, los cuales deben garantizar la pertinencia y la calidad técnica para obtener una información confiable, la cual puede ser recolectada en diferentes momentos y en diferentes espacios.

Teniendo en cuenta que la información que se puede obtener es amplia, para estos casos se hace necesaria la construcción de criterios que permitan determinar los aspectos del aprendizaje de los alumnos y también permitan a los evaluadores construir los juicios de valor, a través de los cuales se analiza, se interpreta la información y le da sentido para luego generar transformaciones que están en pro de la formación.

Respecto a los juicios de Evaluación De Camilloni (2005), dice que se pueden dar de dos formas, una subjetiva y la otra objetiva. La primera está medida por la emocionalidad del docente (afecto, agrado, desagrado, rechazo, aceptación) y la segunda está basada por el conocimiento que fundamenta el juicio de valor. Según el autor, estas dos formas se hacen presentes en el momento de evaluar, la cuales deben estar integradas al proceso de manera que exista un equilibrio entre las dos, puesto que en medio de ellas están en juego las relaciones interpersonales, las cuales hacen parte del proceso educativo. Por tal motivo es importante que el docente cuente con un cuerpo teórico para basar sus apreciaciones, pensamientos, sentimientos a cerca del aprendizaje del estudiante y de esta manera mediar entre la objetividad y la subjetividad para lograr que la EA cumpla con el fin del perfeccionamiento de los procesos educativos.

De otro lado, en las metodologías al preguntarnos ¿Con que evaluar? Debemos remitirnos a los instrumentos de evaluación, se puede decir que son un medio que permite la recolección de información de los aprendizajes de los estudiantes, por lo tanto su construcción debe ser coherente con las concepciones teóricas que el docente tiene acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, con los objetivos educativos planteados y con los criterios de evaluación.

Los instrumentos se clasifican en objetivos y subjetivos. Las pruebas objetivas están basadas en la investigación científica y cumplen con especificaciones técnicas en la elaboración de sus reactivos y generalmente son de única respuesta. En las pruebas subjetivas se permiten diferentes niveles de respuestas y actualmente se manejan ciertas normas técnicas para mejorar la construcción de las pruebas, cumpliendo con conceptos de validez y confiabilidad.

Existen varias propuestas teóricas frente al uso, análisis e interpretación de los instrumentos, lo cual ha permitido ampliar el espectro para ser utilizados en la Evaluación del aprendizaje. Sin embargo es importante tener claridad en el momento de seleccionarlos, deben guardar coherencia con los objetivos de la enseñanza y determinar si las pruebas a utilizar son escritas, orales, de observación de procesos o de producción.

Díaz (1998) compartiendo los planteamientos de BerlinGer (1987), plantea que existen unas técnicas evaluativas que pueden apoyar al docente en los objetivos de su enseñanza y que son de gran importancia para ser utilizados en los diferentes propósitos de la EA (conceptuales, procedimentales y actitudinales), teniendo en cuenta que requieren diferentes procedimientos evaluativos, aún que todos deben permitir obtener información sobre los sentidos y significados construidos por los estudiantes. Las técnicas, según el autor se pueden clasificar en:

- Técnicas de Evaluación Informal: Se caracterizan por no ser presentadas ante los alumnos como actos evaluativos, es decir ellos no sienten que están siendo evaluados, son de corta duración, exigen poco gasto didáctico por parte del docente. Son ideales para valorar el avance en los desempeños propuestos y saber cómo se encuentran en esos momentos; en este grupo están: Las observaciones y las preguntas exploratorias.

Es preciso aclarar que la observación puede llegar a ser más elaborada, cuando se realiza sistematización de la misma a través de registros anecdóticos, diarios de clase o lista de control.

En el caso de las preguntas exploratorias, tiene la finalidad de valorar el nivel de comprensión del estudiante pero pueden ser reemplazadas por *pseudo-evaluaciones* que no arrojan información porque el docente es quien tiende a hacer las preguntas y al mismo tiempo las responde, en una especie de monólogo. También se debe estimar el tiempo en el que se elabora y darle el tiempo a los estudiantes para construir sus respuestas en forma individual pero también en forma colectiva, incluso pueden surgir otras preguntas entre los mismos estudiantes. Como esta técnica puede perder

la validez y la confiabilidad se recomienda combinarla con técnicas semi-informales o informales y tomar una muestra amplia.

- Técnicas semi-informales: Se caracterizan por necesitar más tiempo para su elaboración por parte del docente y del estudiante para su realización, exigen una calificación. Entre ellas se consideran: Trabajos y ejercicios realizados por los alumnos en clases, tareas y trabajos que realizan fuera de la clase y Evaluación de portafolios.

Es importante que los trabajos o ejercicios de clases estén encaminados a los objetivos de aprendizaje, que logren movilizar procesos mentales complejos de análisis, reflexión, cuestionamientos entre otros, así mismo cuando estos sean valorados por el profesor den cuenta de los avances que el alumno tiene en los aprendizajes propuestos. Díaz (1998) incluso propone que se involucre a los mismos alumnos como evaluadores con criterios claros y con respeto permitiendo que se hagan más conscientes de sus avances y logros.

Las tareas encomendadas para la casa pueden ser variados: ejercicios, visitas a diferentes lugares, resolución de problemas; todos ellos se pueden dar en forma individual o grupal, lo importante es que cumplan con el objetivo de hacerlos reflexionar, analizar y pensar. Estas tareas deben ser retomadas en el contexto escolar para resolver las inquietudes o errores, el error es la oportunidad de realimentar el proceso de aprendizaje del estudiante.

El portafolio se puede aplicar a cualquier área del aprendizaje, recopila los productos del aprendizaje del estudiante y le permite al estudiante y al docente sobre los aprendizajes logrados durante un lapso de tiempo. Para lograr esto es indispensable que se establezca con antelación el propósito perseguido por el portafolio, se determinen los criterios de lo que debe incluirse en él, las características que deben cumplir los trabajos, quien decide que trabajo incluir, cuando y como debe incluirse y finalmente definir los criterios de valoración del trabajo.

- Técnicas formales: Se caracterizan por ser más elaboradas y sofisticadas, por lo cual mayor grado de planeación y de control. Son percibidas por los alumnos como verdaderas evaluaciones y se dan periódicamente o al finalizar el ciclo para determinar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En esta clasificación tenemos: Pruebas o exámenes, mapas conceptuales y Evaluación de desempeño.

Las pruebas escritas son normalmente muy criticadas pero aún continúan siendo las más aplicadas en el ámbito educativo, dado que permiten controlar y verificar el rendimiento o aprendizaje logrado de forma fácil y objetiva, además cuantifica el aprendizaje.

Los exámenes pueden ser de dos tipos: las estandarizadas o las elaboradas por los profesores conforme a las necesidades del proceso pedagógico, lo anterior reconoce dos juicios de valor: a través de normas o a través de criterios. Las pruebas escritas desde las normas son similares a psicométricas estandarizadas, mide capacidades generales no capacidades específicas, se obtiene información de la cantidad de puntos respondidos acertadamente y los respondidos erradamente pero de esta forma se limita las posibilidades de realimentación y las comparaciones frente a los resultados suelen ser desagradables a los estudiantes porque generan discriminación. Las pruebas establecidas de forma criterial reducen la discriminación porque la comparación se da en relación consigo mismo, no con los otros estudiantes, se compara el desempeño del estudiante con los criterios establecidos con antelación y determina el dominio del estudiante al respecto.

Los mapas conceptuales permiten graficar jerárquicamente los conceptos sobre un tema determinado. Para la elaboración y valoración de los mapas deben establecerse una serie de criterios que respondan a los propósitos de aprendizaje, la estrategia seleccionada y el interés de lo que se quiere evaluar.

Las evaluaciones de desempeño se plantean como una estrategia en la que los estudiantes demuestran las habilidades, destrezas o conductas aprendidas mediante

tareas prácticas, se pone en acción el grado de comprensión y significación del aprendizaje logrado. Se pueden presentar problemas de confiabilidad en estas pruebas por eso para subsanar este problema se recomienda el uso de rubricas, listas de chequeo y escalas.

Los instrumentos utilizados a partir de las técnicas antes expuestas y otras, deben cumplir con condiciones que determinen la calidad de la evaluación. De Camilloni (2005), propone tres condiciones:

1. Evaluar los aprendizajes que el docente espera que desarrollen
2. Permitir visualizar los éxitos y fracasos de los alumnos y la naturaleza de éste último
3. La estructura del instrumento debe guardar una organización, de manera que permita hacer lecturas del desempeño actual y futuro del estudiante (pág. 75)

El programa de Evaluación tiene un valor didáctico, cuando los instrumentos permiten reunir estas condiciones y el análisis e interpretación de la información obtenida a través de ellos es utilizada para la transformación de procesos enseñanza-aprendizaje.

Es importante rescatar de los planteamientos de De Camilloni, que la construcción y selección de los instrumentos no son aislados al proceso formativo, están integrados a éste y que la verdadera eficiencia de la Evaluación consiste en la combinación de diferentes instrumentos, el uso oportuno de la EA por parte del docente y de la idoneidad del análisis e interpretación de los resultados.

Para cumplir con esta eficacia, los instrumentos deben poseer técnicamente ciertas características como son:

- Validez: esta evalúa lo que el instrumento pretende evaluar a través de la validación de criterios. El instrumento utilizado es válido para el propósito en particular de aprendizaje no puede ser universalmente valido, porque depende de la relación del mismo con los propósitos y la situación específica de aplicación. En los criterios se espera que el instrumento posea un propósito didáctico y que permita al estudiante resolver varias clases de problemas.

- **Confiabilidad:** se puede hablar de un instrumento confiable cuando es exacto en la medición, es decir que cada vez que se aplica la prueba se obtengan resultados similares. De Camilloni, propone que deben guardar estabilidad, exactitud y sensibilidad, unido también a la objetividad, lo cual representa interpretaciones similares entre diferentes docentes.
- **Practicidad:** consiste en considerar el tiempo utilizado en el diseño y construcción del instrumento, el tiempo de la puesta en práctica y la claridad en las directrices dadas a los estudiantes para su aplicación, los materiales utilizados, el análisis e interpretación de resultados y demás aspectos en relación con la conveniencia de su empleo en tiempo, trabajo y costo.
- **Utilidad:** la EA debe permitir la retroalimentación del estudiante, del docente y de la Institución educativa.

Finalmente, la Evaluación de los aprendizajes es un proceso formal que implica una posición por parte del docente desde sus concepciones al respecto, los propósitos definidos, las prácticas y las metodologías empleadas. Resulta necesario la participación democrática, crítica, auténtica del estudiante como sujeto activo e implicado en el proceso evaluativo de su aprendizaje.

Es decir, que los objetivos de la Evaluación del aprendizaje están directamente relacionados con las concepciones que cada uno de los actores participantes en ella posean, por eso es indispensable comprenderlas en aras de hacerlas conscientes y determinar a partir de allí objetivos más claros y favorables para los estudiantes en cuanto a sus procesos de desarrollo y no tanto en cuanto a los intereses particulares del sistema o la institución.

2.2.4 Evaluación del Aprendizaje en la Educación superior

La Educación superior cumple funciones sustantivas dentro de los procesos de desarrollo de las naciones, es en la universidad el lugar donde se investiga y se desarrolla la tecnología para el avance de la ciencia y de la sociedad en general. Por lo tanto, la educación superior y la sociedad tienen un nexo, teniendo en cuenta que la primera influye en la solución

de problemas que la segunda presenta, con el propósito de lograr un mayor avance, adaptación y calidad de vida de los miembros de las diferentes comunidades a nivel local, nacional e internacional.

Las universidades son esos espacios donde se genera el saber y el conocimiento para impactar la sociedad a nivel humano, económico, político, social, de allí, que es importante la integración del contexto universitario con el estado, puesto que la involucra en las demandas de este para contribuir en la solución de problemas reales o en la prevención de los mismos.

Además de los aspectos sociales que involucra a la educación superior, también se requiere la afiliación con el mundo productivo, de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de tener la experiencia y el contacto directo en ese campo desde su disciplina de estudio y los problemas reales de esta, permitiendo de esta forma ampliar su visión integral frente a las situaciones del mundo; que esto a su vez implica la investigación, eje fundamental para la transformación social y de lo productivo.

Esto implica que la universidad trascienda lo académico y se implique externamente con otros contextos que también contribuyen en el aprendizaje de sus estudiantes, puesto que les permite conocer directamente la realidad, a través de las empresas, fundaciones, comunidades y todas las organizaciones que hacen parte de lo social, de manera que los estudiantes aprendan hacer lecturas de contexto e identifiquen fenómenos que necesitan ser investigados para ser intervenidos, de esta forma se estaría logrando que los profesionales estén construyendo estado.

Como se dijo anteriormente para lograr que la universidad sobrepase las aulas de clase, se requiere que los actores educativos constituyan otras lógicas en la formación profesional y en los proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior, que requiere que tanto docentes y estudiantes creen escenarios de aprendizaje innovadores que permitan el desarrollo de competencias coherentes con las necesidades de las comunidades.

Ibáñez (1994), considera que la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el statu quo y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. Por tanto, la tarea de la educación superior es “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (pág. 104).

De acuerdo a esta definición de Ibáñez, se puede observar que la adquisición del conocimiento no es el único objetivo en la educación superior, existen otros aspectos importantes como es la formación integral de la persona. Los diferentes contextos sociales necesitan de seres humanos que aporten desde su ser, inclusive cuando se habla de calidad de la formación, se dice que la calidad debe estar situada en la persona y en el impacto que las Instituciones generen en estas: su forma de ser, de relacionarse consigo mismo y con los otros, en su parte ética, en sus procesos cognitivos y de pensamiento, en sus formas de aprendizaje que son capacidades y actitudes que el profesional va requerir para el mundo productivo y social; que junto con otros elementos de las Instituciones como son infraestructura, insumos, currículos pertinentes y procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, eficientes y eficaces hacen que existan beneficios en pro de la persona, de la sociedad y la productividad. Díaz (1995), plantea que la Instituciones de mayor calidad son las que impactan en la evolución del estudiante en cuanto a su conocimiento, a su personalidad y su carrera profesional, lo cual también sustenta que la educación superior tiene un compromiso en el desarrollo de las competencias del ser.

Sin embargo es ineludible el compromiso que la educación superior tiene en la construcción del conocimiento como bien social, que aporta en el avance del entorno. Es de entenderse que esos conocimientos logrados en la universidad deben traspasar la mecanización de conceptos o el almacenamiento de una información descontextualizada, lo que Paulo Freire llamaría una *educación bancaria*, donde el estudiante es considerado el depositario de un conjunto de teorías y conceptos que no se han construido, no se han comprendido e interiorizado y mucho menos no son transferidos a los diferentes contextos. Si la formación profesional conlleva una responsabilidad social, es de pensarse en la propuesta

constructivista donde los estudiantes de educación superior son los constructores de significados y sentidos sobre los fenómenos sociales, es decir que desarrollen sensibilidad y compromiso por sí mismo y por su entorno y que aporte a través de la ciencia en la solución de problemas, convirtiéndose en agentes transformadores con participación sociopolítico.

En este momento de la historia donde la sociedad le ha dado relevancia al conocimiento y a la creatividad y que por esta razón se ha denominado la sociedad del conocimiento y ha demostrado que éste es una fuerza productiva junto con la ciencia y la tecnología que tiene que ver con el desarrollo social. De allí que el autor Giraldo (2005) plantea que la “Universidad es esa empresa del conocimiento, donde se producen servicios y bienes, tales como la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para alcanzar un verdadero desarrollo humano sostenible y sustentable”.

Reafirmando lo anterior sobre la importancia del conocimiento en el mundo social y productivo, Gibbons (1998), plantea que las demandas y las necesidades del medio han influido para la aparición de nuevas formas de producción del conocimiento, lo cual conlleva a que la universidad este a la vanguardia de estas transformaciones. Así Gibbons, habla de dos modelos de producción del conocimiento que son la modalidad 1 y la modalidad 2.

La primera se caracteriza por estar regido por el método científico y lo valido es lo que está dentro de este, los intereses son académicos y los fenómenos son estudiados a la luz de una sola disciplina, que en este caso son las mismas comunidades académicas las que validan ese conocimiento, lo cual implica homogeneidad. En la modalidad 1 según Gibbons (1998), “la estructura de las disciplinas define lo que cuenta como "buena ciencia" y prescribe también lo que necesitan saber los estudiantes si pretenden convertirse en científicos. (pág. 5)

En la modalidad 2, se presentan los cambios que han surgido de las nuevas formas de producción del conocimiento, como son los contextos reales que implican aplicación, transdisciplinariedad y heterogeneidad, es decir los problemas son abordados por diferentes disciplinas, aportando cada una de ellas en la solución de los problemas sociales o productivos. Otro aspecto importante en esta modalidad es la participación de las empresas

en la producción del conocimiento, lo cual ha hecho que estas se asocien a la universidad para investigar, a este proceso Gibbons (1998) lo denomina “conocimiento producido en el contexto de aplicación”. (pág. 6), cuyo fin es práctico, puesto que se tiene en cuenta la utilidad de ese conocimiento producido dentro de una organización para el beneficio de la misma e inclusive su aplicabilidad en otros contextos diferentes de donde se produjo el conocimiento, a diferencia de la modalidad 1 que no se requiere que parta de objetivos prácticos sino académicos. En la modalidad 2 el hecho que la naturaleza del conocimiento está en lo práctico, no quiere decir que no cuente con el método científico y con la validación de las comunidades académicas, cuenta con ellas pero además tienen un agregado y es el de contar con la eficacia social, para lo cual requiere que los profesionales adquieran competencias, que le permita actuar con conocimiento y compromiso social, que implica comunicación asertiva, ética y disposición al aprendizaje.

Aquí entra a ser parte de este proceso formativo el desarrollo de competencias, aspecto importante para la formación de los universitarios, puesto que estos profesionales enfrentaran las situaciones sociales para las cuales ellos deben contar con una estructura integral en la solución de problemas.

El concepto de competencia no es unívoco, existen muchas interpretaciones al respecto, desde los conceptos más simples a los más complejos. En lo simple se ha relacionado con habilidades, con la acumulación del conocimiento, con saber hacer en un contexto, realizar tareas cotidianas, pero pensando en educación, estas concepciones son muy reducidas y más aún si se habla de la educación superior.

Desde la formación universitaria el término de competencia encierra un componente cognitivo y además aspectos actitudinales, habilidades, capacidades, utilización de elementos teóricos en la práctica, los cuales se integran y se vinculan a las prácticas sociales de los universitarios, en la solución de problemas, en la construcción de proyectos y en general en los aportes que el profesional le hará a la sociedad.

Perrenoud (2008), dice que: “una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas”. (pág. 3).

Como se puede observar según esta concepción la competencia implica, que para ser puesta en escena, es necesario que lo haga con todos sus componentes, de esta manera se puede decir que una persona es competente cuando demuestra la integralidad de la misma. Este mismo autor plantea que no es suficiente poseer el conocimiento o la capacidad, es necesario saber aplicarla pertinentemente, lo cual implica acción.

Desde tiempo atrás, se ha relacionado a una persona competente con el conocimiento teórico acumulado, ahora en esta época se debate esta concepción, como se dijo anteriormente tiene que ver con el “transfert del conocimiento” como lo denomina Perrenoud (2008). De allí parte la propuesta que las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje deben contemplar el ejercicio práctico que movilicen funciones cognitivas, saberes, actitudes, habilidades, capacidades. Este mismo autor plantea que el transfert del conocimiento no es automático, por lo cual requiere de la práctica reflexiva, de manera que permita al estudiante poner a prueba sus competencias o el desarrollo de otras, además teniendo en cuenta que el único que puede construirla es el mismo aprendiz, los demás son facilitadores de este desarrollo.

Al respecto Le Boterf (1994) en Perrenoud (2008) confirma que la las competencias no son la suma de aplicación de teorías o metodologías, sino es aprender a construir el saber, gestionarlo, combinar los conocimientos y las prácticas para tomar decisiones profesionales y solucionar problemas sociales, que es la misión de la formación de un universitario. A esto se incorpora la innovación del conocimiento con la investigación, así como se plantea en la modalidad 2, el nexo del mundo productivo con el mundo académico.

Se puede decir que la universidad debe apuntar a la formación en competencias, brindando herramientas a los profesionales para aportar a la sociedad, al

mundo productivo y principalmente como lo diría Perrenoud para “dominar su vida y comprender el mundo” (Perrenoud, 2008, pág. 6)

La Educación es necesario que apunte a cuatro competencias, que según Delors (1996) son los pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a conocer para descubrir y comprender el mundo, desarrollando para ello capacidades, habilidades que le permitan actuar con conocimiento, de manera que pueda aportar al mejoramiento de su entorno desde la ciencia y la tecnología. Para lo cual implica que la educación le permita al estudiante lograr su desarrollo cognitivo a través de actividades retadoras que desarrollen su capacidad de análisis, de comprensión, síntesis, creatividad, pensamiento crítico y científico, exploración, memoria, atención, que contribuya a su bienestar, a mejorar la calidad de vida, su autonomía y adquirir capacidades profesionales

Aprender a hacer, es un componente fundamental en la formación profesional, puesto que el mundo laboral requiere de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en una disciplina específica para solucionar los fenómenos del mundo (teorías aplicadas, técnicas, métodos, entre otros). Es importante aclarar que el aprender a hacer es indisoluble al aprender a conocer, por lo cual en el mundo profesional el hacer está sustentado en el conocer y en las demás competencias (ser, vivir juntos). Es decir el hacer no son simplemente unas prácticas repetitivas, sin conocimiento, sino que involucra la intelectualidad, la creatividad, la innovación, la investigación para la mejora de las mismas. El hacer es más que una calificación profesional, es que el estudiante desarrolle las competencias para la resolución de problemas de su entorno.

Aprender a ser y a vivir juntos, brindar a los universitarios la posibilidad de su autodescubrimiento, reconocimiento de su ser y desarrollo de sus talentos en las diferentes áreas de su vida (física, cognitiva, social, afectiva, cultural, artística, espiritual). Y a la vez también descubrir al otro, aceptarlo en su diferencia, comprenderlo para lograr vivir juntos y trabajar mancomunadamente en los aportes para la sociedad.

La educación tiene el reto de integrar estas competencias, lo cual conlleva a que la Evaluación del aprendizaje en la universidad debe ser repensada para transformar los conceptos y funciones reduccionistas que se le ha otorgado como de aprobación, selección, control, clasificación, de examen.

En las próximas líneas más que hablar de definiciones, funciones, objetivos, metodologías de la Evaluación del aprendizaje (El capítulo 2 de la investigación ya lo contempla), el interés es reflexionar acerca del papel que juega está en la universidad.

Si se dice que la educación superior o la universidad tiene como función el desarrollo social, cultural, productivo y humano y que la Evaluación del aprendizaje por ser parte del proceso enseñanza aprendizaje, también debe estar encaminada a dicho fin, es importante preguntarse de qué forma las Instituciones superiores están aportando a ello, si los actores educativos lo tiene claro y son conscientes del compromiso adquirido con la potenciación del ser humano y del mundo en general o si los procesos de Evaluación continúan siendo desintegrados de la enseñanza, del aprendizaje, descontextualizados que solo sirven para dar un resultado y definir quienes pasan o no.

Pensando en la Evaluación del aprendizaje en la educación superior y de la importancia que esta tiene en la formación integral de los estudiantes, la EA debe ser continua, entendiéndose que tiene un inicio y un final que están interconectados y que permite vislumbrar los avances o dificultades que puede tener los estudiantes y también el proceso enseñanza-aprendizaje, por tal motivo se podría decir que la Evaluación es procesual, puesto que engrana los diferentes momentos de esta. Zabalaza (2003), plantea que la EA no consiste en hacer un sinnúmero de exámenes durante un curso sino “buscar un sistema integrado de evaluación, en el que cada parte de este proceso (que tendrá una distribución en el tiempo) juegue un papel de forma que al final dispongamos de una visión completa, sincrónica y diacrónica del proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes” (pág. 154).

Cuando ese sistema integrado de Evaluación existe, Zabalaza (2003) dice que se puede hablar de calidad, puesto que se convierte en un sistema de información que permite realizar

ajustes en los diferentes componentes de los procesos formativos, permitiendo la evolución constante de los mismos, lo cual requiere que cada vez se esté planificando para incorporar transformaciones. De esta manera la EA tiene un objetivo, una función y un sentido de realimentación del proceso enseñanza-aprendizaje, de lo contrario se continuaría con la herencia cultural de lo que ha sido: desconectada de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, aplicación de pruebas para validar conocimientos y con un escaso aporte en la formación profesional.

Biggs, J (2005), sugiere que la Evaluación del aprendizaje debe estar alineada al currículo, de manera que los objetivos de este se hagan explícitos en la EA y no que la EA determine el currículo, puesto que el aprendizaje sería superficial, los estudiantes se prepararían para un examen. Según este autor, manifiesta que hay la tendencia a que el profesor tenga como meta los objetivos del currículo para la enseñanza, mientras que los estudiantes piensan en la evaluación. Por eso es importante que maestros y estudiantes miren en la misma dirección de los objetivos del currículo para asegurar una buena evaluación, así, las actividades de enseñanza del profesor son coherentes con las actividades de aprendizaje de los estudiantes generando de esta manera compromiso y autonomía en su aprendizaje y desarrolle procesos metacognitivos que lo llevara a aprendizaje superiores, aspectos importantes para un futuro profesional. De esta forma se puede hablar, que el proceso enseñanza –aprendizaje caminen juntos, realimenta el aprendizaje y la enseñanza también.

Una de las funciones de la universidad es formar profesionales competentes, la EA juega un papel importante, por su función informadora y de realimentación de los diferentes procesos. Un estudiante universitario que se está formando para el ejercicio profesional de una disciplina y que estará al servicio de lo social es necesario, que a través de la EA integral pueda reflexionar sobre sus propios procesos. Zabalaza (2003), plantea que la EA en la educación superior tiene dos dimensiones importantes como son la formación y la acreditación; la primera encaminada al desarrollo humano y la segunda al desarrollo de las competencias específicas de la disciplina: conocimientos, habilidades, destrezas que lo preparan para afrontar los retos que le presentara el mundo social, económico, político y así mismo aportar en la solución de sus problemas. Por lo tanto La EA debe ir en concordancia

con estas dos dimensiones, teniendo en cuenta que la acreditación del futuro profesional es un aspecto importante en este contexto y que de una u otra forma la universidad debe garantizar la adquisición de las competencias mínimas que lo habilita para el ejercicio de su profesión de forma idónea y ética.

En este aspecto la EA tiene una función muy importante, puesto que le permitirá darse cuenta de sus avances o dificultades siempre y cuando sea realimentado por sí mismo (autoevaluación), por sus compañeros (coevaluación) y por el profesor (heteroevaluación) y se pueda plantear planes de mejoramiento que permitan modificar sus equivocaciones y fortalecer sus competencias y además constatar por sí mismo, si ha logrado el aprendizaje para una futura actuación profesional.

Para lograr que la EA sea un programa de aprendizaje y sea verdaderamente edificante es necesario que los agentes educativos generen otras lógicas frente a este acto. Así, el profesor es necesario que autoevalúe sus prácticas formativas y evaluativas que sean efectivas, que contribuya a la construcción del conocimiento y de la persona y que genere sentidos y significados de los fenómenos del mundo, es importante que este se despoje de esa investidura de poder y control que le han otorgado a través de los tiempos y comenzar a pensar que es un acto holístico, totalizante, cuyo fin es la formación de la persona para la vida personal, laboral, social, logrando procesos de concienciación de los hechos humanos y sociales. Que va mucho más allá de la aplicación de un examen memorísticos de medir conocimientos declarativos, desligados de los funcionales y que principalmente la EA está encaminada al desarrollo de funciones cognitivas que le permitirán llegar a diferentes tipos de aprendizaje como: el significativo (los conocimientos previos se relacionan con los nuevos para construir otros más avanzados, a partir de actividades que movilizan la estructura cognitiva que les permite descubrir nuevos conocimientos), relevante (aplicación de los conceptos aprendidos en un contexto a otro diferente de donde lo aprendió) y comprensivo (la relación lógica de los diferentes conceptos aprendidos, que conlleva aprendizaje), para lo cual se requiere que el orientador cree situaciones para que el estudiante llegue a lo que los constructivistas denominan el Aprendizaje significativo por descubrimiento guiado: se parte de la experiencia del estudiante y las construcciones que este

ha hecho y junto con el profesor se reorienta ese conocimiento a lo procedimental y conceptual logrando de esta manera el aprendizaje significativo.

A esta parte del aprendizaje también se le agrega un componente importante como es el aprendizaje en los adultos, partiendo que en un contexto universitario la población de los participantes son adultos es importante contar con los aportes que hace la andragogia en la formación, la didáctica y en la Evaluación del aprendizaje de las personas adultas.

Según la andragogia, existen diferencias en la enseñanza, el aprendizaje y la Evaluación de los adultos, de acuerdo a lo planteado por Murillo (2003), en este ciclo vital se presentan unas particularidades que son importantes tenerlas en cuenta en la formación, en primer lugar hay que pensar que el adulto ya posee una experiencia de la cual ha adquirido un sinnúmero de aprendizajes y que es necesario la reorganización de esos conocimientos previos para generar nuevos aprendizajes, es aquí donde la EA es fundamental en la construcción de nuevos esquemas, puesto que le está informando y también le permite reflexionar sobre los conocimientos semánticos, procedimentales y episódico que está asimilando e incorporando en su repertorio cognitivo y conductual.

“El aprendizaje en el adulto es cíclico va de la acción a la reflexión y de la actividad al reposo” (Murillo, 2003, pág. 71), lo cual implica, que en la enseñanza y en la Evaluación debe existir un tiempo para razonar sobre sus propios procesos cognitivos, sus propias ideas, la creación de las nuevas ideas y la conexión de estas, tomar decisiones argumentadas sobre los cambios efectuados en su actuar y finalmente incorporar las nuevas acciones o transformaciones en su pensar o en su actuar, lo cual implica el aprendizaje. Esta característica es importante para tener en cuenta en el momento de la EA, porque si el aprendizaje es cíclico y se requiere de un reposo, el profesor debe tener en cuenta el momento apropiado para su aplicación, dar ese espacio de reflexión de manera que el estudiante haya apropiado el conocimiento y le haya otorgado un sentido a este para asegurar que hubo aprendizaje, de lo contrario se corre el riesgo que solo se haya logrado la memorización mecánica.

Y en segundo lugar también existen otras características que van a incidir en su proceso formativo como:

- la asunción de roles definidos dentro de una sociedad, que esto también los define frente a la necesidad en la adquisición de su conocimiento, de allí que es importante detectar las necesidades de formación de estas poblaciones, puesto que motivará su aprendizaje de actitudes, valores, conocimientos, destrezas y habilidades.
- El aprendizaje más efectivo es el que está relacionado con actividades que les permita la aplicación de aspectos teóricos en lo práctico y recurrir menos a la parte memorística y a la aplicación de exámenes para medir el conocimiento. Marcelo, 1.997 en Murillo (2003), afirma que “el aprendizaje adulto requiere tomar en consideración, partir o incorporar la experiencia directa de trabajo como elemento de la formación” (pág. 70)
- La utilidad, les interesa el aprendizaje que los lleve a asumir nuevos retos.
- La variedad en el conocimiento y en la adquisición del mismo, sacándolo de la rutina. Un aprendizaje motivador, practico, con la aplicación clara de lo teórico en los diferentes contextos donde se desenvuelve su rol profesional. Que esto a su vez es un desencadenante de la motivación, que es un componente esencial para el aprendizaje.
- La flexibilidad, el adulto requiere que las propuestas de aprendizaje, metodologías, objetivos de formación cuenten con la posibilidad de ser dinámicos y no estáticos, además de la participación activa en su propio proceso de aprendizaje.
- El tiempo también es una variable a tener en cuenta en el aprendizaje adulto. El adulto requiere más tiempo para procesar la información e interconectar los conocimientos previos con los nuevos, principalmente cuando este no es cotidiano; por eso es importante que ellos cuenten con el tiempo necesario para integrar la información y que el aprendizaje sean más sólidos y precisos.

Como conclusión de la Evaluación del aprendizaje en los contextos universitarios, cabe resaltar su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, como un proceso informativo que permite dar a conocer el desarrollo de las diferentes partes del sistema educativo y actores que conforman dicho sistema y que a su vez se convierte en un sistema comunicativo que

permitirá realimentar y transformar los procesos educativos (profesor, estudiantes, objetivos, métodos, materiales, didácticas, infraestructura) y el desarrollo profesional del docente.

En lo que se refiere a la EA en los estudiantes, es importante que sea holística, es decir que abarque la totalidad de los hechos educativos de los estudiantes y no solo parte de ellos, además que el juicio sea hermenéutico que está relacionado con lo anteriormente dicho, que se comprende el todo, analizando las diferentes partes. De allí que Rodríguez, J plantea que la EA es una actividad que valora e investiga si se han logrado los objetivos educativos planteados desde el inicio pero a partir de la totalidad del proceso enseñanza aprendizaje.

Para ello, la EA es necesario que detecte aspectos positivos y negativos de la enseñanza y el aprendizaje, a través de procedimientos efectivos que hagan posible llegar a estos encuentros y que junto con la claridad del objeto de Evaluación permita la realimentación educativa, de allí que se requiere que la EA sea programada, es decir que se piense adecuadamente a donde se quiere llegar con la EA. Las prácticas evaluativas deben permitir comprender como están aprendiendo los estudiantes y orientar el proceso enseñanza – aprendizaje y este principio permite dilucidar por qué la EA está en el engranaje de este proceso y además se convierte en un acto reflexivo.

3. Capítulo III: Diseño Metodológico

Investigación Cualitativa - Descriptiva

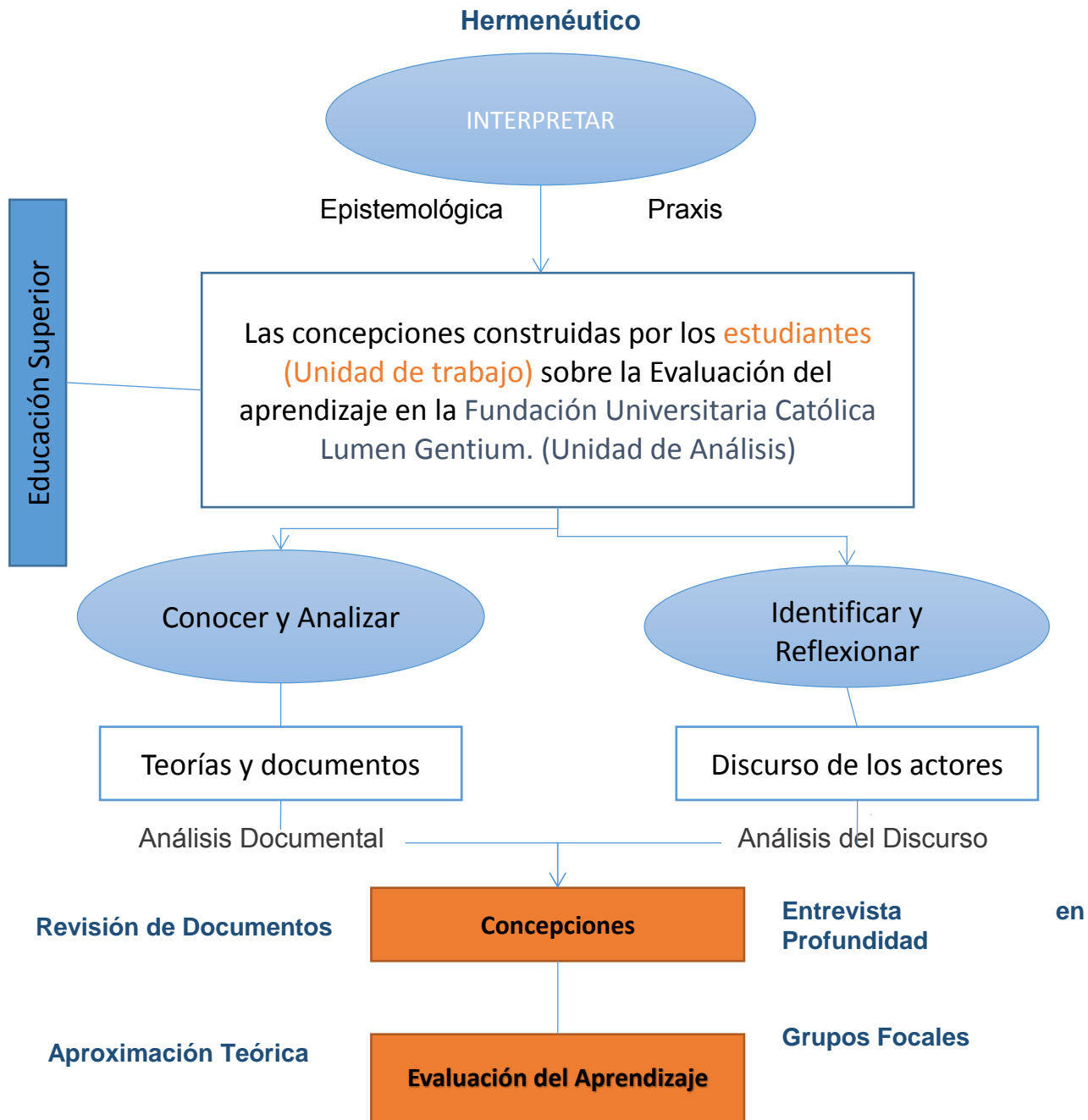


Figura 1. Ruta Metodológica

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Tipo de Estudio

Los intereses de indagación enmarcados conceptualmente en la investigación determinan el camino que se adopta de acercamiento a la realidad. En el caso de este trabajo, la realidad se expresa en el lenguaje del mundo de la vida construido por los estudiantes en un contexto de educación superior alrededor de las concepciones de la Evaluación del aprendizaje y en el texto social que subyace en este medio a la luz de los lineamientos pedagógicos e institucionalmente constitutivos. Dado que “en todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo (...) el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud” (Gadamer, Verdad y Método II, 1998, pág. 149)

Entendiendo que las concepciones son construcciones internas que el individuo elabora sobre una realidad y/o experiencia específica, la interpretación de estas construcciones se establece a través del lenguaje, de los textos, y su naturaleza subjetiva requiere procedimientos cualitativos que permitan aprehenderla. Como afirma Gadamer “La verdad es que estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo” (1998, pág. 148). Es así como, se concibe el lenguaje no como un instrumento de comunicación sino también como fuente de conocimiento (*el lenguaje que se pone en común*) y la interpretación de éste se convierte en la forma de hacer una aproximación a dicha realidad para tratar de comprenderla.

Por consiguiente, este trabajo responde a una investigación de orden cualitativo-descriptivo, ello privilegia los acontecimientos de orden social y cultural donde está inmerso el individuo; lo cualitativo permite indagar de forma más libre pero direccionada, desde la delimitación del problema, lo que expresan, sienten y dicen los individuos. La investigación, en consecuencia, se plantea como un análisis interpretativo del contexto educativo, develando las concepciones del sujeto educable sobre la Evaluación del aprendizaje en su proceso de formación, a la luz de las categorías iniciales: concepciones, Evaluación y educación superior que ejercen una guía en el acercamiento al acontecimiento antes señalado.

El rol de las investigadoras desde esta posición no está en el análisis previo del objeto de investigación, sino que se propone como el análisis de los relatos propios que subyacen en los sujetos educables y en la interpretación que se va estructurando, de tal manera que en el ejercicio hermenéutico se develen las categorías que finalmente den un sentido total a la Evaluación del aprendizaje. En palabras de Gadamer (1993) develar las unidades vivenciales que son unidades de sentido, es decir unidades de significado o como dice Rios (2013) en el contexto educativo:

...cuando se habla de sentido desde la perspectiva hermenéutica, se entiende el “sentido” como una experiencia plural, que surge al ser narrado, en una situación de diálogo, en que la intersubjetividad hace aflorar aquello que permanecía encubierto y que se descubre por las referencias del contenido del texto a ese horizonte de sentidos al cual se accede de forma individual, pero que se construye intersubjetivamente. Es por esto que el habla es un “acontecimiento” de sentidos, puesto que lo que revela, son esos posibles mundos nuevos, poniendo al sujeto que narra y al sujeto que escucha en una misma orientación. (págs. 6-7)

El enfoque hermenéutico-dialógico (Alvarez-Gayou, 2003, pág. 82) es el que más se acerca a las pretensiones investigativas aquí expuestas, dado que una de las finalidades de la hermenéutica es luchar en contra del alejamiento del sentido mismo, por ello el trabajo pretende hacer una interpretación que libere el sentido que ocurre en el relato mismo para su comprensión. “...la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un “objeto” dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende” (Gadamer, 1993) Por ello, cuando un sujeto narra articula su experiencia personal en el tiempo, así configura una trama, un texto, que se convierte en el medio por el cual se puede comprender dicha experiencia.

En este sentido, interpretar las concepciones de Evaluación del aprendizaje de los estudiantes implica entrar en un diálogo con ellos, con sus *unidades vivenciales*, “la esencia del diálogo no es entonces el encuentro entre los interlocutores, sino el habla que allí acontece” (Herrera,

2009, pág. 148) Esto implica que no se interpone una opinión o una verdad, sino que se permite una apertura al otro en la conversación para ir construyendo en el arte de la dialéctica un conjunto de sentidos alrededor del objeto de estudio en ese tiempo y en ese espacio. El lenguaje resulta de esta forma, como afirma Herrera (2009), ser el medio en el que se realiza la experiencia hermenéutica de comprensión.

El “comprender” las circunstancias y las estructuras de nuestro mundo, el comprendernos los unos a otros en este mundo, presupone tanto la crítica e impugnación de lo anquilosado o lo enajenado como el reconocimiento o la defensa del orden establecido. (Gadamer, 1998, pág. 185)

Es por esto que y teniendo en cuenta que sobre la Evaluación del aprendizaje se han conocido posiciones en el mundo académico, y en su mayoría, estas parten de las concepciones que los docentes tienen al respecto, quienes son actores fundamentales en el proceso de formación; Sin embargo, el papel del estudiante en este proceso es igual o tiene mayor relevancia por las implicaciones que la Evaluación del aprendizaje tiene sobre los mismos. Por ello, esta investigación prioriza la interpretación de las construcciones que realiza el sujeto educable sobre la Evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación superior, y pretende finalmente a través del dialogo con ellos obtener algunos elementos en esta óptica para retroalimentar las construcciones que se han elaborado al respecto y dar luces, en las posiciones particulares que las instituciones tiene sobre este ejercicio fundamental en el proceso de formación de los profesionales. Como afirma Gadamer (1993) “cuando se comprende la tradición no solo se comprenden textos, sino que se adquiere perspectiva y se conocen verdades”

3.3 Etapas de la Investigación

El procedimiento que se llevó a cabo en el trabajo de campo, para dar cuenta de lo propuesto en la investigación, tuvo los siguientes momentos:

En un primer momento se realizó la aproximación conceptual en torno al interés de indagación: la Evaluación del aprendizaje. Mediante la consulta bibliográfica y en forma digital, de algunos artículos e investigaciones al respecto. Esto permitió, esbozar las categorías de análisis: Concepciones, Evaluación del aprendizaje y educación superior para hacer un rastreo más detallado. Con lo anterior se realizó la aproximación teórica a nivel bibliográfico e interpretativo para definir las preguntas orientadoras de los instrumentos a emplear. A través del siguiente grafico se representa las categorías iniciales con las cuales se realizó rastreo teórico:

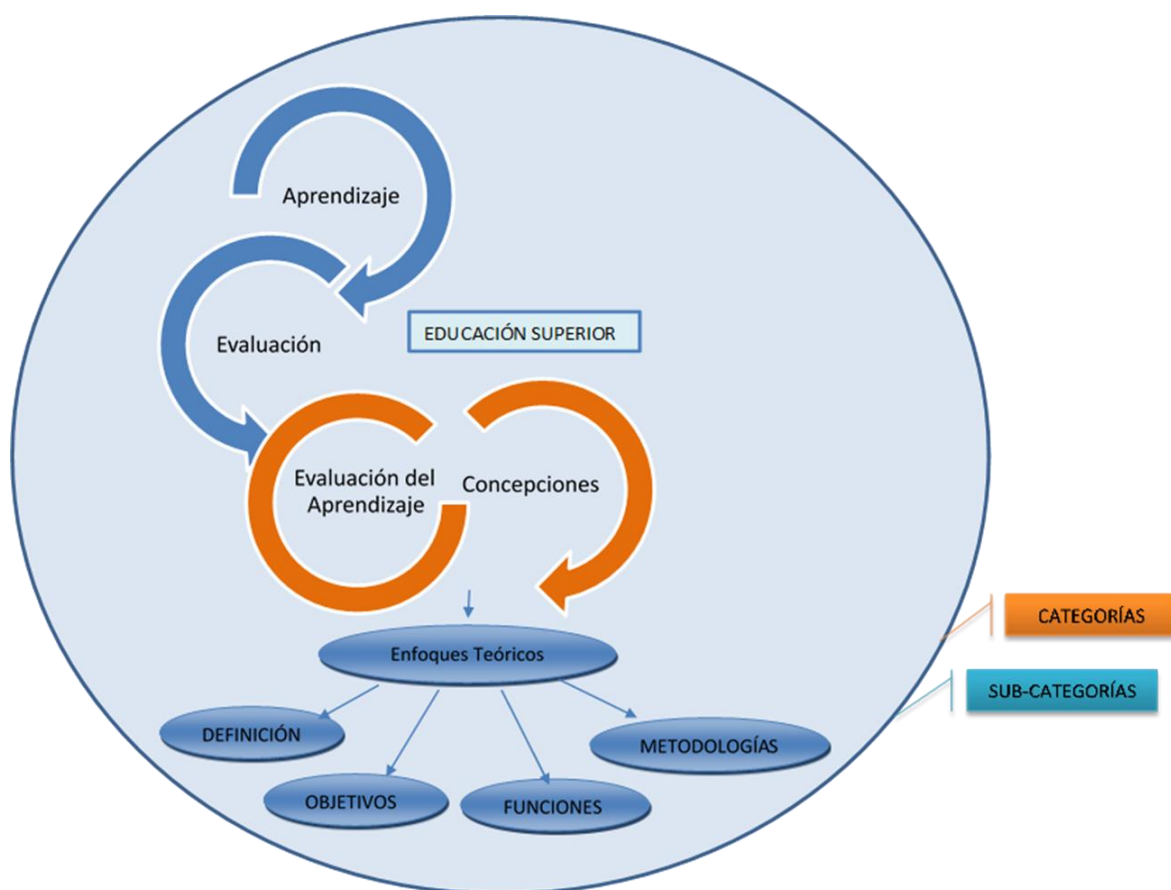


Figura 2: Mapa Categorías Iniciales

Fuente: Elaboración propia.

Al definir, en un segundo momento el diseño metodológico de la investigación se plantearon los instrumentos más acordes a emplear para el: análisis de documentos, entrevistas en

profundidad y grupos focales. Así como se delimitó que se trabajaría solo con los estudiantes como actores validos de los procesos evaluativos al interior de la institución.

El tercer momento fue la realización del trabajo de campo, la recolección de los documentos institucionales, la aplicación de las entrevistas y ejecución de los grupos focales, teniendo en cuenta los criterios de inclusión referenciados más adelante en la unidad de trabajo y contando con los procedimientos reglamentarios solicitados por la institución en la cual se realiza la investigación.

Posteriormente, en el cuarto momento, se recoge la información y con base a las categorías de análisis se realiza la descripción e interpretación de la información a través de los instrumentos definidos por las investigadoras para la comprensión. Esto implico realizar un viraje en las categorías de análisis propuestas al inicio de esta investigación, incluyendo aprendizaje y educación superior como elementos necesarios para la discusión.

En último lugar, se realiza la construcción del informe final sobre las concepciones de los estudiantes de educación superior sobre la Evaluación del aprendizaje, el cual se centró en los encuentros y desencuentros en el relato de los estudiantes, se confronto con las aproximaciones teóricas y se realizó la construcción de sentido, dando como resultado algunas categorías emergentes que se señalan en el capítulo siguiente.

3.4 Elementos Metodológicos

Las técnicas de recolección de la información para la presente investigación parte del análisis documental a través de la lectura exploratoria de los textos que soportan el horizonte institucional, los proyectos transversales y la lectura de autores que abordan el tema de educación, concepciones y Evaluación del aprendizaje en contexto universitario.

Posteriormente se propone realizar entrevistas en profundidad que permiten un acercamiento a las concepciones de Evaluación del aprendizaje existente en los sujetos educables, y

finalmente los grupos focales como una estrategia de constatación del discurso evidenciado en todo el proceso.

3.4.1 Análisis Documental

En el análisis documental se realizará mediante una guía de caracterización que pretende recoger y clasificar los datos en los documentos de la Universidad que permita evidenciar los constructos sobre Evaluación del aprendizaje que subyacen el Proyecto Educativo (PEI), en el modelo curricular, el enfoque pedagógico, el sistema de evaluación, los proyectos curriculares algunos de los programas, los planes de asignaturas de la FUCLG.

3.4.2 Entrevista en Profundidad

La entrevista en profundidad (Anexo 1: Instrumento de la Entrevista) está focalizada sobre las construcciones conceptuales que tienen los estudiantes sobre la Evaluación del aprendizaje. Como afirma Alvarez-Gayou (2003) “la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias”. Pretende dar cuenta de la concepción de Evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de las vivencias y asumidas en su proceso de formación, y si ésta es acorde con los encontrados en el análisis documental, por ello se plantea como semi-estructurada con preguntas abiertas pero con un interés de profundizar en el tema aquí señalado. Se realizó la valoración de la confiabilidad del instrumento a través del juicio que emitieron los expertos seleccionados, ellos permitieron los ajustes pertinentes.

Objetivo de la entrevista: Indagar sobre las concepciones que los estudiantes han construido acerca de la Evaluación de los aprendizajes en la educación superior, a través de sus vivencias en la vida universitaria y escolar en general.

Tipo de Entrevista: Una entrevista semi-estructurada, con preguntas abiertas que aliente a establecer una conversación con el estudiante acerca de sus experiencias respecto a la Evaluación de los aprendizajes desde las diferentes subcategorías de análisis.

Selección de los entrevistados: Treinta (30) estudiantes (la primera de estas entrevistas hace parte del proceso de validación del instrumento y se toma como parte del análisis de los resultados) que actualmente estén cursando una carrera universitaria y estén vinculados a una institución de educación superior; además que hayan tenido un recorrido en este proceso (preferiblemente estudiantes de séptimo semestre en adelante), de manera que les permita comunicar sus creencias, pensamiento y sentimientos respecto a la Evaluación del aprendizaje en la universidad.

Duración: Se estima una duración de 60 minutos en cada espacio, y el número de sesiones necesarias para la recolección de la información.

3.4.3 Grupos Focales

“El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación” (Alvarez-Gayou, 2003); Esta propuesta aquí con el interés de indagar a través del diálogo con estudiantes sobre las concepciones que subyacen en las prácticas evaluativas de la cual ellos han hecho parte, pretende complementar la información encontrada en las entrevistas en profundidad desde la construcción discursiva colectiva que realizan los integrantes de los grupos seleccionados sobre la Evaluación del aprendizaje; por lo tanto se tomara como instrumento orientador el mismo empleado para la entrevista en profundidad. Para tal efecto, se seleccionan tres grupos, entre 15 y 25 estudiantes en promedio, de las diferentes facultades de la Universidad.

3.5 Unidad de Análisis:

La unidad de análisis sujeto de esta investigación es la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de la Arquidiócesis de Cali- Valle del Cauca. Su campus principal está en la Comuna 22 zona residencial de Pance, callejón la Umbría que cuenta con jornada diurna y nocturna, cuenta con un campus alterno en el barrio Meléndez en el Colegio Luis Madina,

aquí funciona en horas de la noche como Universidad y una sede en el barrio Compartir al oriente de la ciudad, además cuenta con tres sedes más en la nocturna a través del programa CERES en las instalaciones del Colegio Santa Isabel de Hungría sede Alfonso López, la otra en las instalaciones del Colegio San Francisco Javier de Yumbo y en Jamundí en el Colegio Parroquial Nuestra Sra. Del Rosario. (La información de la institución educativa se amplía al inicio del trabajo en el marco situacional)

3.6 Unidad de Trabajo:

Para el caso de esta investigación se toma como unidad de trabajo a los estudiantes de la sede Pance y Meléndez, jornada nocturna (por razones discrecionales del tiempo de las investigadoras) que superan los 25 años y que están de séptimo semestre en adelante, con el ánimo de contar con elaboraciones conceptuales sobre la Evaluación del aprendizaje que dé cuenta de su experiencia al interior de la Institución.

Los participantes fueron seleccionados de la Facultad de Educación, la Facultad de Ciencias Empresariales y la Facultad de Ingeniería buscando una visión holística que muestre las diferentes perspectivas sobre la problemática a indagar. Todos ellos laboran, algunos en áreas afines a sus carreras y otros no.

Se realizaron treinta entrevistas en profundidad distribuidas en forma equitativa entre las tres facultades. Para el caso de los grupos focales se efectuó uno por cada facultad para un total de tres grupos focales, entre 15 y 25 estudiantes en promedio.

3.7 Recolección y Análisis de la Información

La aproximación a las concepciones de la Evaluación del aprendizaje se plantea, inicialmente desde el análisis documental como una estrategia que posibilita el conocimiento de los conceptos establecidos por los diversos autores y las posiciones institucionales al respecto de la Evaluación. Posteriormente, el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes,

privilegiando ante todo la visión que de ésta tiene el estudiante como actor válido y sujeto de la misma teniendo como técnica de investigación: la entrevista en profundidad: semiestructurada y los grupos focales, con el fin de establecer las diversas interpretaciones que los estudiantes tiene al respecto y su relación con las teorías que fundamentan dicha práctica. Estas permitirán utilizar como herramienta el lenguaje, a través de la conversación que establece el intérprete e interpretado se hará un reconocimiento del mundo propio del estudiante y a su vez la interpretación común del mundo, identificando en el diálogo los momentos particulares de significado y sentidos construidos frente a la Evaluación del aprendizaje desde su vida escolar y universitaria.

Con los espacios de las entrevistas y el encuentro de los grupos focales, se pretende llegar a la conciencia histórica de los investigados, que de acuerdo con lo que plantea Gadamer (1993) es la descripción de los *acontecimientos*, en este caso educativos y las consecuencias que han generado en los estudiantes para conformar las concepciones sobre la Evaluación del aprendizaje, en el concepto de Gadamer (1998) es crear *conciencia hermenéutica* a través de la *historia efectual*.

Esta *historia efectual* permite recuperar los prejuicios de los estudiantes que son los que permitirán el acercamiento a sus concepciones e identificar si son construcciones individuales o si se derivan de la autoridad o si están conformadas por estas dos. El indagar sobre las tradiciones en la Evaluación del aprendizaje en su vida escolar y universitaria es una forma de entrar en diálogo con el texto para interpretarlo y tratar de comprenderlo, a través de la *fusión de horizontes* planteado por Gadamer (1993). La entrevista en profundidad y el grupo focal utilizados como técnica de recolección de información en esta investigación será la manera de conformar una dialéctica que permita aproximarnos al mundo de la vida de los estudiantes en este aspecto y reconstruir experiencias vividas (experiencia hermenéutica). La dialéctica de la pregunta y la respuesta será la lógica de este trabajo hermenéutico, que llevará a la construcción de metasubjetividades y de un lenguaje común.

La creación de este espacio intersubjetivo, conlleva a lo que Gadamer (1993) nombra como la *fusión de horizontes*, es donde el intérprete e interpretado establecen una alteridad, es decir

se coloca en la situación del otro y se traslada a la pre -comprensión de la adquisición de sus opiniones sobre la Evaluación del aprendizaje. La fusión de horizontes se logra cuando el intérprete e interpretado se reconocen y se comprende, que se produce cuando los dos horizontes se van ampliando y se incorporan mutuamente, formando de esta manera un nuevo horizonte, donde el comprender es el proceso de fusión de los dos horizontes. Gadamer (1998) plantea que la comprensión se da en un horizonte comprensivo en el presente, en el aquí y ahora, que es la superación del horizonte histórico.

Este enfoque propone en la ruta metódica un círculo hermenéutico apoyado en Gadamer (1998) para indagar sobre los aspectos dominantes, los hallazgos, las rupturas, giros o discontinuidades en el discurso, formando de esta manera una relación circular, donde el todo se entiende desde lo individual y lo individual desde el todo, ampliando de esta forma los *círculos concéntricos* y la influencia de los detalles para lograr la comprensión, que sería la participación en el *significado común* y el acuerdo en cuanto a las concepciones de la Evaluación del aprendizaje.

El registro de la información se dio desde de las grabaciones que permitió su captura, posteriormente fueron sistematizadas para proceder a la codificación¹⁰ construida por las investigadoras a partir de las categorías de análisis, a través de la cual organizo la información y se realizó la triangulación entre la teoría explícita aportada por los estudiantes, la teoría formal de los autores abordados y la interpretación de las investigadoras. De esta forma se procedió a escribir sobre los sentidos comunes pero también sobre las discontinuidades en el discurso que marcan las tensiones identificadas entre la teoría y las prácticas evaluativas, las experiencias al respecto y las expectativas.

En resumen, los pasos que se llevaron a cabo para analizar e interpretar la información, fueron:

¹⁰ Conforme a lo planteado por Alvarez-Gayou (2003) es una codificación axial que se va dando cuando diferentes categorías y subcategorías o familias de códigos se relacionan entre sí, buscando encontrar una explicación. La codificación de ninguna manera es un proceso rígido, puede iniciarse determinando ciertos códigos y, conforme el análisis avanza, pueden surgir nuevas categorías que sustituyan, incluyan o subdividan categorías anteriores; éstas se incorporan y el proceso se dinamiza y flexibiliza durante todo el análisis.

- a. Entrevistas en profundidad y Grupos Focales con estudiantes de la Universidad
- b. Interpretación de ideas y sentidos
- c. Confrontación con la teoría
- d. Presentación del informe final

4. Capítulo: Construcción de Sentido

4.1 Categorías de Análisis y Categorías Emergentes

Escuchando las voces de los estudiantes, agentes dinámicos de esta investigación, quienes a través de su lenguaje, su espacio y su tiempo han configurado un texto de significados que en esta investigación se pretenden abordar, permitiendo ver su historia y sus experiencias de la vida escolar con referencia a la Evaluación del aprendizaje.

El relato se convirtió en el eje constructor de la realidad de los estudiantes, en la forma de descubrir el entramado de sus experiencias vividas, sus experiencias actuales en el contexto universitario y su experiencia laboral en la mayoría de los casos, éste permitió identificar las concepciones que yacen en ellos sobre la Evaluación del aprendizaje. A su vez el relato permitió develar los enunciados sociales que circulan acerca de ésta, dado que los estudiantes han interactuado por varios años con diferentes agentes educativos (instituciones, profesores) que han permeado desde la acción y el discurso sus concepciones al respecto.

En la construcción del informe que se presenta a continuación, las investigadoras pretenden seguir las huellas y las pistas sobre las concepciones de Evaluación del aprendizaje que los estudiantes han introyectado a lo largo de su vida y en su discurso para interpretarlas a partir de las categorías y subcategorías de análisis definidas en el plano gnoseológico de la investigación. (Ver Figura N° 2)

En un primer momento de esta construcción de sentido, las investigadoras presentan a través de un mapa las representaciones mentales de los estudiantes (Ver Figura N° 4), de manera que desde un inicio se pueda dilucidar, identificar e interpretar su discurso.

Y en un segundo momento se presentará el círculo hermenéutico, el cual contrasta el discurso de los universitarios, el discurso de las investigadoras y los autores con sus diferentes modelos teóricos, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías planteadas, las concepciones (conductista, constructivista y humanista) y también las categorías emergentes

identificadas en esta construcción de sentidos: Evaluación auténtica, Evaluación formadora y continuada, Evaluación comprensiva y compartida.

En el análisis de las categorías se utilizarán las siglas EP y GF para referirse a las entrevistas en profundidad y grupos focales respectivamente, entonces a partir de este momento se utilizaran estas siglas en desarrollo de la construcción de sentido.

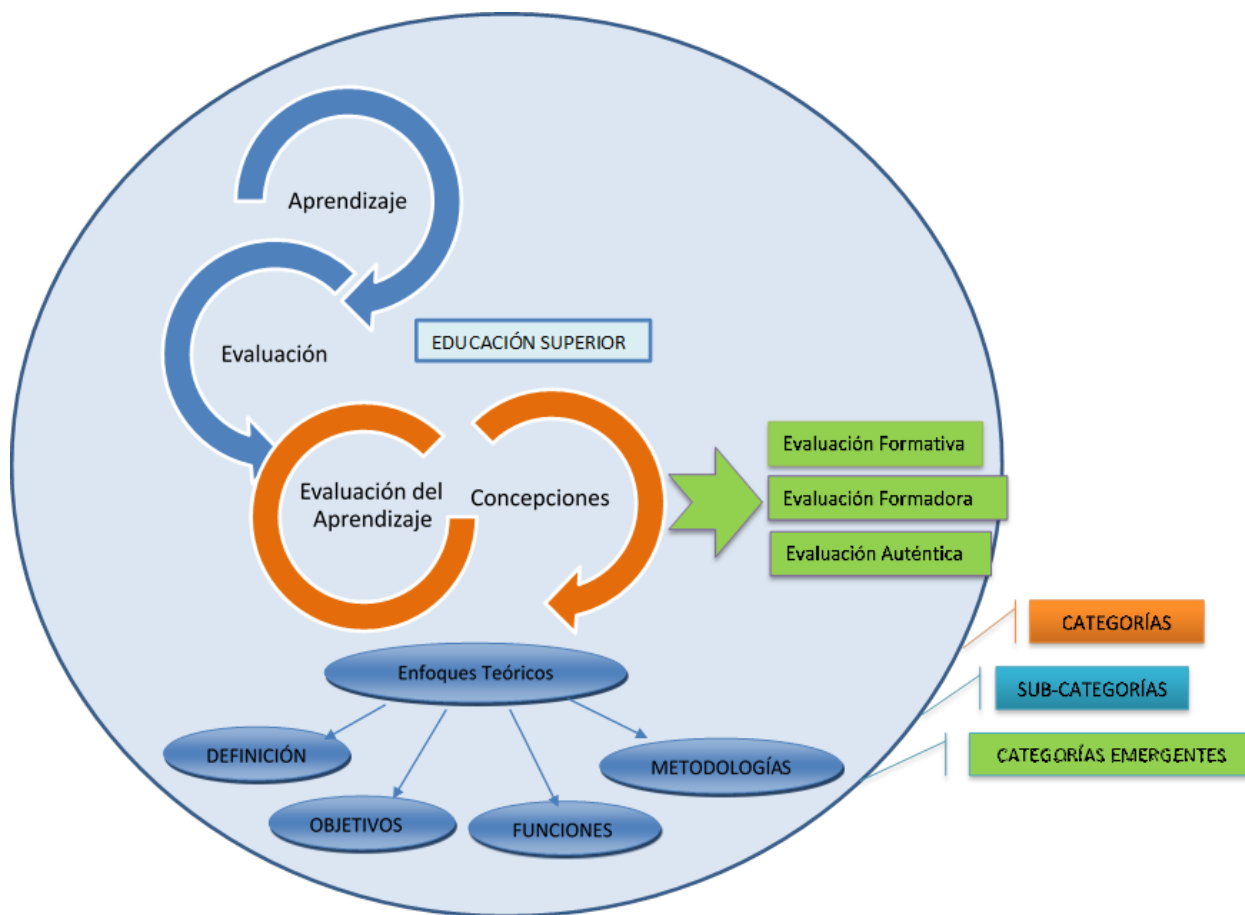


Figura N° 3: Mapa de Categorías de Análisis y Emergentes

Fuente: Elaboración propia

4.2 Tensiones en las Concepciones de Evaluación del Aprendizaje

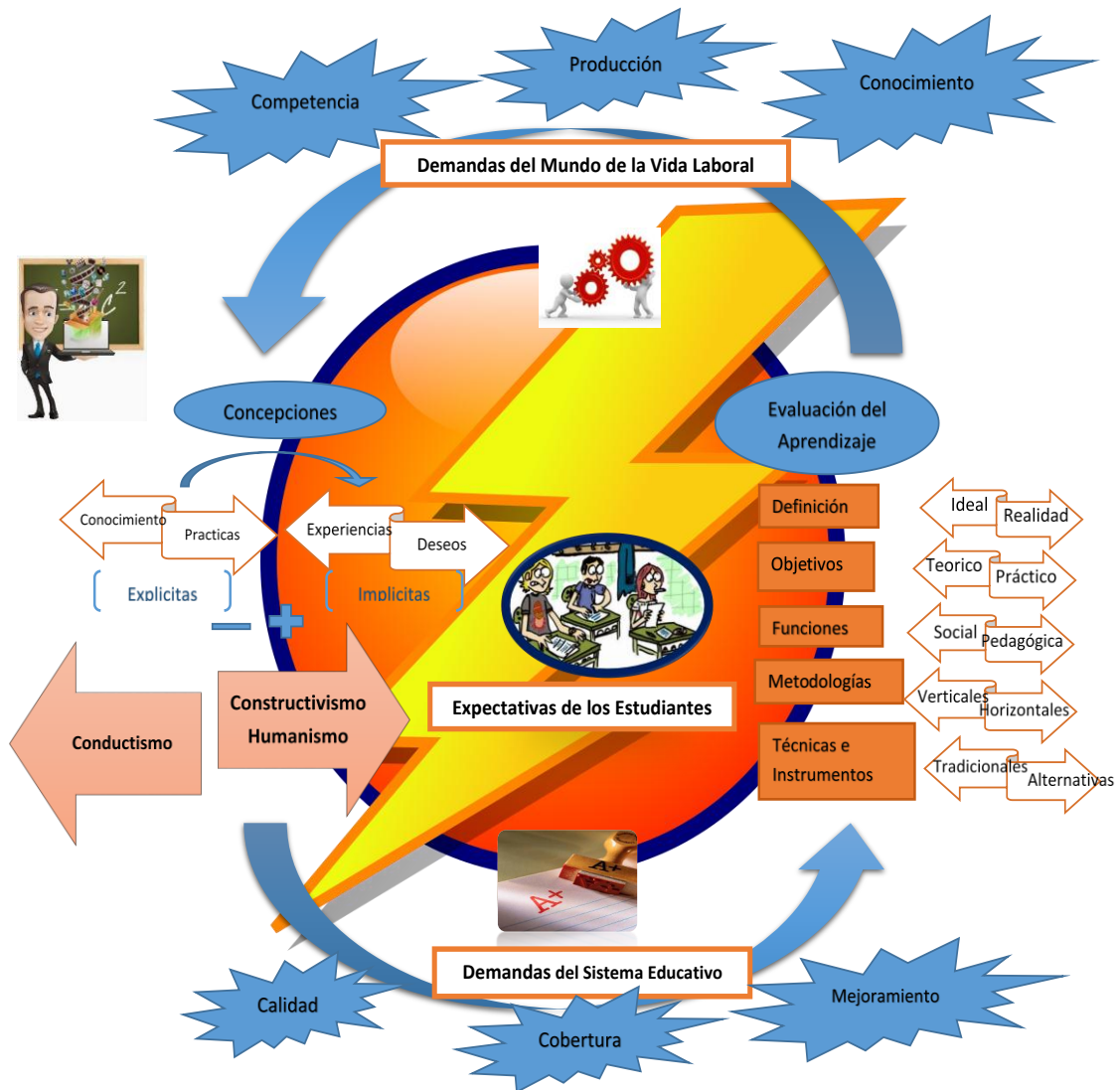


Figura N° 4: Mapa Mental

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Análisis de las Concepciones a partir de las Sub-categorías

4.3.1 Definición, objetivos y Características de la EA desde los Estudiantes

Referente a las definiciones que le otorgan los estudiantes a la EA, se identifican diferentes conceptos.

La mayoría de ellos la definen como una herramienta que permite evaluar el nivel del conocimiento logrado en el proceso de enseñanza, para hacer un diagnóstico y poder emitir un valor teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en clase. Aunque algunos reconocen que la EA no solamente debe estar encaminada a lo memorístico, a evaluar temas y ratificar el conocimiento.

También plantean que la EA es para medir los conocimientos y apropiación de éstos, mide habilidades, competencias y se hace a través de aplicación de pruebas que son las que indican las falencias que tienen los estudiantes y a su vez le sirve al profesor para mostrarle desde éstas las dificultades que el estudiante tiene en la apropiación del conocimiento. El medir lo asocian con calificar, dar una nota para confirmar el aprendizaje. Algunos estudiantes reconocen que no lo es todo, que tiene un alto valor la aplicación de los conocimientos en otros contextos (diferentes al aula de clase). Otros piensan que la definición de la EA para los estudiantes, está ligada a la definición de los profesores, puesto que estos son los que la aplican. Algunos profesores la definen como formación integral, mientras que otros la contemplan como el uso de la memoria para demostrar el conocimiento o la participación en clase. De acuerdo al concepto y la aplicación que haga el profesor en el aula de clase así mismo los estudiantes la asumen y se adaptan a sus prácticas. La contemplan de utilidad para el profesor para mejorar sus procesos de enseñanza.

Ellos dicen: “La Evaluación depende del profesor, unos piden memoria y otros ven lo humano, otros el proceso y la participación, y otros la apropiación del conocimiento en el discurso”. (EPS7)

Por otro lado, otro grupo de estudiantes (de licenciatura) la definen como un proceso integral, encaminado a la formación del ser humano, que contribuye a darle sentido a la vida, que no solo se centra en evaluar el conocimiento sino otros aspectos del desarrollo.

Remitiéndose a los hallazgos teóricos, se puede observar cómo en las concepciones de los estudiantes universitarios se conservan aspectos de la historia de la EA (siglo XVII). Ellos hablan de evaluar y ratificar el conocimiento al igual que medir. En esta época la EA tenía que ver con la comprobación de conocimientos y habilidades para el trabajo, Tolstoi por ejemplo plantea que la enseñanza es instruir y que la Evaluación tiene como objetivo la comprobación del conocimiento; a su vez Comenius a través de la Didáctica Magna propone que es importante la solidez de lo aprendido que se debe lograr a través de la repetición de la información y la Evaluación oral era una forma que de dar fe de la fortaleza del conocimiento.

Comprendiendo la historia y el discurso de los universitarios se puede observar cómo a pesar de los avances teóricos y prácticos que ha tenido la EA, se presenta aún como eje esencial evaluar el área cognitiva y como el valor del estudiante depende de su rendimiento en esta área, por lo tanto se identifica que la Evaluación es definida todavía desde lo académico.

Sin embargo se identifica la necesidad de trascender esa Evaluación de memoria a una Evaluación aplicada en ambientes reales, dicen que esta es una manera que sea logra el aprendizaje.

Vislumbrando su lenguaje en cuanto a las definiciones que han construido a cerca de la Evaluación del aprendizaje, se identifican que sus concepciones se ubican principalmente en el modelo teórico conductista con esperanza que las prácticas de los profesores evolucionen a los modelos constructivistas y humanistas.

Conductista, puesto que conserva aspectos como el medir, verificar, resultados, clasificación, conocimiento, palabras provenientes de una concepción positivista, donde se valora el resultado más que el proceso, es lo que los estudiantes refieren, los profesores miden el nivel de conocimiento logrado y de acuerdo al resultado se otorga un concepto al estudiante, dependiendo de la escala numérica de uno a cinco, clasificándolos entre los buenos, regulares y deficientes.

Teniendo en cuenta las narrativas de los estudiantes también permite acercarnos a las prácticas de los profesores, puesto que éstos hablan desde las experiencias vividas en el aula de clase. Es muy diciente cuando los actores argumentan que la concepción que ellos han construido, tienen que ver con las prácticas de sus profesores y que su función es adaptarse a ellas. En este aspecto también se observa una concepción conductista, el profesor es el eje del proceso, él define, él diseña, él pregunta y el estudiante asume sus decisiones, esto corrobora el modelo tradicional en las prácticas evaluativas. Skinner lo afirma:

El maestro desempeña el activo papel de transmisor. Imparte sus experiencias. Da, y el estudiante toma. El discípulo enérgico se apodera de la estructura de los datos e ideas. Si es menos activo, el maestro le imprime los datos o le instala las ideas en su mente, o le inculca buen gusto o un afán de aprender....

...enseñar es fecundar, el maestro es un sembrador (à toutvent). Propaga los saberes. Engendra ideas. Siembra gérmenes o semillas de nociones, y el discípulo concibe (siempre y cuando posea un entendimiento fértil (1970, pág. 18).

Con esta teoría se muestra el papel protagónico que tiene el profesor y el papel pasivo que tiene el estudiante, quien siempre espera que éste resuelva todo en el proceso formativo mientras el “alumno” es depositario de estas prácticas, otorgando el poder al docente, lo que también influye para que la EA se convierta en el dispositivo de poder del que habla Foucault, generando dependencia, mitigando el desarrollo de la conciencia, puesto que va a primar la represión y el sometimiento del estudiante, lo que desde el conductismo se llama condicionamiento.

Sin embargo es importante resaltar que los estudiantes de esta investigación piden trascender el aprendizaje mecánico y memorístico, ellos plantean: “no es solamente confirmar si sabe las definiciones, sino si apropió el conocimiento para no olvidar en el tiempo” (EPS 6). Desde esta frase se puede identificar que las pretensiones de los estudiantes es fortalecer el conocimiento y tener seguridad en su aplicación, este enunciado hace referencia a una concepción constructivista, ellos buscan construir su propio aprendizaje, como lo plantea Piaget que generen sus propios esquemas desde la realidad, es decir que construyan sus representaciones mentales para luego ser aplicadas en diferentes contextos o lo que plantearía Ausubel facilitar la enseñanza receptivo significativa para contribuir en el aprendizaje, generando de esta manera significados y sentidos de los contenidos de aprendizaje y de la disciplina de estudio en general.

Concluyendo esta subcategoría de investigación, se puede decir que desde las prácticas actuales de los profesores, los estudiantes han construido una concepción conductista frente a la EA, sin embargo los actores pretenden trascender el pensamiento conductista a la constructivista y humanista.

Interpretando a los jóvenes universitarios acerca de la definición de la EA se puede decir que:

“La Evaluación del Aprendizaje es evaluar el nivel de conocimiento adquirido en el proceso de enseñanza y a su vez confirmarlo y aplicarlo” (EP y GF)

Objetivos EA

Referente a los objetivos, utilizan diferentes verbos que se entrelazan con las definiciones planteadas anteriormente, los objetivos que ellos identifican son:

- Obtener una nota (EPS4)
- Dar una nota cuantitativa, pero no es lo más importante, lo más importante es la aplicación en otros contextos. (GF2) (EPS3,6,8)
- Evaluar lo visto en clase (GF2,3)
- Evaluar lo teórico-práctico y el nivel de los estudiantes (GF2)
- Evaluar teoría , conocimiento y aprender del error (GF1)

- Comprobar la transmisión del mensaje (EPS2)
- Aplicar una prueba para medir la capacidad del aprendizaje (GF1)
- Hacer un examen teniendo en cuenta cada estudiante
- Hacer un diagnóstico y darle un valor e informar sobre los aspectos que debe mejorar un estudiante (GF2)
- Medir el conocimiento adquirido durante toda la carrera (EPS5) (GF1)
- Demostrar lo aprendido y su aplicación y definir quién sabe y quién no. (GF3)
- Identificar las dificultades para ayudar a los estudiantes en ellas, hacer seguimiento y motivar el aprendizaje ()
- Valorar que tanto han aprendido los estudiantes (GF2)
- Formar hombres y mujeres (EPS1)
- Reconocer la interiorización del conocimiento, no solo la memorización (GF2) (EPS2, 4,6)
- Formar integralmente (EPS7)

En el planteamiento de los objetivos de los estudiantes, se identifican unas palabras que son reiterativas en su discurso como son los verbos demostrar, medir, identificar, y objetos como teoría, conocimiento, aprendizaje, aplicación. Según este descubrimiento, al parecer relacionan la Evaluación del aprendizaje con el objetivo de demostrar lo aprendido principalmente lo teórico, que según el desempeño que el estudiante tenga, así mismo será su calificación.

Esto se confirma cuando se habla desde la definición construida por ellos sobre la EA, como una forma de comprobar el conocimiento, aclarando que no es solamente un conocimiento memorístico sino de aplicación de lo aprendido. A la aplicación del conocimiento lo nombran como un aspecto importante en el aprendizaje, para ellos, el estudiante que sabe es el que tiene el conocimiento teórico y además sabe aplicarlo, de allí que piensan que un componente a evaluar es la transferencia del conocimiento.

También se identifica la EA con un objetivo diagnóstico, que informa al profesor sobre las fortalezas y debilidades que posee el estudiante para luego decirle en que aspectos debe mejorar en su conocimiento y aplicación.

Es importante resaltar que en la EA los jóvenes no reconocen como objetivos a evaluar aspectos del desarrollo personal, como se dijo anteriormente se centra en lo cognitivo y la aplicación de los conceptos relacionados con la carrera. A excepción de los estudiantes de las licenciaturas que si enfocan la importancia de tener en cuenta la parte integral del ser humano en procesos valorativos. Retomando sus palabras dicen que el objetivo de ésta es formar integralmente, contemplando un proceso.

Desde los diferentes autores que exponen sobre los objetivos de la EA, tenemos a Miguel Angel Santos (1998), quien identifica dos dimensiones en la EA: la crítica y la técnica, la primera hace referencia a la Evaluación de carácter comprensivo, formativo y reflexivo que pretende el crecimiento personal y profesional del estudiante. La segunda es la Evaluación con objetivos de medición, valora el resultado y la nota determina el éxito.

Según esta clasificación de Santos y relacionándolo con lo expresado por los investigados, se puede decir que los objetivos se ubican en la dimensión técnica; como se expresó en párrafos anteriores sus concepciones están focalizadas en una EA tradicional donde prima la parte sumativa y el control. También se relaciona con la propuesta de Tyler (1986) que dice que los objetivos de la EA es la comprobación de los resultados del aprendizaje y, si el conocimiento se reprodujo como se trabajó en la clase, de esta manera los estudiantes obtienen un buen resultado y una buena calificación, la cual define el paso o reprobación del semestre o la materia.

A pesar que se encuentra una concepción tradicional, sin embargo ellos identifican otro objetivo que tiene que ver con la Evaluación diagnóstica, ellos nombran que la EA debe identificar las dificultades que ellos tienen en su proceso para realimentarles y mejorarlo. También relacionan el diagnóstico con la palabra *Informar* al estudiante, plantean que no es suficiente identificar sus dificultades sino informarlas. Es interesante este aspecto, porque

proponen establecer una comunicación con sus profesores, no solo es entregar un resultado sino trascender a un acto humano que implica establecer una relación. Aquí aplica lo planteado por la pedagogía sistémica a través de su modelo cibernético que controla los procesos de información-comunicación.

Ellos dicen que en este proceso comunicativo hay dos aspectos que suceden, lo señalativo y significativo, el primero hace referencia a informar, el segundo al comunicar y los entrelaza el lenguaje, que éste a su vez lo compone lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático, todos estos aspectos se interrelacionan en los seres humanos para que la información trascienda y vaya más allá del hecho de informar, es decir se convierta en señalativa para que la información impacte, produzca efectos en el individuo y se convierta la información en disponible para que esta en realidad potencie, aquí es donde la comunicación (lo señalativo) se convierte en un aspecto fundamental para generar cambios conductuales. Así como los estudiantes investigados lo plantean “La Evaluación es para identificar los alumnos con dificultades y ayudarles, y no esperar al final de un examen. Para hacer el seguimiento y también para motivar al estudiante en su aprendizaje.” (GF2), para lograr este objetivo planteado definitivamente se requiere del acto humano que es la comunicación y la configuración de espacios intersubjetivos que generen humanidad.

Finalizando esta subcategoría de los objetivos de la EA retomamos a Kemmis (2008) con su idea de una Evaluación negociada, quien propone que el objetivo de la EA no es evitar un conflicto entre las partes sino informar para mejorar la enseñanza, y realimentarse mutuamente en procesos personales y cognitivos.

4.3.2 Funciones de la Evaluación del Aprendizaje desde los Estudiantes

Se pueden identificar múltiples funciones en la Evaluación del aprendizaje, unas más desde la perspectiva pedagógica y otras más de orden social. El discurso de los estudiantes, no se aleja de estas perspectivas, pero el análisis de la información arrojada por los estudiantes se realizará desde las funciones: sumativa, diagnóstica y formativa, más comunes y globales

que han sido referenciadas en las obras de los autores que hablan al respecto, tales como Gimeno (2002), Lafrancesco (2004), Stufflebeam (1985), Rosales (2000) entre otros.

Los estudiantes desde el diálogo establecido a través de las entrevistas y los grupos focales, son recurrentes en definir que la principal función de la Evaluación es sumativa o retroactiva: palabras como medir, verificar, comprobar y demostrar son comúnmente utilizadas para referirse a la función que debe cumplir la Evaluación del aprendizaje en la Universidad.

En consecuencia la EA está determinada por los resultados o una nota que son los que permiten medir el conocimiento, tal como lo plantea Gimeno (2002) “suele expresarse en una apreciación cuantitativa del resultado apreciado (una nota en una escala numérica, un término que expresa graduación) o un juicio sobre si se alcanza o no el tope señalado por alguna norma.”

Esta Evaluación normalmente tiene lugar al finalizar el semestre o en un momento determinado por la institución para ello (parciales) y “...sirve para demostrar quién sabe y quién no” (GF3), “...medir conocimientos” (GF1), “demostrar el aprendizaje logrado y su efectiva aplicación” (ES3), también “sirve para medir la capacidad de aprendizaje.” (GF1) y tomar así, decisiones con estos resultados sobre quien pasa el semestre y quien debe repetir la materia. Como afirma Gimeno (2002):

La pretensión de la Evaluación sumativa es,... determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace, pues, referencia al juicio final global de un proceso que ha terminado y sobre el que se emite una valoración terminal.

“La función es comprobar la transmisión del mensaje, si le sirvió y lo profundizó en su vida.” (ES2) aquí la Evaluación se convierte en la forma como el docente puede verificar si lo que él enseñó quedó “aprendido” y el estudiante es capaz de aplicarlo en su vida laboral, principalmente. Aunque esta aplicación del conocimiento para los estudiantes es fundamental resulta incipiente porque, según ellos se evalúa más sobre la aplicación de conceptos, teorías y mínimamente sobre la práctica “La función es indagar sobre la teoría y

nada de la práctica.” “La Evaluación es evaluar teoría y conocimientos.” (GF1) Lo que los docentes valoran como “aprendido” por el estudiante recae sobre el aprendizaje de teorías y conceptos. Y para ellos, los estudiantes, la Evaluación también “sirve para evaluar los procesos, las actitudes, las aptitudes, no solo el resultado.” (GF1)

Su óptica es retrospectiva, sanciona lo que ha ocurrido, mirando desde el final de un proceso. Su preocupación es poder decir cuánto ha aprendido o progresado el alumno. Ve los productos de aprendizaje y de enseñanza. Por eso su finalidad fundamental es la de servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados. (Gimeno S. J., 2002)

También, se evidencia en el discurso de los estudiantes frases representativas que aducen una función diagnóstica en la Evaluación del aprendizaje. Algunas de las estas afirmaciones son: “La Evaluación es para evaluar el proceso, no es para estigmatizar a los estudiantes y para indagar sobre los distintos saberes en el aula.” “La Evaluación para identificar los alumnos con dificultades y ayudarles, y no esperar al final de un examen.” “Para hacer el seguimiento y también para motivar al estudiante en su aprendizaje.” (GF2)

Los aspectos señalados por los estudiantes denotan que la Evaluación no debe servir sólo para emitir una nota, o para medir el conocimiento. La Evaluación desde este lugar es importante que se dé en cualquier momento para favorecer el progreso del estudiante en su aprendizaje, ayuda para que el docente tenga en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades y los intereses de indagación; así como para detectar falencias que deben significar cambios en la planeación del docente en aras que el estudiante logre superarlas y alcanzar los aprendizajes propuestos. Así,

La función diagnóstica de la Evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares. Es decir, es un recurso de individualización de los métodos pedagógicos cuyas posibilidades dependen del tipo de evaluación. (Gimeno S. J., 2002, pág. 373)

En la mirada de la Evaluación diagnóstica, las dificultades e incluso los saberes previos se convierten en el insumo que el docente puede aprovechar para direccionar su práctica y tener mejores resultados. Es un recurso fundamental también para el estudiante en la medida que se hace partícipe del proceso, al reconocer sus limitaciones y enfocar su aprendizaje.

Finalmente, aparece la función formativa “... El carácter formativo de la Evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas” Gimeno (2002, pág. 372). Por ello se podría afirmar que parte de los relatos construidos por los estudiantes alrededor de la función diagnóstica apoyan también la función formativa. Al igual, que las narraciones que admiten la existencia de una Evaluación principalmente sumativa en las prácticas de maestros en la universidad, porque ambas a su vez reclaman una Evaluación diferente, en la que importa no solo el resultado, la nota... o medir o comprobar conceptos y teorías.

Los estudiantes reclaman una Evaluación que “forme en humanidad” (ES7), “que no sea excluyente”, que procure “el mejoramiento continuo” (ES8) de la persona y del profesional. “La función es para formar hombres y mujeres, es para evaluar la convivencia, tiene la función de generar conciencia en los estudiantes y también tiene la función de hacer un diagnóstico y mejoras en el estudiante” (ES1)

La Evaluación con finalidad formativa es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo, o del proceso de creación de un material pedagógico, por poner algunos ejemplos.

Desde una perspectiva muy humanista “La Evaluación es para aprender del error.” (GF1) en éste sentido el error es una oportunidad de avanzar en el aprendizaje, pero esto depende de cómo sea asumido en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje.

La Evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción:

planificación de una actividad o plan, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior. Pretende ayudar a responder a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando. Sólo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos. Por tanto, es natural que esta Evaluación se realice de forma constante en el tiempo, si se realiza como una indagación de los profesores y no son simples comprobaciones formales de lo aprendido. (Gimeno S. J., 2002)

Podemos concluir con lo encontrado en el discurso de los estudiantes que la evaluación, es en la práctica de los maestros, principalmente sumativa con un modelo netamente cuantitativo, que en algunas ocasiones la Evaluación es de carácter diagnóstico. Lo anterior, se da en el discurso de los estudiantes que pertenecen a la Facultad de Ciencias empresariales y la Facultad de Ingeniería. Pero, los estudiantes de la Facultad de Educación hacen énfasis en que la Evaluación debe trascender lo sumativo, e incorporar la función formativa, incluyendo lo cualitativo.

En la función sumativa que prevalece en el discurso de los estudiantes aparece la nota como una relación directa al respecto, que debería evidenciar el aprendizaje obtenido o las dificultades presentadas en la obtención del mismo; pero la nota también cobra otros sentidos que ellos mismos esbozan.

Aunque la nota es parte importante para los estudiantes, esta importancia está en relación con otros aspectos diferentes al aprendizaje, la importancia radica en el reconocimiento social que tienen la Evaluación (la calificación), es decir para demostrar, a través de los resultados, el nivel de conocimiento a otros: la familia, los compañeros, los profesores, la sociedad en general. “La nota es establecida por el sistema educativo. Lo importante para la IE es lo cuantitativo y para uno como estudiante es necesaria para avanzar y evaluarse. La nota es algo impuesta más no da cuenta de lo que el estudiante sabe o no sabe.” (GF2) “la nota se relaciona en cómo demostrar a otras entidades los buenos resultados de la universidad.” (EPS6)

Así lo corroboran otras investigaciones (Black, 1986 en Gimeno, 2002) “...evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional. Pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ellos, más que por cualquier otra razón de tipo pedagógico” Es decir, calificar e informar los resultados. Como se dijo anteriormente, informar dentro de la Evaluación es necesario pero no es suficiente es preciso para que la Evaluación trascienda que se den espacios de realimentación.

Lo anterior involucra un aspecto psicológico del sujeto educable, dado que este tratamiento de la Evaluación en su vida académica influye su vida personal y profesional, en cuanto afianza o no su autoestima, su valor como persona en el mundo del conocimiento. La nota “para el estudiante es importante porque lo hace sentir bien y tranquilo, sube el ego una buena nota; cuando se saca 1 o 2 no quiere decir que no haya aprendido, tal vez se llenó de nervios...” (EPS2) La nota también, “Puede ser motivante o desmotivante porque la nota no expresa el aprendizaje, la nota no permite ver la motivación del estudiante. No se debe tener en cuenta la nota del parcial por lo que causa estrés, se debe dar mayor valoración a otras formas de evaluación. La Evaluación es importante como medida del conocimiento, pero en cuanto a la nota no mide la motivación y el real aprendizaje. La nota genera un sin sabor.” (GF1)

Pero la nota solo es un aspecto de la evaluación, no el fin último. “la nota no mide conocimiento es un requisito.”(EPS4)

La mirada desde la función sumativa de la EA (internas y externas) puede ser funcional para el sistema educativo porque permite dar cuenta de...., obtener resultados, hacer estadísticas y a partir de ellas, planes de mejoramiento pero las afectaciones emocionales de los estudiantes tal vez no están tenidas en cuenta. A raíz de ello, las instituciones, profesores y estudiantes trabajan por el mejoramiento de esos resultados, una perspectiva muy social del la EA, pero queda la duda si esto implica el mejoramiento también de los aprendizajes en los estudiantes y de las prácticas en los profesores e instituciones.

De ser así,

“...creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no solo con problemas de índole técnico (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la Evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación)” Gimeno (2002: 343)

La nota, tiene un carácter muy subjetivo, por ello el aspecto ético, que menciona el autor, debe estar presente en la emisión de la misma. “la nota es subjetiva, es un requisito para evidenciar que se hizo algo en el semestre”. Una buena nota no se relaciona con un buen estudiante y viceversa, más bien debería evaluar qué tanto aprendió en respuesta a problemáticas, en la capacidad para enfrentarse a un grupo, para redactar, para la apropiación de un tema; no es determinante para decidir qué tan bueno es el estudiante.” (EPS5) En palabras de Gimeno (2002: 343): “La objetividad positivista es una ilusión imposible, lo que no equivale a instalarse en el terreno de la arbitrariedad”

Entonces, la nota puede convertirse en un dispositivo de poder que consciente o inconscientemente afecta la vida académica, personal y profesional del estudiante, como se mencionó anteriormente. Por ejemplo, para la obtención de una beca académica a nivel de posgrado son consideradas las notas del pregrado como un referente para la selección de los candidatos a la misma.

Conceptualmente se entiende que la nota, ligeramente, no se puede equiparar a la Evaluación del aprendizaje; pero es claro que es parte fundamental de lo que el sistema considera. Incluso los estudiantes manifiestan que la nota “Puede llegar a decir lo que aprendió del curso. No tiene mucha importancia porque todos pasan sacan 3 o 5. Para la persona es importante porque se esfuerza y va más allá. Es importante hasta cierta parte porque de qué otra forma nos puede evaluar y hacer un seguimiento y pasar a otra materia que es consecutiva. El sistema así lo dice y no hay otra forma eficiente de evaluar. ” (GF3) Una solución real sería construir con los estudiante criterios claros para la obtención de dicha

calificación y así generar prácticas evaluativas más acordes a los procesos de aprendizaje y no solo por la obtención de una calificación.

En su discurso ellos, también reclaman una función más pedagógica de la nota dentro de Evaluación del aprendizaje. “La nota no define si sabe o no, es importante para la universidad. Es más importante el aprendizaje que la nota, cuando los estudiantes comprendamos esto comprenderemos que aprendemos para la vida y no para la nota. La nota sirve para pasar el semestre pero no para el crecimiento personal y profesional, no tiene ningún sentido.” (EPS8)

Es decir, de la Evaluación no solo se obtiene una nota, o mejor aún, lo que sirve no solo es la nota; existe mucha otra información que dependiendo de cómo se utilice puede ser beneficiosa tanto para el docente, como para el estudiante en su proceso de desarrollo personal y profesional. Como dice Gimeno (2002: 351), cuando se refiere a los resultados de la evaluación: Las informaciones más decisivas que utiliza para corregir los procesos de enseñanza y el trabajo de los alumnos no proceden, por lo general, de evaluaciones expresamente realizadas, sino de observaciones y apreciaciones obtenidas de forma natural en el transcurso de la interacción de clase.

4.3.3 Metodologías, Técnicas e Instrumentos de la Evaluación del Aprendizaje desde los Estudiantes

Uno de los aspectos dentro de la EA es el cómo evaluar, quienes evalúan, en qué momento evaluar y con qué instrumentos evaluar. Referente a este aspecto los estudiantes plantean que la EA es importante se dirija a la aplicación de los conceptos vistos en clase, nuevamente reiterando que no debe ser memorística, es decir una Evaluación aplicada a situaciones reales de acuerdo a la disciplina que estudian, inclusive teniendo en cuenta las diferencias de éstas, ellos aclaran que las metodologías pueden ser diversas, por ejemplo afirman que: “que en las materias teóricas se puede utilizar el examen, en la parte práctica hay que hacer montajes como para el área artística” (GF3), otro dice que: “depende de la materia, para matemáticas y cálculo a través de ejercicios, teniendo en cuenta el

procedimiento más que el resultado; para materias de lectura desde el punto de vista de la persona. (EPS3). “La Evaluación no se puede eliminar, de debe ser más práctica que teórica” (GF1)

El cómo evaluar lo presentan diversificado como la resolución de casos prácticos, exposiciones, de grupo, mesa redonda y en casos que se requiere a través de pruebas de tipo ICFES.

Aquí se detectan algo importante, ellos resaltan el uso de la oralidad más que lo escrito, posiblemente lo prefieren porque les permite tener mayor posibilidad de expresión, rectificación y explicación frente a lo evaluado, en conclusión mayor realimentación del profesor y de sí mismos y muy posiblemente mejores valoraciones del aprendizaje.

Sin embargo reconocen que hay otras técnicas e instrumentos referidos a lo escrito como: ensayos, investigaciones, diarios de campo, talleres, cuestionarios y exámenes. Al respecto se encontró también que los estudiantes no hacen una diferenciación tangencial entre técnica e instrumentos, reconocen más las técnicas aplicadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje para que éste sea efectivo, lo que permite pensar que su experiencia en cuanto a técnicas ha sido variada en su historia educativa, a pesar de ello siguen reclamando que la Evaluación es tradicional. Es posible que los estudiantes no tengan claridad sobre la diferencia entre técnica e instrumento porque estos últimos son de uso exclusivo del profesor donde ellos no tienen cabida en la construcción de las herramientas con las cuales son evaluados.

Sería válido pensar que los estudiantes tengan mayor participación en el planteamiento de las metodologías para su evaluación, de esta forma motivar y comprometerlos en su proceso evaluativo.

En cuanto a los agentes evaluativos identifican a la comunidad educativa: el profesor, el estudiante y los compañeros, sin embargo se señala que el profesor sigue siendo la figura principal encargada de ejercer esta valoración sobre el proceso de aprendizaje. Podemos

notar que el profesor continúa siendo una figura de poder, cuando las teorías modernas han señalado desde hace mucho tiempo, específicamente desde el constructivismo que el docente solo puede dar cuenta del proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje tiene un mínimo de participación porque de éste solo puede dar cuenta el estudiante.

También señalan que existen otros agentes evaluadores internos y externos, que posibilitan dar cuenta de la calidad de la educación que están recibiendo. Ellos proponen que las evaluaciones internas se realicen porque permiten “medir” el nivel de la universidad y generar acciones de mejoramiento: “Los docentes, la universidad de forma colectiva para mirar el nivel de conocimiento de los estudiantes, los compañeros y la Evaluación que realiza el estado” (EPS2) “... la universidad para medir el nivel académico y del programa” (EPS5) . Es reiterativo, como la Evaluación se encamina a la verificación del conocimiento. Queda en interrogante si las universidades realizan este tipo de evaluaciones en aras del mejoramiento continuo de sus estudiantes y profesionales o lo hacen con un interés competitivo con otras instituciones. Ahora, en cuanto a la Evaluación externa los estudiantes muestran una preocupación de que sus profesores los preparen “muy bien” para obtener un buen desempeño, un resultado óptimo en lo cognitivo y actualmente las universidades le apuestan a una preparación exclusiva para el mejoramiento de resultados.

En lo anteriormente expuesto se puede observar como el sistema educativo ha impuesto unas políticas que conllevan a que instituciones, profesores y estudiantes trabajan por obtener unos resultados, en aras de una clasificación, de un ranking, de la competitividad.

Por otro lado, al admitir que ellos y los compañeros en algunos momentos tienen participación dentro del proceso de evaluación, denota procesos de no solo de heteroevaluación, sino también de autoevaluación y coevaluación. En este aspecto es importante señalar que a estas dos últimas le otorgan importancia, sin embargo piensan que se pierde la objetividad, puesto que se presenta frecuentemente que los compañeros y ellos mismo no son honestos y sinceros con la valoración que reciben y que dan a su proceso de aprendizaje, por lo cual sugiere que la auto y la coevaluación sea de sumo cuidado; Como lo señalan en los siguientes comentarios:

“Se debe hacer poca coevaluación porque falta madurez, objetividad, porque no se asume honestamente.” (GF1)

“La coevaluación, si es más enriquecedora cuando a uno lo evalúa pero hay evaluar objetivamente al compañero. La autoevaluación si es consciente es buena, con actitud humilde y honesta.” (GF2)

“La coevaluación no es efectiva porque no hay sinceridad. La participación de la propia Evaluación si es importante y es pertinente si es objetiva. Evaluarse entre estudiantes es difícil porque puede haber desacuerdos con el docente, más bien que el estudiante evalúe al profesor en lo que está fallando. La autoevaluación no es posible como estudiante porque uno no es honesto con uno mismo, pero la autoevaluación como profesional tal vez si pueda servir.” (GF3)

Haciendo un análisis sobre la experiencia que tienen los estudiantes sobre la co y la autoevaluación, se puede denotar como posiblemente se han venido instaurando los procesos de Evaluación a nivel educativo en Colombia, donde la nota tiene un papel protagónico y está relacionada con el ganar o perder, y como ha sido la historia al respecto donde no se reconoce lo formativo de la evaluación. En este sentido la Evaluación adquiere importancia desde lo social, prima el deseo de ganar siempre, un examen, un semestre, el título de la carrera...aspectos muy humanos pero que conllevan a la pérdida de la ética y acciones inmorales en el proceder, o lo que reduce la auto y la co-evaluación a ejercicios de calificación, auto y co-calificación.

La educación debería preocuparse por desarrollar procesos de autonomía que permitan al ser humano esforzarse no solo por “ganar” una nota sino por estructurar aprendizajes significativos, así como ellos mismos lo plantean con su propuesta de una Evaluación aplicada y como específicamente lo solicitan los estudiantes de Licenciaturas, una Evaluación que construya a la persona.

En la metodología, también se debe tener en cuenta en qué momento debe ocurrir la evaluación; a lo cual los estudiantes respondieron que permanentemente y constantemente, solicitan que no debería darse en un momento específico (parciales) o solo al final. Ellos manifiestan que el momento de los parciales es muy tensionante y si obtienes una nota positiva o negativa no garantiza que aprendiste, por ejemplo un estudiante puede saber sobre el tema pero por los nervios responder en forma incorrecta o por el contrario no haber estudiado pero escoger al azar las respuestas correctas y ganar el examen.

Las evaluaciones que se dan solo al final tampoco son recomendadas porque olvidan el proceso y se pierda la posibilidad de corregir a tiempo u orientar el mejoramiento en el aprendizaje del estudiante. Así, “No se puede evaluar todo en un mismo momento, no pueden haber exámenes acumulativos eso es un error, quien estudia lo de todo un año para una hora, se debe hacer paulatinamente. Se debe hacer constantemente para identificar a los alumnos flojos y ayudarles, no esperar al final para decirles. Constantemente para hacer seguimiento y motivarlos también para hacer el ejercicio. Todo el tiempo en el último momento nunca porque lo masacran al final con todas las preguntas.” (GF2)

Rescatando las expectativas de los estudiantes frente a los momentos en los que se debe dar la evaluación, es importante identificar como ellos pretenden que sea un proceso que aporte significativamente a su aprendizaje y no limitarse solo a los resultados. Lo anterior se suscribe a una concepción constructivista de la Evaluación del aprendizaje considerando que la Evaluación no es el fin último sino que es una herramienta del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite informar a todos los actores. A los profesores sobre la efectividad de su práctica (enseñabilidad) y a los estudiantes sobre su proceso integral de aprendizaje (educabilidad).

Desde la voz estudiantes se puede evidenciar cómo las prácticas docentes continúan fragmentando la EA en unos momentos determinados, posiblemente respondiendo al sistema que demanda tanto de los profesores, estudiantes e instituciones reportar unos resultados de calidad; pero que en últimas terminan desdibujando los objetivos reales de la Evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como plante Angulo (1990) en De Camilloni (2005) la EA se encuentra interrelacionada con todo el proceso educativo y no se puede equiparar solamente a los resultados o la aplicación de instrumentos en un momento determinado porque sería insuficiente a la hora de emitir un juicio de valor sobre el aprendizaje de un estudiantes; estos autores sugieren implementar diferentes momentos para evaluar, de manera que permita constatar datos, plantear hipótesis y hacer planes de mejora donde participen profesores, estudiantes y la comunidad educativa.

Los estudiantes entrevistados se muestran muy interesados en que la Evaluación sea permanente, este deseo debería ser aprovechado por los profesores para plantear, desde lo dicho y desde la práctica, una concepción distinta de la evaluación; como por ejemplo fortalecer la autoevaluación y la co-Evaluación para darle un lugar válido y objetivo. Esto permitiría el desarrollo de procesos autónomos, autocríticos, de autoaprendizaje en lo personal, académico y laboral, así se focalizará la EA no solo en los resultados sino en el aprendizaje mismo.

Finalizando la subcategoría: metodología, se observa cómo las concepciones preponderantes en los estudiantes tienden a ser tradicionales sin embargo se visualiza una tendencia a que se presenten cambios que impliquen metodologías diferentes, motivantes que conlleven a la implicación del estudiante en el proceso.

4.3.4 Experiencias y Significados de los Estudiantes sobre la Evaluación del Aprendizaje

Indagando a los estudiantes acerca de sus expectativas frente a la EA, ellos esperan que la Evaluación no solo mida sus conocimientos sino que les permita hacer una apropiación real del mismo y su respectiva aplicación en el campo laboral. Tal como lo expresan, se debe evaluar la “aplicación del conocimiento para la vida práctica y laboral. El aprendizaje significativo logrado por el estudiante.” (EPS5) “aplicación del conocimiento, apropiación del mismo y habilidades para aplicar la teoría.” (EPS6)

Lo anterior, muestra un alto interés en que la Evaluación sea significativa (Ausubel, 1983), en cuanto no sólo tenga en cuenta lo teórico sino que también aborde lo práctico, para que los haga profesionales más competitivos en el mundo laboral; además indican que la Evaluación debe ayudarles al desarrollo de habilidades como la oralidad, la escritura y aspectos personales y de trabajo en equipo; una concepción más constructivista de la Evaluación del aprendizaje y a la vez una concepción humanista cuando los estudiantes piden que la Evaluación sea formativa e integral y se replantee la estructura tradicional de la misma; inclusive reconocen que la Evaluación debe admitir la horizontalidad, es decir que el profesor y los estudiantes participen de esta y a su vez los realimenten en los procesos enseñanza y aprendizaje.

Al respecto de una Evaluación humanista, las voces de los agentes nombran:

“A través del diálogo, la reflexión, de no encasillar al estudiante, conocer el contexto, las diferencias individuales y generar estrategias diferentes de evaluación” “Es pedagógica, centrada en la formación de la persona... todos los profesores deben acompañar el proceso de Evaluación y además no sólo debe evaluar el conocimiento sino otras esferas del desarrollo... La Evaluación tiene un sentido que es formativo ...” “Una Evaluación humana, para formar pensamiento y seres humanos libres” (EPS1)

“Es un proceso integral constante...” “...formar en humanidad.” “la Evaluación debe ser en todos los ámbitos del ser humano: espiritual, laboral, conocimiento e integral.” (EPS7)

“A través de la heteroevaluación - coevaluación y autoevaluación.” (EPS8)

Confrontando las expectativas de los estudiantes con el enfoque humanista aplicado a la educación, se puede ver aspectos importantes para ser retomados en las prácticas de los profesores, de manera que se haga de la educación y Evaluación un proceso formativo y humanizante. Rogers (1981) y Maslow (1991) enfatiza en la formación integral, partiendo desde su interior, generando autoestima, auto-reconocimiento, autorregulación, autonomía, ellos dicen que en la medida que se explore y se trabaje en el interior del ser humano se logra

su autorrealización y desde allí se pueden generar otros procesos de su desarrollo que influyen positivamente, en este caso en la educación y en su formación.

Al tener en cuenta al ser en su totalidad e integralidad, al ser el estudiante un actor activo y protagónico de su aprendizaje, la Evaluación externa pierde validez, porque la condición de valor parte de la experiencia de sí mismo, de lo que se transforme en el estudiante para su realización intelectual, afectiva y social.

Según estos autores no es suficiente desarrollar aspectos externos y lograr grandes cambios personales, es necesario formar en la libertad y en la conciencia, aspectos que se identifican en el lenguaje de los estudiantes investigados. Desde esta perspectiva se hace casi imposible medir y evaluar en función de criterios externos, dice Rogers. En consecuencia el aprendizaje desde este enfoque supone otros medios de Evaluación diferentes a las calificaciones convencionales e implica cambios de paradigmas para los docentes, en los administradores de la educación y también en todo el sistema educativo.

Los estudiantes están de acuerdo que la EA sea integral, crítica-autocrítica, práctica-de aplicación, transformadora, que le dé sentido a su vida personal y laboral, que le permita analizar, interiorizar, argumentar, generar ideas, que potencie su creatividad, su autonomía, realmente y aporte a su construcción. Ellos manifiestan que su experiencia con la Evaluación es positiva después de que existan verdaderos “formadores” (EPS1), con ello hace referencia a profesores que trabajan la función formativa de la EA y tienen un enfoque pedagógico de la misma, de esta manera tal vez se pueda derribar la introyección que ellos han hecho desde su experiencia escolar, que no es muy alentadora y afectan los procesos de aprendizaje. Al preguntarles al final de la entrevista: ¿En una sola palabra, defina para usted qué es evaluar? Ellos dicen, es: “traumática, calculo-matemática, harta, aburrida, obsoleta” (GF1) “errada, imposición, inapropiada, anticuada” (GF2) y otras atributos que le dan a la Evaluación y con los cuales no están de acuerdo como por ejemplo: memorística, rígida, cerrada, repetición sin interiorización, exámenes de cuaderno, perversa, angustiante, terrorífica, sesgada, desordenada, clásica y tradicional.

Estas palabras deben hacer eco en el sistema educativo y tener en cuenta lo que proponen los humanistas y diversas teorías en la actualidad en procesos educativos. En consecuencia, para que la Evaluación genere aprendizaje, la experiencia con ella no puede ser traumática por el contrario debe ser motivante. La valoración es positiva en la medida en que las experiencias se integran al ser y generan un aprendizaje con sentido. Cuando la experiencia es negativa, genera una incongruencia en la conducta del ser humano, difícil de valorar o considerar como significativa, siempre y cuando se asuma como parte del proceso de aprender, es decir, el fracaso como parte del aprendizaje. Entonces, el error es vital dentro del aprendizaje significativo, lo que supone cometer errores sin ser juzgado y que el error se convierta en una oportunidad de cambio hacia lo positivo. Lo anterior, le daría un lugar distinto a la calificación (lo sumativo) en la EA, lejos del lugar protagónico que tiene bajo el sistema educativo actual.

A pesar que en párrafos anteriores se presentan los aspectos negativos que ellos han obtenido de la EA, también han tenido experiencias positivas y han obtenido contribuciones para su vida personal y laboral. Dicen que: “por el diálogo con el profesor, lo que soy hoy es por los profesores” (EPS1), “me ha servido para reforzar” (EPS3), “me ha servido para demostrar mi conocimiento en las entrevistas de trabajo y ascensos en la empresa” (EPS2), “me ha organizado la vida, me ha permitido conocerme y ser prudente” (EPS4); “ha sido importante porque uno no es el mismo, se adquiere una cantidad de conocimientos” (EPS 5); “algunas evaluaciones si ayuda otras no, ayudan las de aplicación porque articulan teoría con práctica, mientras que las de marcar falso y verdadero no tiene sentido” (EPS6), “me permite ver en que falle y mejorar como persona” (EPS7), “algunas evaluaciones si ayudan, aunque comprendí que tienen que ver más con uno que con el profesor, les ayudan si uno quiere, es una decisión propia” (EPS8).

Como se puede observar ellos no desconoce el propósito de la EA dentro del proceso educativo, siempre y cuando su función sea formadora y contribuya en su construcción, En sus palabras muestran la necesidad que la EA trascienda en sus objetivos, funciones, metodologías de manera que permite la potenciación de su ser, estas palabras y deseos son pistas para mejorar las prácticas de los agentes educativos, lo cual implicaría el cambio de

lógicas, paradigmas, nuevas formas de relación, de comunicación que permitan generar espacios intersubjetivos y de co-construcción.

Teniendo en cuenta lo planteado por los universitarios, desde la teoría se corrobora la importancia de tener una mirada de aporte integral para los estudiantes. Contreras y Santos Guerra en De Camilloni (2005), sugiere que la emisión de un juicio debe ser estructurante, de descubrimiento, de reflexión que refleje aportaciones para su vida. Por otro lado Bruner nombra la importancia de la narración para la comprensión de la situación del estudiante, del profesor y de la interacción, de manera que conduzca a cambios edificantes. Este mismo autor dice que “la Evaluación se instala como una institución en las que las prácticas cobran sentido político y en donde los espacios de reflexión tiene un sentido privilegiado” y provocan el aprendizaje, puesto que permite la retroalimentación al estudiante en cuanto a sus producciones y al docente le permite crear espacios de crecimiento (pág. 205). La experiencia, la teoría y las vivencias personales nos permite corroborar que es el momento de iniciar un nuevo camino en las prácticas evaluativas y educativas que no solo requiere que estos cambios se presenten desde los docentes o estudiantes sino desde el sistema educativo.

En el recorrido por las diferentes subcategorías propuestas para esta investigación se visualizan tensiones y contradicciones que surgen desde la realidad y desde el deseo, los estudiantes expresan desde lo que viven en su cotidianidad con la EA donde experimentan una variedad de situaciones con sus profesores: con unos, vivencian la EA sumativa, de comprobación, de exámenes, de la nota, con otros, la EA formativa, integral, de construcción de sentidos. En sus concepciones convergen todas estas historias, todas estas divergencias de la EA inmersa en cada profesor que han hecho parte de su experiencia, pero a la vez quisieran construir la propia, aunque vuelven a la realidad del sistema educativo y social encontrándose con lo tradicional. Pareciera que lo tradicional lidera en sus concepciones, los estudiantes terminan atrapados por estas ideas y por lo que impone el sistema, tal vez sea lo más fácil, lo más práctico, en lo que comúnmente se conoce y se hace; los intentos de reflexión y transformación sobre nuevas formas de evaluación no se logra en todos los docentes. Posiblemente este conflicto influye para que las concepciones de los estudiantes

sean ambivalentes, oscilan entre lo tradicional y el cambio, ellos también se ven envueltos en las concepciones y confusiones de sus profesores que hacen que se arraiguen el enfoque conductista sin saberlo. Además generar cambios y nuevos paradigmas, conlleva un conflicto para todas las partes que para evitarlo se hacen acomodaciones, porque el cambio exige nuevos repertorios conductuales y de pensamiento a los que muchas veces se les teme.

A los estudiantes por ejemplo, les exige ser diferentes, ser protagonistas de su aprendizaje, críticos, propositivos, investigadores, creativos, de mente abierta, seres políticos.... lo cual les implica asumir otras posturas en su rol de estudiantes, lo que muchas veces no lo logran, siguen siendo parte de la tradición: estudiantes pasivos, que esperan que les *Dicte*n la clase y que se les evalúe para calificarlos.

A los profesores por su parte también les demanda nuevos retos en su rol de educadores: innovación, humildad, compromiso con la formación de sus estudiantes, tiempo, cualificación, conocimiento, para lo cual se requiere que el profesor genere nuevas concepciones de su profesión, de su misión y de su labor: “A través del dialogo, la reflexión, de no encasillar al estudiante, conocer el contexto, las diferencias individuales y generar estrategias diferentes de evaluación. ...De forma aplicativa, desde el campo en el que se desempeña. ... de forma vivencial poniendo en práctica los conceptos. ... identificando claramente su rol profesional”. (EP y GF)

Aquí se puede contemplar la importancia de las concepciones y sus implicaciones en las acciones de los seres humanos, puesto que éstas al ser representadas mentalmente y convertirse en creencias que se arraiguen al diario vivir, generando lo que llama Pozo (2006) las Teorías Implícitas o Teorías personales de Claxton o Pensamiento Natural de Guidoni (1.985), que en el caso de los estudiantes, el conocimiento que poseen sobre la EA, lo más probable ha sido construido desde su experiencia, de la observación de las prácticas de sus profesores a lo largo de la vida, y que sus concepciones están enmarcadas en modelos conductistas, constructivistas y humanistas, con una influencia marcada hacia el conductismo, tal vez esta tendencia se debe a que las concepciones y acciones de los profesores se ubican también en este modelo.

Tomando el concepto de Teorías Implícitas (Pozo J. I., 2006), se observa cómo se han establecido unos principios como calificar, nota, exámen, ganar, perder... que han caracterizado a la EA desde la historia y que aún siguen vivos en las concepciones mentales de los estudiantes. Lo que ellos plantean ahora sobre las concepciones de la EA pertenecen a su conocimiento semántico no formal y estas concepciones son sus teorías personales respecto a la EA, las cuales necesitan ser replanteadas, como se dijo anteriormente, se requiere que los estudiantes asuman otras posturas sobre su rol que conlleven a concepciones más actuales, como las que ellos mismo desean constructivistas y humanistas. Pero para que estos cambios de concepciones en los estudiantes se logren, primero se debe contar con el cambio en las concepciones de los profesores, éstos son los que guían los procesos educativos y son los poseedores de las Teorías Explícitas (Pozo J. I., 2006), la sinergia que se logre entre estos dos partes (profesores-estudiantes) permitirán la coconstrucción de nuevas prácticas evaluativas. Karmiloff Smith, en Pozo (2.006), habla de reconstruir o redescibir representacionalmente para que se generen transformaciones.

Desde la teoría se habla que las concepciones tienden a permanecer en la mente humana por su funcionalidad y practicidad en las acciones cotidianas y que es importante revisar porque subyacen determinadas concepciones que muchas veces son obsoletas, esto lleva a pensar que es el momento de reflexionar por qué prevalecen concepciones evaluativas que en este momento de la historia generan conflicto y confusión más que formación, es el momento de preguntarse sí las concepciones sobre la EA que configuran la mente de profesores y estudiantes solo tienen una función pragmática.

Pensar desde los obstáculos epistemológicos que plantea Bachelard (2000), si con las concepciones y las prácticas de la EA hacen alusión a explicaciones del fenómeno de la Evaluación desde lo visible y superficial, dejando de lado lo profundo y llegando a otro obstáculo que es la opinión frente al deber ser de la Evaluación dada desde los estudiantes, profesores y comunidad educativa y esta opinión cierra la posibilidad de profundizar en la EA y repensar las acciones frente a ella.

Se podría señalar que la EA emerge como una amalgama de vivencias, experiencias, teorías, contextos, corrientes, intereses entre muchos otros aspectos que confluyen en la construcción de las concepciones al respecto. Que estas concepciones no son homogéneas, se presentan entre las tensiones de lo que es en la “realidad” y el deber ser de lo “ideal” con las nuevas teorías, pero en un contexto determinado se puede encontrar elementos comunes que señalan lo que Durkheim denomina la consciencia colectiva.

Las tensiones que podemos identificar en la respuesta de los estudiantes permiten identificar que se están produciendo movilizaciones sobre la consideración meramente tradicional o conductista de la Evaluación del aprendizaje, además de las nuevas teorías que también hacen su aporte a estas movilizaciones. Pero también señala que las prácticas evaluativas son el meollo del asunto, son las que se deben de transformar finalmente.

Para ello, es urgente sensibilizar sobre el abordaje de procesos evaluativos desde lógicas más innovadoras, e insertar en la cultura universitaria concepciones sobre Evaluación más acordes a las demandas que hoy hace la educación, el mundo laboral y profesional; como se señaló anteriormente en el apartado *Evaluación en contextos universitarios*: una Evaluación del aprendizaje contextualizada a las necesidades sociales, políticas, económicas, productivas y congruente con la sociedad del conocimiento.

En consecuencia y considerando las pistas establecidas por los estudiantes desde el análisis de las subcategorías y al respecto de las experiencias y significados que ellos otorgan a la categoría principal de análisis, las investigadoras develan categorías que emergen de su discurso, las cuales están relacionadas con el deseo de transformación de las prácticas evaluativas.

En las siguientes líneas se explicitan las categorías emergentes, afianzando el concepto de Evaluación desde tres elementos desde donde los estudiantes pretenden que sea orientado su aprendizaje.

4.4 Evaluación Formativa, Formadora y Auténtica

Siguiendo las pistas de los universitarios desde su lenguaje, ellos desearían que el concepto de la EA desde sus objetivos, funciones, metodología brindara vivencias diferentes a las que históricamente se han ofrecido.

A través de palabras que utilizan los estudiantes para hablar sobre EA en sus diferentes aspectos, ellos dicen que esta debe ser un “proceso formativo e integral, con un sentido para la vida, generar conciencia y desarrollo, debe permitir realizar un diagnóstico que les informe acerca de sus procesos de aprendizaje, logros o dificultades en el conocimiento, actitudes, habilidades y a la vez contar con el acompañamiento del profesor, quien es el que realimenta y brinda estrategias para mejorar sus falencias” (EP y GF). Que se señale el error para crecer más no para rotular, lo cual implica contar con una comunicación afectiva, efectiva y asertiva entre el profesor y estudiante para que se generen espacios de crecimiento personal y profesional.

De acuerdo a la teoría, la EA con estas características es llamada Evaluación formadora, la cual está encaminada a la promoción de la autorreflexión sobre los procesos de aprendizaje que está desarrollando el estudiante. En este tipo de Evaluación la relación profesor-estudiante guarda una cercanía que permite un dialogo de crecimiento que le permite darse cuenta al estudiante de sus logros y también de sus dificultades y los planes a seguir para promover el autoaprendizaje. López (2011), dice que en este tipo de Evaluación lo importante, es como el estudiante es consciente de su aprendizaje y toma decisiones para mejorarlo, lo cual hace que se convierta en una Evaluación formadora, sobrepasando lo meramente informativo, que es lo que generalmente hace el docente: informa sobre las notas y como le fue en los exámenes, sin llevarlo a un proceso reflexivo y de cambio.

Contrastándolo con los anhelos de los estudiantes, sus pretensiones es que la Evaluación este centrada en la persona y no solo en el aprendizaje de su conocimiento teórico sino en el desarrollo de las competencias que se requieren para el mundo de la vida.

Estas expresiones llevan a replantear que en el mundo educativo no solo se puede pensar en un solo aprendizaje (el conocimiento) sino en *Los Aprendizajes*, puesto que los contextos educativos enriquecen al ser humano en lo biopsicosociocultural, todos estos aspectos hacen parte del aprendizaje y no solo el conocimiento. Así como lo dicen los estudiantes “la nota no lo es todo, también necesitamos que nos digan en que debemos mejorar en cuanto a actitudes, habilidades, competencias, en la convivencia para ser mejores profesionales y personas” (S1, GF1). Estos requerimientos necesitan contextos educativos con estructuras diferentes frente a los procesos de enseñanza – aprendizaje, contextos más humanos y menos dirigidos por el tiempo o por los deseos de un sistema que busca la instrumentalización de la educación.

Según Jorba, J y Sanmarti, N (2008) plantean que: “Un buen dispositivo de Evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno o alumna”. Planeamiento que rompe con la masificación o con lo que tradicionalmente se concibe cómo EA: dar una nota y definir a través de un examen la pérdida o la ganancia de un curso, de un año escolar o de un semestre universitario, lo que desde la teoría se llama la Evaluación social, la cual está más generalizada en las practicas docentes y es la que los estudiantes quieren que sea transformada. Es importante aclarar que este tipo de Evaluación no es negativa, el problema es cuando se utiliza como la única alternativa.

Siguiendo por la misma línea de Jorba y Sanmarti (2008), quienes hablan que la EA tiene una función de regulación que va en dos vías, para el profesor y para el estudiante. Para el primero en la utilización de las estrategias para que los estudiantes logren su autoaprendizaje y la autonomía en su desarrollo como persona y para el segundo, que son los estudiantes para que adquieran la autorregulación en sus procesos de aprendizaje.

Jorba y Sanmarti (2008), dicen que la regulación de los aprendizajes no es instantánea, lo que hace que la Evaluación debe ser continúa, para lo cual presenta “tres estrategias didácticas:

Evaluación considerada como regulación, autorregulación de los aprendizajes e interacción social en el aula” (pág. 22)

La Evaluación como regulación, según estos autores las conforman tres momentos: 1. Recogida de la información, 2. Análisis de la información y juicio sobre la misma y 3. Toma de decisiones sobre el juicio. Estos momentos quieren decir que la EA es un proceso continuo: antes de la enseñanza la EA puede ser colectiva para pronosticar la posible evolución del grupo en general y diferenciada, que sería una Evaluación diagnóstica para determinar el estado general partiendo de los saberes previos de los estudiantes para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que estén acordes a las necesidades de estos.

Durante la enseñanza la EA es formadora y formativa. Es formadora porque implica contar con la interacción entre docente-estudiante y con canales de comunicación adecuados para que exista realimentación y regulación de los procesos de aprendizaje del estudiante y se generen transformaciones conscientes de este proceso y de sí. Según las necesidades detectadas por los estudiantes, se puede afirmar que esta fase formativa es la que recobra mayor interés para ellos, precisamente solicitan que exista una mayor cercanía con sus profesores para que les guíen en su desarrollo integral, traspasando de esta forma lo meramente informativo de lo que puede ser una Evaluación social.

En esta Evaluación formadora cabría escuchar las propuestas de la Teoría Humanista en cuenta que las pretensiones del aprendizaje se deben encaminar a la autorrealización de la persona, a través de una formación total, donde todos los aspectos de desarrollo del ser humano son tenidos en cuenta porque hacen parte del aprendizaje y por ende de su transformación, de allí la importancia de la autorregulación, el autoconocimiento, la autocrítica, a través de la autoEvaluación para su mejoramiento continuo. Desprendiéndose de esta manera de propuestas tradicionales de homogenizar, medir y evaluar, y por el contrario lograr que la EA sea interactiva (autoEvaluación y coevaluación), proactiva (prever actividades que permitan la consolidación del aprendizaje) y retroactiva (posibilidad de afianzar el aprendizaje con actividades que contribuyan a dicho fin cuando no se ha logrado la consolidación de este).

Durante la enseñanza la EA también es formativa, la cual se refiere directamente a lo pedagógico, lo que conlleva el proceso de enseñanza: la didáctica, los procedimientos y metodologías que la apoyan y como estos son utilizados en las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes y como a través de las actividades propuestas por el profesor se benefician los estudiantes en la construcción y reestructuración de su conocimiento. En conclusión “la Evaluación formativa tiene como propósito la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos”. (Jorba, 2008)

Y finalmente después de la enseñanza, está la toma de decisiones. Tradicionalmente tiene que ver con la función social de la EA, define si el estudiante logro los objetivos de la formación, cuantifica y certifica, siempre y cuando haya cumplido con los requerimientos del sistema.

También se llama Evaluación sumativa, pone el acento en los resultados finales del proceso de enseñanza-aprendizaje, utiliza instrumentos para obtener información fiable y objetiva, para finalmente tomar decisiones sobre el aprendizaje de los evaluados. Este tipo de Evaluación puede tener un componente formativo, si realimenta el proceso enseñanza-aprendizaje en la construcción del conocimiento, determina si se están logrando los conocimientos requeridos para los aprendizajes posteriores o si hay que modificar rutas para la adquisición de este.

Los estudiantes participantes de esta investigación, frente a lo anteriormente expuesto plantean que, a nivel del aula de clase prima la Evaluación sumativa, donde a través de un examen se indaga el conocimiento y se otorga una nota, refiriendo ellos que esto no lo es todo, al igual que la nota no es un factor determinante del aprendizaje y menos si se entrega el resultado sin ninguna realimentación, lo ven importante en la medida que a ellos les informa sobre los logros o falencias académicas que tienen frente a la adquisición de los conocimientos de la disciplina que están estudiando, como ellos lo reportan, a través de la Evaluación pueden darse cuenta si saben o no saben e ir teniendo un concepto de si como estudiantes y como futuros profesionales.

Según lo presentado en el párrafo anterior los estudiantes pretenden que la Evaluación fortalezca sus conocimientos disciplinares para ser profesionales competentes. Es importante rescatar que la EA también tiene una función de acreditación, el hecho que se estén formando para el ejercicio de una carrera profesional les implica demostrar las competencias específicas (saber, el hacer y en el ser) en el campo y la Evaluación en este caso se convierte en una herramienta que valida esos conocimientos semánticos y procedimentales. De todos modos las Instituciones de Educación Superior deben garantizar que sus egresados posean un alto desempeño profesional en el contexto laboral, de manera que ellos se sientan competentes en la solución de problemas propios de la disciplina y adquieran la seguridad personal y profesional que se requiere para el éxito profesional y para los contextos laborales que sientan la seguridad que cuentan con profesionales calificados que van aportar científicamente a las necesidades que presentan las Instituciones.

En este caso se puede decir, que la Evaluación sumativa, social y de acreditación tiene una función importante dentro del proceso enseñanza aprendizaje, el problema radica cuando se centra en una sola de ellas, se utilizan con fines instrumentales y se pierde el sentido pedagógico y se da respuesta a las necesidades del sistema con la Evaluación que mide, otorga una nota y certifica, prolongando de manera la enseñanza y el aprendizaje tradicional: receptivo, repetitivo y memorístico y no significativo, ni autónomo, es decir dejando de lado la Evaluación Para el Aprendizaje, que es la Evaluación que permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo sus estructuras cognitivas, logrando nuevas reorganizaciones del conocimiento y representaciones del medio para lograr un aprendizaje sostenible, es decir ese aprendizaje que perdure en el tiempo porque el estudiante ha logrado su autonomía en el aprendizaje y desde la Evaluación formadora apropiarse de sus propios de los mismos.

Los estudiantes investigados también expresan la necesidad de una Evaluación práctica, que les permita poner en escena el aprendizaje declarativo, ellos piensan que no es suficiente que los profesores apliquen exámenes para medir un conocimiento, es necesario trascender ese

aprendizaje memorístico para darse cuenta si hubo comprensión de los conceptos y por ende una aplicación precisa y adecuada en situaciones reales.

En este contexto los estudiantes hablan de la Evaluación auténtica o alternativa, la cual propende por una Evaluación en contextos reales, con el fin de que el aprendizaje sea vivencial, que el estudiante demuestre el aprendizaje logrado y a la vez tenga la oportunidad de alcanzar y mejorar lo que aún está en proceso; a la vez el profesor pueda realimentar su aprendizaje desde la aplicación del conocimiento.

Condemarin y Mediana (2000), la definen como “una Evaluación que se basa en la permanente integración del aprendizaje y Evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados” (pág. 4). En este tipo de evaluación, el aprendizaje del estudiante se constituye en el centro, lo cual le permite a este generar proceso de auto observación, autorregulación y autoEvaluación y el profesor por su parte se convierte en el mediador que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y reorienta las actividades y los medios utilizados para que esta experiencia sea exitosa, además promueve que el mismo estudiante descubra los aspectos importantes de las actividades propuestas para su aprendizaje.

Ahumada, P (2001) , plante que es una oportunidad de innovación y de evolución de la evaluación, puesto que rompe con los paradigmas de la uniformidad, la memorización, la rigidez, la masificación y la comparación, por el contrario permite integrar principios como la afectividad que es la base de un aprendizaje significativo, lo holístico, porque no solo se centra en el conocimientos teóricos sino en los diferentes aprendizajes requeridos para su actuación personal y disciplinar, se establece como un aprendizaje colaborativo, soluciona problemas reales, desarrolla y evalúa competencias disciplinares en contextos reales, lo cual beneficia el aprendizaje significativo, parte de las fortalezas de los estudiantes y el error es utilizado como una oportunidad para el aprendizaje.

Estas categorías emergentes dan muestra que los estudiantes de hoy continúan a la espera de que los procesos de enseñanza-aprendizaje evolucionen de manera que la educación presente

otras posibilidades de aprendizajes. Los estudiantes investigados ven en la Evaluación formativa, formadora, autentica o alternativa y en la Evaluación para los aprendizajes una oportunidad para que la Evaluación se convierta en un proceso que enriquezca su ser integral y se pueda desmitificar las concepciones que se han generado desde la historia como un acto punitivo y enjuiciador sin mayores repercusiones en el aprendizaje, al contrario muchas veces ha sido la causante del fracaso escolar.

Sus palabras, llevan a reflexionar a los diferentes agentes del acto educativo que es el momento de repensar en los paradigmas que se han construido frente a la EA, de despojarse de un poder mal entendido y comenzar a evolucionar en la filosofía que los profesores, estudiantes y la comunidad educativa ha construido frente al tema para transformar las prácticas evaluativas y aportar a los universitarios desde concepciones y prácticas más edificantes.

5. Conclusiones y Recomendaciones

Las conclusiones y recomendaciones aquí presentadas se realizan para el caso de la investigación realizada en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Santiago de Cali, algunos de los aspectos señalados pueden ser generalizados pero es importante tener en cuenta que para aplicarlas en otra institución se hace necesario indagar sobre sus propias concepciones.

- En las concepciones de los estudiantes se presentan tensiones que nos permiten identificar la existencia de nuevas teorías sobre la EA en este medio educativo pero que finalmente en la práctica logran perder el norte por la instrumentalización del proceso evaluativo en el marco del sistema, para facilidad de los mismo estudiantes que les interesa saber si ganaron o perdieron, no si aprendieron; y para los docentes que terminan retornando a las prácticas tradicionales para cumplir con los requerimientos de la institución. Queda en para la reflexión ¿Por qué a pesar que existen avances teóricos al respecto las prácticas evaluativas de los docentes aún siguen apareciendo como descontextualizadas y desactualizadas?
- Las concepciones sobre EA que tienen los estudiantes guardan una relación casi directa con las vivencias y experiencias a lo largo de su vida escolar, estas son tanto positivas como negativas. Aunque reconocen que la actualidad se presentan otras posibilidades en los procesos evaluativos que privilegian el aprendizaje no deja de ser un momento tensionante, por las implicaciones sociales que esta conlleva.
- La EA continúa privilegiando la concepción sumativa teniendo como instrumento principal el examen lo que afecta considerablemente el aprendizaje, porque los estudiantes adoptan la forma de lo que consideran que les preguntaran más probablemente no habrá aprendizaje sino respuesta a lo que el profesor o el sistema requiere. Para investigaciones futuras sería interesante ahondar en los efectos que el examen adquiere en el proceso evaluativo e indagar sobre otras técnicas e

instrumentos que podrían ser más significativas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- Las vivencias que los estudiantes tienen con la EA, donde el error y la equivocación no son posibilidades para el aprendizaje, generan experiencias negativas que afectan la autoestima y producen el fracaso escolar (perdida, deserción...). En las posibilidades que la investigación deja abiertas, está la de considerar las concepciones tanto de docentes como dicentes sobre el error y la equivocación dentro de los procesos evaluativos y su relación con el aprendizaje.
- La EA está encaminada a la adquisición de conocimiento, sin desconocer que éste es parte fundamental, es importante considerar otros aspectos que hacen parte de la integralidad que debe respetar el proceso evaluativo, porque se evalúa el aprendizaje de una persona no la producción de una máquina, en esta lógica los estudiantes reclaman la humanización. Queda la reflexión sobre ¿Qué características debería tener la evaluación para considerarse humanizada?
- La EA en la práctica se muestra desligada del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, tampoco se requiere que pase a ser el fin último, debe estar al servicio del mejoramiento del mismo proceso.
- La EA se presenta casi siempre como un juicio por parte del profesor que permite la certificación del conocimiento del estudiante para avanzar en los niveles de formación del sistema educativo. Es importante tener claridad que la EA es para el estudiante, el juicio que él emita, debe permitirle avanzar en sus procesos, por lo tanto el docente debe realimentarle permanentemente; en esta lógica el error y la equivocación es un paso necesario y potenciador del aprendizaje. De igual forma debe realimentar el mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Para los estudiantes la EA debe ser más práctica, significativa y útil para cuando ellos se enfrenten a su vida laboral. La EA debe permitirles resolver problemas reales en

aras de contribuirles en la adquisición de competencias personales, profesionales y laborarles.

- Es importante para la EA ubicar al estudiante como sujeto de su proceso de aprendizaje, no como objeto o instrumento del sistema, de esta manera el compromiso del estudiante esta con el aprendizaje no con una nota. Y como consecuencia podríamos obtener el mejoramiento en los resultados que tanto le interesa al gobierno o mejor aún, el mejoramiento en la concepción que estos estudiantes tienen de su vida personal, profesional y laboral.
- Los estudiantes tienen claro que en la EA deben darse los espacios para la autoevaluación y la coevaluación, esto enriquecería las practicas evaluativas y los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero son conscientes que aún no tienen ellos ni los profesores la suficiente madurez para asumirla con autonomía, responsabilidad, respeto... es decir con ética. Entonces, reflexionar sobre los alcances de estos procesos de la evaluación democrática y participativa es una tarea pendiente que permitiría superar las prácticas de auto calificación y co calificación.
- La EA no solo debe ser formativa, es decir para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe pasar a ser formadora es decir generar el mejoramiento de la vida misma de los individuos que participan en ella. Sería importante profundizar sobre estos dos aspectos, Evaluación formativa y Evaluación formadora, porque desde la mirada de los estudiantes se evidencian algunas huellas, sobre todo de lo formativo en los procesos evaluativos.
- La EA debe ser autentica, es decir generar aprendizajes reales de manera que los estudiantes den cuenta de las competencias necesarias para desenvolverse en las labores propias de su disciplina de forma integral.
- La EA debe ser comprensiva, permitir la reflexión, ser conscientes de las fortalezas y los limites, a nivel individual y colectivo, para avanzar sobre el currículo real.

- Es importante reflexionar desde el sistema sobre las comprensiones de la EA que limitan, coartan y encasillan a docentes y estudiantes al cumplimiento de tiempos, requisitos, certificaciones y que en últimas sigue respondiendo a resultados y no a los procesos.
- La Evaluación del aprendizaje es un proceso que implica lo pedagógico (formativo y formador) pero también lo social (sumativo y acreditación), esto quiere decir que a nivel de la educación superior es necesario certificar el aprendizaje y las competencias para un desempeño laboral conforme a las demandas de las disciplinas, pero es claro que no solo se debe enfocar la Evaluación del aprendizaje en uno de estos aspectos, fragmentando el proceso evaluativo integral que enriquece los aprendizajes de los estudiantes y futuros profesionales.
- Los estudiantes manifiestan estar de acuerdo con la evaluación porque esta es necesaria y les ha aportado en su desarrollo personal y profesional, su inconformidad se centra en las metodologías utilizadas y los propósitos con los que los docentes aplican la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. Referencias Bibliográficas

- Ahumada, A. P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alvarez, M. J. (1999). Valor social y académico de la evaluación. En F. & Alfieri, *Volver a Pensar la Educación: Prácticas y Discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)* (págs. 173-193). Madrid.: Ediciones Morata S.L.
- Alvarez, M. J. (2001). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: Dilemas prácticos*. Bogotá.
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodologías*. México: Paidós.
- Angulo, R. J. (1990). *Innovación y Evaluación educativas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Antón., M. (2012). *Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los Aprendizajes*. Universidad de Burgos.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista Cognoscitivo*. México. : Trillas.
- Ayala., C. &. (2012). *Evaluación de los aprendizajes. El caso de la licenciatura en educación física*. Manizales, Colombia.: Universidad de Caldas.
- Bachelard, G. (2000). *La Formación del espíritu científico, Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*., Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea, S.A.
- Bloom, B. &. (1975). *Evaluación del Aprendizaje*. Buenos Aires.: Ediciones Troquel.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Argentina: El Ateneo.
- Bruner, G. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor .
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. . Argentina: Aique Grupo Editor .
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. &. De Camilloni, *La Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Claxton, G. &. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Ediciones Octaedro, S.L.

- Colmenares., A. (2012). *Los Aprendizajes en Entornos Virtuales Evaluados desde la Concepción Formadora*. Barquisimeto (Venezuela): Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Colombia Aprende, M. (05 de Noviembre de 2008). *Colombia Aprende*. Obtenido de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-175314.html#h2_1
- Comenius, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Condemarin, M. y. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes: Un Medio para Mejorar las Competencias Lingüísticas y Comunicativas*. Chile: División de Educación General, MEN. Republica de Chile. .
- Contreras., G. (2010). *Diagnóstico de dificultades de la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad: Un caso particular en Chile*. . Cundinamarca, Colombia. : Universidad de la Sabana.
- Corvalán, L. (2000). *La otra Alemania, RDA. Conversaciones con Margot Honecker*. Chile: Ediciones ICAL.
- Cronbach, L. J. (1975). *Psicología Educativa*. Mexico D.F.: Pax.
- De Camilloni, A. &. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran . En A. De Camilloni, *La Evaluación del Aprendizaje en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 67-92). Buenos Aires : Paidós.
- De Miguel, D. F. (1995). La Calidad de la Educación y las variables de procesos y de productos. *Ikastaria: Cuadernos de Educación No. 8*, 29-52.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Brasilia: Santillana, ediciones UNESCO.
- Díaz, B. A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz, B. F. (1998). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: McGraw Hill.
- Ellis, O. J. (2005). Perspectivas Conductistas del Aprendizaje. En O. J. Ellis, *Aprendizaje Humano* (págs. 35-119). Madrid.: Pearson Educación, S.A.
- Florez, O. R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición* . Bogotá: McGraw Hill.

- Foglia., G. (2014). *Evaluación en Educación Física: Concepciones y Prácticas Docentes*. Bogotá, Colombia.: Secretaria de Educación Distrital.
- Fromm, E. (2004). *¿Tener o ser?* Mexico: Fondo de la Cultura económica.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme .
- García, A. A. (2011). *Evaluación de los Aprendizajes en el Aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Gibbons, M. (09 de Octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior- UNESCO*. Obtenido de Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI.: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Gil., J. (2012). *La Evaluación del Aprendizaje en la Universidad, según la experiencia de los estudiantes* . Sevilla, España.: Universidad de Sevilla.
- Gimeno, S. J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giraldo, U. A. (Bogotá de 2005). *Documentos Academicos*. Obtenido de Bases para una política de calidad para la educación superior en Colombia: http://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf
- Guba, E. G. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California : SAGE Publications Inc.
- Herrera, J. D. (2009). *La Comprensión de lo Social: Horizonte Hermenéutico de las Ciencias Sociales*. . Bogotá: CINDE: Ediciones Ántropos Ltda.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hoyos, .. N. (2012). *Concepciones de los profesores de Matemáticas sobre la Evaluación en clase de Geometría-Grado Noveno de Educación Básica*. Cali (Valle del Cauca): Universidad del Valle.
- Ibañez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 99-113.
- Jorba, J. S. (2008). La función Pedagógica de la Evaluación. En A. A. Parcerisa, *La Evaluación como ayuda al Aprendizaje* (págs. 21-42). Barcelona: Grao.
- Kelly, W. A. (1982). Medida de los resultados educativos. En W. A. Kelly, *Psicología de la Educación* (págs. 387-404). Madrid: Morata.

- Kemmis, S. (2008). *Hacia una Escuela Socialmente Crítica: Orientaciones para el Currículo y la transición*. Vol. 1 Linterna Pedagógica : Nau Llibres .
- Kohlberg, L. (1989). *El Sentido de lo humano: valores, psicología y educación*. Bogota: Gazeta.
- Lafourcade, P. D. (1969). *Evaluación de los Aprendizajes*. Madrid : Cincel.
- Lafrancesco, G. M. (2004). *La Evaluación Integral y del aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Le Boterf, G. (1994). De la competence. *Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'organisation*.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (2005). La Evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. & De Camilloni, *La Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico Contemporáneo* (págs. 11-33). Buenos Aires: Paidós.
- Lopez, P. V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: Aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista Docencia Universitaria*, 159-173 Vol. 9.
- Margalef., L. (2014). *Evaluación Formativa de los Aprendizajes en el Contexto Universitario: Resistencias y Paradojas del Profesorado*. Madrid, España.: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de Diciembre de 1992). *Ley 30 de Educación Superior*. Obtenido de Ley 30 de Educación Superior.: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Misas, A. G. (2004). *La Educación Superior en Colombia. Analisis y Estrategías para su Desarrollo*. . Bogotá.: Universidad Nacional.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista Infancia y Aprendizaje.*, 3-25.
- Monteagudo., J. M. (2015). *Opiniones sobre Evaluación de los Profesores de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Geografía e Historia*. Murcia, España.: Universidad de Murcia.
- Mounier, E. (1962). *El Personalismo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

- Murillo, E. P. (2003). Formar de Entender el Aprendizaje de los estudiantes Univesitarios: Teorías y Modelos de Aprendizaje Adulto. En R. C. Mayor, *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. (págs. 49-82). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Nacional., M. d. (Junio de 2015). *Líneas estratégicas de la política educativa. Emanado del Plan de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un Nuevo País"*. Obtenido de Minieducacion: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356137.html>
- Navarro., G. &. (2009). *La Evaluación de los Aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la Educación en México y Francia*. México: Universidad Nacional Autonoma de México .
- Ordóñez., C. M. (2005). *Percepciones Estudiantiles sobre el Fraude Académico: Hallazgos y Reflexiones Pedagógicas*. Bogotá, Colombia.: Universidad de los Andes.
- Palou, D. M. (2005). La Evaluación de las Prácticas docentes y la Autoevaluación. . En A. &. De Camilloni, *La evaluación de los Aprendizajes en el debate didactico Contemporaneo*. (págs. 93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Pavlov, I. (1997). *Los reflejos condicionados* . Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, E. A. (14 de Julio de 2013). *Blog de Antonio Perez Esclarin*. Obtenido de Blog de Antonio Perez Esclarin: <https://antonioperezescclarin.com/2013/07/14/evaluar-para-ayudar/>
- Perez, E. M. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (págs. 55-94). Barcelona: Grao, IRIF, S.L.
- Perez, O. &. (1997). Evolución Histórica en las concepciones sobre Evaluación del Aprendizaje. *Revista Pedagógica Universitaria Vol. 2* , 1-20.
- Perez, O. L. (1997). Evolución historica en las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje. *Revista Pedagogica Universitaria*, 2(3).
- Perrenoud, P. (2008). Construir las Competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria. No. II*, 1-8.
- Pesalozzi, J. E. (1889). *Como Gertudris enseña a sus Hijos*. Coatepec. Tipografía de Antonio M. Rebolledo. .
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor S.A. .

- Ponte, J. P. (1994). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Obtenido de Universidad de Lisboa. Portugal.: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada editores.
- Pozo, J. I. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo, *El aprendizaje Estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. (págs. 87-108). Madrid: Grupo Santillana de ediciones, S.A.
- Pozo, J. I. (2006). *Adquisición del Conocimiento: Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2006). La Nueva Cultura del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. En J. I. Pozo, *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (págs. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (págs. 95-132). Barcelona: Grao, de IRIF, S.L.
- RAE, A. d. (Octubre de 2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Diccionario de la Lengua Española: <http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>
- Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit knowledge*. Obtenido de Oxford University Press: <http://philpapers.org/rec/REBILA-2>
- Rios, S. T. (2013). Congreso ALAS Chile, Mesa Pedagogías Críticas Latinoamericanas ante la crisis de los proyectos Globales. *Investigación Hermeneutica y Pedagogía Crítica: Reflexión acerca del descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad*. (págs. 1-8). Santiago de Chile.: Universidad de Chile.
- Rogers, C. R. (1981). *La Persona como centro*. Barcelona: Herder S.A.
- Rogers, C. R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es Reflexiona sobre la Enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rousseau, J. J. (1981). *Emilio*. Madrid: Ediciones y Distribuciones S.A. .
- Ruíz., F. D. (2014). *Concepciones De Los Docentes En Formación, Sobre La Evaluación De Los Aprendizajes*. Manizales, Colombia.: Universidad de Caldas.

- Santos, G. M. (1993). *La Evaluación un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Granada: Ediciones Aljibe S.L.
- Santos, G. M. (1998). *Evaluar es Comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Scriven, M. (1967). The Methodology Of Evaluation. *Social Science Education Consortium*, 1-58.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona.: Editorial Labor, S.A.
- Smitter., Y. (2006). *La Evaluación de los Aprendizajes en una Institución Formadora de Docentes*. Medellín, Colombia.: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. &. (1985). *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós .
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning*, 127-146.
- Thorndike, R. L. (2006). *Medición y Evaluación en Psicología y Educación*. México: Trillas.
- Tolstoi, L. (1959). La escuela de Yasnaia Poliana. *Revista Pedagógica Especializada*, 1-53.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Vaccarini., L. (2014). *La Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Secundaria Actual*. Buenos Aires, Argentina.: Universidad abierta Interamericana.
- Vargas., E. (2014). *Prácticas Evaluativas en la Educación Básica Primaria*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales.
- Vergara., C. (2012). *Análisis de las Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Destacados de Educación Básica*. Curicó (Chile): Universidad de Costa Rica.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. . Buenos Aires: La Pleyade.
- Watson, J. B. (1947). ¿Que es el Conductismo? En J. B. Watson, *El Conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalaza, M. A. (2003). *Competencias Docente del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid. : Narcea, S.A.

7. Anexos

7.1 Anexo 1: Instrumento¹¹

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

a. Información General de la Entrevista:

Fecha: _____
Hora de Inicio: _____ Hora de Finalización: _____
Institución: _____
Espacio de la Entrevista: _____.

b. Información General del Entrevistado:

Nombre _____.

Género: _____

Edad: _____

Facultad a la que pertenece: _____.
Semestre que cursa _____.

CATEGORÍAS: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y CONCEPCIONES	
TEMA DE DISCUSIÓN	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
FUNCIONES-¿PARA QUÉ?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Usualmente los profesores qué evalúan?2. ¿Qué aspectos son importantes en la Evaluación y cuáles no?3. ¿Qué aspectos crees que deben evaluar los profesores?4. ¿Cuándo el profesor te evalúa y los resultados no son satisfactorios que hace el profesor y qué haces tú frente a esta situación?

¹¹ Esta guía de entrevista para estudiantes también fue utilizada en la entrevista de grupo o grupos focales.

<p>METODOLOGÍA-¿CÓMO?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estrategias utilizan generalmente los profesores para evaluarte?, (conocer previamente si el termino estrategia es conocido por los estudiantes) 2. ¿cuál es tu concepto sobre ellas? 3. ¿qué tipo de juicios emite el profesor sobre ti cuando te evalúa?, 4. ¿Qué opinas de dicho juicio? 5. ¿En qué momento crees que los profesores deben evaluarte?
<p>¿CUÁNDO?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tú tienes alguna participación cuando te evalúan?, ¿Tus compañeros?, 2. ¿Te parece importante participar en ellas?, ¿Cómo participarías?
<p>RESULTADOS-EFECTOS- PROYECCIONES</p>	<p>¿Cuál ha sido tu experiencia durante todo este tiempo de estudios universitarios en cuanto a la evaluación?, ¿las evaluaciones realizadas por los profesores en que aspectos ha contribuido a tu desarrollo personal y profesional? ¿Cómo te gustaría que te evalúen los profesores?</p>