

EVALUAR Y JUSTIFICAR

una experiencia
de investigación
in situ

Juan José Burgos Acosta - Juliana Santamaría Vargas



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

**Evaluar y justificar:
una experiencia de
investigación *in situ***

Evaluar y justificar: una experiencia de investigación *in situ*

Juan José Burgos Acosta
Juliana Santamaría Vargas



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Bogotá D. C.
2023

Evaluar y justificar: una experiencia de investigación *in situ*/ Juan José Burgos Acosta, Juliana Santamaría Vargas -- 1a edición -- Bogotá, Universidad La Gran Colombia, 2023.

132 páginas ; 16.5 x 23.5 cm

ISBN 978-958-5179-43-1

E-ISBN 978-958-5179-44-8

1. Evaluación de la información 2. Rendimiento académico 3. Evaluación académica 5. Prueba de aptitud académica - evaluación I. Universidad La Gran Colombia.

378.166 SCDD 23 ed.

CAJR BUGC

.....
Evaluar y justificar: una experiencia de investigación *in situ*

Primera edición, 2023

ISBN (impreso): 978-958-5179-43-1

ISBN (digital): 978-958-5179-44-8

© Juan José Burgos Acosta

© Juliana Santamaría Vargas

© Universidad La Gran Colombia

Editorial Universidad La Gran Colombia

Carrera 5a N.º 12 – 49, bloque H (piso 3)

Bogotá, D. C., Colombia

PBX: 327 69 99, ext.: 1048, 1049, 1050

investigaciones.editorial@ugc.edu.co

Producción

Coordinación editorial: Deixa Moreno Castro

Corrección de estilo: Héctor Alfonso Gómez

Maquetación y diseño de cubierta: Danna Valentina Arenas

Impresión:

Ediciones Carrera 7.ª S.A.S.

Calle 73 # 53 – 37

Teléfono: 2727837

gerentecarrera7@hotmail.com

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos patrimoniales. Universidad La Gran Colombia | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución n.º 47 del 25 de septiembre de 1953.

Contenido

Perfil de autores	13
Prefacio	14
Estado del conocimiento sobre evaluación y prácticas evaluativas ...	17
Consideraciones sobre los avances.....	25
Aproximaciones teóricas	29
Justificación.....	29
Evaluación	31
Aprendizaje y evaluación.....	35
Rendimiento académico	39
La motivación en la evaluación	44
Aprendizaje interdisciplinario	48
Análisis de la información	51
Aproximación al análisis cuantitativo.....	51
Bloque de preguntas sobre pruebas subjetivas	52
Bloque de preguntas sobre pruebas objetivas	59
Aproximación al análisis cualitativo: descripción de los grupos focales.....	67
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.....	68
Universidad La Gran Colombia.....	83
Resultados, conclusiones y discusiones	94

Resultados de la investigación.....	94
Conclusiones	110
Algunas discusiones	113
Bibliografía	115
Citada.....	115
De consulta	123

Índice de figuras

Figura 1. Resultado de la pregunta n.º 1 de las pruebas subjetivas.....	53
Figura 2. Resultado de la pregunta n.º 2 de las pruebas subjetivas.....	54
Figura 3. Resultado de la pregunta n.º 3 de las pruebas subjetivas.....	56
Figura 4. Resultado de la pregunta n.º 4 de las pruebas subjetivas.....	58
Figura 5. Resultado de la pregunta n.º 5 de las pruebas objetivas.....	59
Figura 6. Resultado de la pregunta n.º 6 de las pruebas objetivas.	61
Figura 7. Resultado de la pregunta n.º 7 de las pruebas objetivas..	63
Figura 8. Resultado de la pregunta n.º 8 de las pruebas objetivas.....	64
Figura 9. Resultado de la pregunta n.º 9 de las pruebas objetivas.	66
Figura 10. Justificación de las respuestas a la pregunta n.º 9.....	66

Índice de tablas

Tabla 1. Pregunta n.º 1 de las pruebas subjetivas.	52
Tabla 2. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 1.	53
Tabla 3. Pregunta n.º 2 de las pruebas subjetivas.	54
Tabla 4. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 2.	54
Tabla 5. Pregunta n.º 3 de las pruebas subjetivas.	55
Tabla 6. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 3.	56
Tabla 7. Pregunta n.º 4 de las pruebas subjetivas.	57
Tabla 8. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 4.	58
Tabla 9. Pregunta n.º 5 de las pruebas objetivas.....	59
Tabla 10. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 5.	60
Tabla 11. Pregunta n.º 6 de las pruebas objetivas.	60
Tabla 12. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 6.....	61
Tabla 13. Pregunta n.º 7 de las pruebas objetivas.	62
Tabla 14. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 7.	63
Tabla 15. Pregunta n.º 8 de las pruebas objetivas.	64
Tabla 16. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 8.	64
Tabla 17. Pregunta n.º 9 de las pruebas objetivas.	65
Tabla 18. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 9.	66

Tabla 19. Grupo focal 1 de la UCMC. 68

Tabla 20. Grupo focal 2 de la UCMC. 70

Tabla 21. Grupo focal 3 de la UCMC. 73

Tabla 22. Grupo focal 4 de la UCMC. 74

Tabla 23. Grupo focal 5 de la UCMC. 78

Tabla 24. Grupo focal 6 de la UCMC. 81

Tabla 25. Grupo focal 1 de la UGC. 83

Tabla 26. Grupo focal 2 de la UGC. 84

Tabla 27. Grupo focal 3 de la UGC. 86

Tabla 28. Grupo focal 4 de la UGC. 87

Tabla 29. Grupo focal 5 de la UGC. 89

Tabla 30. Grupo focal 6 de la UGC. 91

Perfil de autores

Juan José Burgos Acosta

Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás, doctor en Educación por la Universidad Santo Tomás, magíster en Educación, magíster en Estudios Políticos y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana y licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas por la Universidad Santo Tomás. Actualmente es docente de posgrados de la Universidad La Gran Colombia.

Correo electrónico: juan.burgos@ugc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6066-0903>

Juliana Santamaría Vargas

Candidata a doctora en Educación por la Universidad Santo Tomás, magíster en Docencia por la Universidad de La Salle y licenciada en Español y Literatura por la Universidad del Tolima. Actualmente se desempeña como coordinadora de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad La Gran Colombia.

Correo electrónico: juliana.santamaria@ugc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1938-2945>

Prefacio

Una de las tensiones inherentes al proceso educativo, sin lugar a dudas, es la evaluación. No se comprende la enseñanza sin evaluación, en cuanto estrategia para saber si el estudiante está aprendiendo. Sin embargo, existen relaciones que la vinculan con el éxito o el fracaso de la labor académica, lo que en principio sería una idea susceptible de debate, en la medida en que se estarían desconociendo otros factores asociados al rendimiento académico, e incluso, se estarían obviando los ritmos de aprendizaje, los cuales de manera diversa se reflejan en un aula de clase.

Por lo anterior, el tema de la evaluación educativa hace parte del debate y las reflexiones sobre cómo enfrentar los retos de los nuevos entornos educativos de cara a los Objetivos del Milenio, lo que da lugar a muchas de las agendas para mejorar la calidad, la cobertura y la competitividad de los sistemas educativos en los países de América Latina.

Bien podría pensarse que esta es una responsabilidad exclusiva del Gobierno, el cual debe trabajar en función de crear políticas y estrategias que contribuyan al cumplimiento de los objetivos y agendas educativas. Igualmente, compromete a las Instituciones de Educación Superior, en especial, a las facultades que forman profesores, a los estudiantes y a la sociedad.

Por lo anterior, consideramos que la investigación es un camino para reflexionar, analizar, discutir y proponer alternativas de solución a las problemáticas o debates que encontramos en la cotidianidad de las aulas, siendo la evaluación del aprendizaje una de estas. El reto de concebirnos como docentes investigadores y la iniciativa de la Universidad La Gran Colombia de apoyar y financiar la investigación, nos motivó a participar en la convocatoria de investigación Julio César García para el fomento de la investigación con pertinencia social, en la cual presentamos el proyecto denominado: “Justificaciones sobre preferencias de la evaluación en el aula y su relación con el

rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio comparativo entre dos universidades de Bogotá”. Este estudio tuvo por objetivo determinar las razones que expresan los estudiantes para justificar sus preferencias en la evaluación. Con este tipo de investigaciones *in situ*, contextualizadas con las realidades de dos universidades bogotanas, en materia de evaluación, se abrió diversas posibilidades de reflexión con el fin de redireccionar las propias prácticas pedagógicas y, en consecuencia, aportar a la transformación de la realidad educativa de nuestro país.

Como resultado del trabajo investigativo, los autores presentamos a la comunidad académica este libro titulado: *Evaluar y justificar: una experiencia de investigación in situ*. En él, los lectores e interesados en temas educativos encontrarán los principales hallazgos, análisis y conclusiones acerca de las justificaciones que tienen los estudiantes en relación con sus preferencias

a la hora de ser evaluados, esto se constituye en un insumo para comprender las formas en que los estudiantes aprenden mejor y el papel que cumplen sus preferencias en los modelos de evaluación que reciben. Igualmente, las facultades de educación, de acuerdo con los hallazgos encontrados, podrán contar con mejores herramientas para que puedan ser tenidas en cuenta por los profesores dentro de su quehacer como formadores, tanto en aspectos metodológicos, didácticos, como evaluativos, y en general de acompañamiento en el ejercicio formativo.

Así, en el primer capítulo, se encuentran los antecedentes de la investigación que dieron lugar a la configuración del problema, encontrando un amplio bagaje de estudios que han reflexionado en función del tema de la evaluación y cuyo análisis permitió concluir que, en la mayoría de los casos, el discurso didáctico sobre la evaluación se resuelve en expresiones comunes, a veces descontextualizadas y atemporales. No obstante, se han adelantado avances significativos que han permitido reflexionar sobre el poder formativo de la evaluación y las didácticas que facilitan las prácticas en el aula. Un buen volumen de estudios encuentra que las prácticas de evaluación son esencialmente medios uniformadores del pensamiento y del aprendizaje, y de un modo indirecto o encubierto, tal vez, en una práctica de integración de los individuos en una particular visión de mundo y de la producción socioeconómica —que exige el mercado capitalista—, sin que ello necesariamente sea negativo; sin embargo, sí tiende a ocultar un pensamiento crítico más allá de la formación profesional.

El segundo capítulo presenta las aproximaciones teóricas en función de seis categorías: i) justificación, ii) evaluación, iii) aprendizaje y evaluación, iv) rendimiento académico, v) motivación en la evaluación y vi) aprendizaje interdisciplinario, las cuales permitieron triangular la información recolectada y ser analizada por medio de los aportes teóricos de diferentes autores para sustentar la validez científica del estudio.

El tercer capítulo, por su parte, destaca el análisis de la información presentada en dos momentos particulares: el primero está relacionada de manera metafórica con la expresión “fotografía de las encuestas”, en el cual se observan los datos suministrados por la población objeto de estudio, esta estuvo constituida por estudiantes de diferentes programas y semestres de la Universidad La Gran Colombia (UGC) y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC). Esta primera fase da cuenta del análisis cuantitativo estableciendo un comparativo entre las dos universidades, a partir de un ejercicio de estadística descriptiva. El segundo momento subraya la descripción de los datos cuantitativos, específicamente, a lo que corresponde cualitativamente. En este apartado, los investigadores realizaron una especie de “retrato” sobre lo que está ocurriendo con los actores que intervienen en la investigación, a los cuales se les aplicó los instrumentos de recolección de información, en este caso específico, grupos focales.

Ahora bien, bajo estas dos perspectivas de análisis, que por su naturaleza fueron complementarias, se construyó el cuarto capítulo en el cual se socializan los principales resultados, conclusiones y discusiones que esperamos sean posibilidades para nuevos estudios centrados en el tema de la evaluación en la educación.

Para finalizar, es importante mencionar que este libro va dirigido a docentes universitarios que ejercen su labor como formadores, pero también a los estudiantes de las facultades de educación, dado que en el texto se encontrarán reflexiones y diferentes teorías para comprender el tema de la evaluación en el proceso educativo, fruto de los hallazgos encontrados que abren nuevas líneas de investigación.

Estado del conocimiento sobre evaluación y prácticas evaluativas

La investigación denominada *Estilos de aprendizaje y preferencias en la evaluación de segunda lengua* de El Jabarí Belghazi (2016) propuso como objetivo analizar y comprobar si existe una relación entre un determinado estilo de aprendizaje y un método de evaluación preferido del alumno. El autor señala que hay estudiantes que prefieren trabajar de forma independiente, mientras a otros les gusta más el trabajo en equipo. También hay quienes prefieren tener un tiempo para planificar una tarea, mientras que otros dedican poco o nada de tiempo a esta labor. Gracias a lo presentado en esta investigación, las diferencias existentes entre los estilos de aprendizaje muestran que la manera o estilo de aprender de un alumno difiere de otro en una misma situación. Este autor, haciendo uso de una metodología complementaria, concluyó que los tres estilos de aprendizaje (reflexivo, activo y pragmático) definen la evaluación como una reflexión sobre el aprendizaje y consideran que sirve para hacer un balance de lo adquirido.

Por su parte, Murillo e Hidalgo (2015) realizaron una investigación tomando como centro de la evaluación la categoría de “justicia social” desde seis miradas: i) evaluación democrático-deliberativa, ii) evaluación crítica, iii) evaluación participativa, iv) evaluación inclusiva, v) evaluación sensible al contexto cultural y vi) evaluación auténtica. El propósito fue establecer una evaluación para el aprendizaje y, de paso, generar procesos de concientización para la acción social. En este estudio, el profesor se concibe como un agente de cambio, el cual se promueve por medio de un constante ejercicio de producción de conocimiento intelectual, y el estudiante como un potencial actor de acciones, tendiente a participar en procesos de transformación. Para estos investigadores, la evaluación es una oportunidad para contribuir a la

aplicación de la justicia social al interior de las aulas y tiene el firme propósito de generar compromisos sociales más amplios en las comunidades. De acuerdo con ello, esta no se reduce a un formalismo institucional, sino que reviste componentes más amplios y prácticos que comienzan a hacerse visibles al interior de las aulas.

Entre otros rasgos, los autores anteriormente citados encuentran que los seis enfoques mencionados muestran aspectos que enriquecen los procesos de evaluación, como la construcción de la democracia, en la cual se tenga en cuenta la participación del estudiante; la inclusión, el diálogo y la posibilidad de sentar posiciones críticas como garantía de deliberación; la evaluación como un proceso de construcción conjunta que considera al estudiante como un sujeto capaz de pensarse a sí mismo en relación con los otros; la oportunidad de recoger información útil que se aprovecha para lograr una enseñanza y aprendizaje de manera profunda sobre temas de interés que se desarrollan en el aula; la retroalimentación constante que genera un aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo, el cual va formando la conciencia crítica de los estudiantes; y la corresponsabilidad social y moral, en el que se incorpora un componente político al proceso. Igualmente, se caracteriza porque genera identidad cultural en la medida en que no solo se conoce el contexto, sino que también se aprende a valorarlo y a otorgarle significado.

Finalmente, los investigadores de este estudio advierten que la interdisciplinariedad adquiere más profundidad porque todos los conceptos están articulados al análisis de prácticas sociales específicas. La evaluación es concebida aquí más como un proceso de concientización y justicia que como un acumulado formal de conocimientos. En ese sentido, es posible que se pueda cultivar las preferencias de los estudiantes por el uso de instrumentos de evaluación que susciten más la reflexión crítica que las rúbricas de repetición.

Martínez-Rizo y Mercado (2015), por su parte, realizó un trabajo denominado “Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura”. En este, los autores resaltan que la mayoría de las aproximaciones hechas mantienen la tendencia a relacionar calidad del rendimiento académico con el enfoque formativo que los maestros usan a la hora de evaluar, pero no tienen en cuenta otros factores que inciden en estos procesos y por ello los resultados no siempre son favorables. En relación con esto, existen vacíos, por ejemplo, en el uso de los instrumentos que se emplean en el aula o la manera en que se retroalimenta el proceso con los estudiantes. Según las indagaciones de los autores, las evidencias de estudios empíricos sobre las prácticas de eva-

luación son escasos, por eso su investigación se enfocó fundamentalmente en tres trabajos recogidos en la literatura encontrada:

Un libro de Stiggins y Conklin (1992) que recoge trabajos realizados en el sistema educativo de Estados Unidos entre 1980 y 1990.

Tres textos derivados de un estudio de 2008 sobre las prácticas de evaluación en las primarias de ocho países de América Latina (Loureiro, 2009; Picaroni, 2009; Ravela, Picaroni y Loureiro 2009).

Tres textos de investigaciones de México: Vidales y Elizondo (2005); García Medina et al. 2011 (2011), y Ruiz y Pérez (en prensa). (Martínez-Rizo y Mercado, 2015, p. 19)

Después de desarrollar su trabajo concluyen que, por lo general, los maestros están de acuerdo con la evaluación formativa; sin embargo, existen varios elementos que les hacen temer que su práctica no sea coherente con sus concepciones y creencias:

[...] los obstáculos para implementar prácticas formativas según los maestros sean principalmente el tamaño de los grupos y la falta de tiempo.

La excesiva importancia que al parecer siguen dando los maestros a la calificación de todos o casi todos los instrumentos de evaluación que utilizan.

Cierta contradicción en las percepciones de los maestros sobre sus propias competencias para hacer evaluación formativa: predomina una visión muy positiva sobre las competencias que se tienen, pero la mayoría coincide en que es necesidad o incluso muy necesario recibir apoyo o formación para desarrollar mejor esta importantísima dimensión del quehacer docente. (Martínez-Rizo y Mercado, 2015, p. 30)

Por otra parte, da la impresión que hay “una buena alineación entre enseñanza y evaluación, pero hay también bases para plantear una hipótesis en cuanto a la predominancia de propósitos educativos de baja demanda cognitiva como posible explicación” (Martínez-Rizo y Mercado, 2015, p. 30). Una prueba es la masiva opinión de los alumnos que tienden a pensar que los exámenes que responden son fáciles y sencillo; no obstante, esto puede indicar que las preguntas tienen bajo nivel de demanda cognitiva. Finalmente, estos autores concluyen que la relación entre “enseñanza y evaluación puede ser real, con tareas de baja demanda cognitiva en una y otra. De ser así, muchos hallazgos cobrarían sentido y se confirmaría que cambiar las prácticas de evaluación supondrá esfuerzos prolongados y consistentes” (2015, p. 30).

Los investigadores Bahamón Muñeton *et al.* (2012), en su estudio “Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años”, se propusieron como objetivo indagar sobre “los estudios que analizan las variables: estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y rendimiento o logro académico en población universitaria” (p. 131). Los autores concluyen que después de revisada la literatura encontrada, en los últimos diez años (2000-2011), existen encuentros y desencuentros. Ellos consideran que existen puntos en común entre los investigadores y estudios analizados, y resaltan “la relación existente entre las características de los estilos de aprendizaje y la carrera en la cual se encuentran adscritos los estudiantes” (p. 141). Asimismo, señalan que esa “relación permite inferir que dependiendo del campo de conocimiento que curse un estudiante, desarrollará unos u otros estilos de aprendizaje” (p. 141).

Igualmente, coinciden en que los estudiantes transforman sus estilos de aprendizaje de acuerdo con el avance en sus estudios, “lo cual podría evidenciar un proceso de adaptación cognitiva a la vida universitaria y a las estrategias pedagógicas empleadas por los educadores” (p. 142). Finalmente expresan que, a pesar de encontrar un amplio estudio en el tema de los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, es poco lo que se conoce de las relaciones y conexiones entre estilos y otras variables, como es el caso de variables contextuales, de género y rendimiento académico (p. 142).

Siguiendo esta presentación del estado del arte, Navarro y Rueda Beltrán (2009) adelantaron un trabajo de similar estilo de investigación en dos carreras de ciencias de la educación en México y Francia, llamado “La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva estudiantil”. Este trabajo analiza las opiniones de los estudiantes “para tener un acercamiento al conocimiento de la cotidianidad de las prácticas de evaluación de los aprendizajes establecidas en ambas instituciones, tomando distancia respecto de la orientación prescriptiva derivada de alguna de las teorías disponibles” (p. 30). Para realizar la investigación emplearon “la estrategia teórico metodológica a partir de un estudio cualitativo desarrollado mediante la encuesta transversal (Berthier, 1998) en la que emplearon como instrumento el cuestionario de libre expresión de respuesta” (p. 32).

Los resultados de esta investigación muestran que el objetivo se logró gracias al acercamiento a lo cotidiano de las prácticas de evaluación por medio de la opinión de los estudiantes de ambas instituciones. Uno de los hallazgos

es el hecho de constatar que, aun tratándose de estudiantes en contextos diferentes, está presente la necesidad de profundizar en la práctica evaluativa; más aún al tratarse de estudiantes que, se presume, podrán ser futuros evaluadores. Se requiere por tanto la formación de una cultura de la evaluación para proponer nuevas estrategias que faciliten esta tarea, de manera que disminuya su peso administrativo y se fortalezca el papel como instrumento auxiliar del proceso de aprendizaje. (p. 53)

Al hacer hincapié en la acción de evaluar al estudiante, los investigadores citados han encontrado la necesidad de continuar este ejercicio en otros programas académicos; a pesar de que en otras disciplinas la evaluación no es la base central de la formación, “es sin duda una tarea permanente, que involucra a los estudiantes en el momento de demostrar lo aprendido y como profesionales una vez que se ha certificado tal adquisición” (p. 53).

Otro hallazgo importante de este estudio de Navarro y Rueda Beltrán (2009) es que se puede coadyuvar a profundizar en la reflexión de los profesores universitarios, que ven la evaluación como parte importante de sus actividades académicas, aunque no la consideran en el mismo nivel jerárquico de la docencia (p. 53). Lo anterior significa que:

el docente universitario dedica mayor tiempo en su preparación como especialista de su tema que en formarse para un proceso de evaluación distinto que le facilite esta tarea y que sirva ante todo para descubrir sus limitaciones, y más aún para asegurar en el estudiante un verdadero aprendizaje. (p. 53)

Por otro lado, Álvarez Méndez (2009) construyó un trabajo que denominó “La evaluación en la práctica de aula”. El objetivo fundamental fue “conocer los criterios que utilizan los profesores cuando evalúan y califican a los alumnos y los métodos y técnicas que emplean” (p. 353). El enfoque con el que se abordó la investigación fue desde la perspectiva de la investigación etnográfico-antropológica, utilizando la metodología cualitativa. Este autor recogió y analizó los documentos escritos en los que se planifica la evaluación en los centros y los exámenes puestos y ya corregidos por los profesores; igualmente se hicieron entrevistas a profesores y estudiantes a través del uso del cuestionario (p. 353). A partir de la información recabada, surgieron seis categorías para analizar: i) uso de material, ii) nota final, iii) contenido de los exámenes, iv) funciones de la evaluación, v) técnicas de examen y vi) dificultades de la evaluación.

Algunas de las conclusiones del trabajo de investigación fueron las siguientes. Es “evidente una distancia pronunciada entre el currículum ideado, el currículum prescrito y el currículum reinterpretado y moldeado por los profesores, e incluso, el currículum vivido por los alumnos” (p. 370). En este sentido, se afirma que

las dimensiones de un todo (Currículum, en un sentido amplio) forman capítulos comunicados que sólo en aspectos muy formales se encuentran. Coinciden en aquellas partes en las que la concordancia viene dada por el cumplimiento de la normativa legal vigente: número de evaluaciones, cumplimiento de documentos para la acreditación, redacción de Planes y de Memorias de Centro, PEC, PCC, exigidos por la administración; pero aún en esta eventualidad, cada capítulo de lo que en principio debe constituir una unidad articulada e integradora, está pensado aisladamente. (p. 370)

Los investigadores no encontraron, hasta donde pudieron consultar, “planteamientos educativos ni marcos conceptuales que caractericen e identifiquen prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones más usuales y comunes” (p. 370). Los documentos educativos, al parecer, “responder a exigencias burocráticas y administrativas pedidas o exigidas desde otras instancias ajenas al centro que a necesidades sentidas o vividas desde los mismos agentes que en él comparten tareas comunes o planteamientos curriculares originales (PCC, PEC)” (p. 371). Respecto al tema de la evaluación, no se encontró ninguna formulación conceptual o didáctico que tuvieran relación con las líneas caracterizadoras de actuación. Generalmente lo que se propone en los centros educativos para la intervención relacionada con las prácticas de evaluación, se presenta de un modo vago y generalista, expresado con circunloquios o metáforas que dan más importancia a lo administrativo que a lo evaluativo (p. 371). En ese sentido, todo el discurso didáctico sobre la evaluación se resuelve en expresiones comunes, descontextualizadas y atemporales (p. 371).

Otra conclusión de esta investigación de Álvarez Méndez tiene que ver con “la posibilidad de que son muchas las variables que intervienen en el proceso de evaluación del rendimiento de los alumnos, el peso de la tradición y de la cultura escolar vivida”, puesto que esto ha ido construyendo un tipo de pensamiento y de actitud hacia las prácticas de evaluación; sino desempeñan un papel primario, si pueden cumplir un papel secundario (p. 371). En ese sentido,

Las fuentes de contenido que constituyen la base de las preguntas de los exámenes son: las explicaciones del profesor y el libro de texto. Frente a ellas, cualquier otro recurso carece de importancia. La consulta a otras fuentes, no suelen ser tan resueltamente definitivas a la hora del control o examen, a la hora definitiva, en fin, de la calificación. Las actitudes y las aptitudes, las peculiaridades características de los sujetos, los contextos sociales y culturales diferentes, las desigualdades y la pluralidad de valores y de intereses remiten a conceptos presentes en los discursos y en las formas de decir sobre la educación, pero son de nula incidencia en los asuntos prácticos. [En el estudio realizado] no se encontró referentes concretos que permitan concluir que la pluralidad y la diversidad de los sujetos que conviven en la Escuela hayan llevado a planificar y a actuar de modos diferenciadores. Las prácticas de evaluación son esencialmente medios uniformadores del pensamiento y del aprendizaje, y de un modo indirecto o encubierto tal vez, de introducción de los individuos en una peculiar cosmovisión en el mundo de la producción socioeconómica. (pp. 371-372)

Continuando con este análisis del estado del arte, García Ros *et al.* (2008) publicaron un trabajo investigativo titulado “Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales”. El propósito del estudio fue “analizar las dimensiones que subyacen a las preferencias respecto a distintos métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con sus estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales” (p. 548). La muestra por analizar estuvo constituida por 158 estudiantes de primer año de magisterio de la Universidad de Valencia (España). “El estilo de aprendizaje fue evaluado a través del *Inventory of Learning Processes*, la orientación motivacional a través del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* y las preferencias respecto a métodos instruccionales a través de una escala diseñada para este trabajo” (p. 548).

Los resultados destacan la existencia de tres tipos de preferencias: Métodos multidireccionales, unidireccionales y autónomos. Las preferencias por los métodos multidireccionales y unidireccionales resultan significativamente superiores a las preferencias por métodos de aprendizaje autónomo. Los resultados también destacan una asociación significativa, aunque de escasa magnitud, entre preferencias por métodos instruccionales, estilos de aprendizaje y orientación motivacional hacia el aprendizaje. Así, se observa una relación significativa entre preferencias por métodos multidireccionales y unidireccionales y el procesamiento elaborativo, así como una relación inversa entre preferencias por métodos multidireccionales y retención de hechos. (p. 548)

Esta cuestión puntualiza “la necesidad de considerar en la planificación de los procesos de enseñanza/aprendizaje y en la selección de la metodología instruccional a emplear no solo las variables contextuales tradicionales (por ejemplo, los tipos de contenidos, la temporalización o las preferencias del docente), sino también las preferencias de los estudiantes; al mismo tiempo, teniendo en cuenta las características de estos en la planeación y desarrollo de los procesos formativos (p. 566).

En Cuba, Torres (2008) hizo un estudio sobre el estado del arte de los sistemas evaluativos del país, con el propósito de dar a conocer los pasos que se han dado en términos de calidad. Para este investigador, una prueba del avance en este campo lo muestra un estudio que se hizo en el 2001, el cual mostró que en pocos años Cuba logró superar el analfabetismo con altos índices de niveles educativos y culturales; esto se evidencia gracias al Primer Estudio Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Unesco, en el año 2000.

El estudio de Torres destaca que en los últimos 12 años el país caribeño ha implementado políticas estatales que han favorecido constantes evaluaciones científicas del sistema educativo, al mismo tiempo, que han permitido hacer visible cada vez más un crecimiento innegable de calidad, fruto de los sistemas de evaluación educativa, fundamentalmente centrados en el rendimiento cognitivo. Uno de los aspectos que se destacan en especial son procesos sistemáticos con periodicidad anual y la participación de docentes de educación primaria, media y superior en áreas como matemáticas, español, historia y ciencias naturales. En este primer estudio comparativo y explicativo hay un seguimiento de los resultados en todos y cada uno de los territorios del país insular, en el cual participa decididamente el Ministerio de Educación cubano. Asimismo, existen comisiones de trabajo que garantizan el desarrollo y efectividad de todas las actividades (tribunales de asignaturas, grupos de comisiones provinciales, etc.). También, uno de los aspectos por resaltar es el uso de instrumentos confeccionados y piloteados de acuerdo con la teoría clásica del test. Finalmente, lo que muestra el estudio es que la evaluación tiene tres funciones que son: i) diagnosticar, ii) juzgar y iii) mejorar; lo cual ha permitido avances importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que han colocado al país en un nivel alto de educación en el contexto latinoamericano.

Por último y para cerrar este primer esbozo del estado del arte, González López (2006) desarrolló el trabajo de investigación titulado “Dimensiones de

la evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior”, el cual se desarrolló desde la perspectiva de los estudiantes con el fin de establecer niveles de calidad en la educación superior en relación con la evaluación. La población objeto de estudio fue escogida de las universidades de Salamanca y Córdoba, la muestra estuvo constituida por un total de 1167 estudiantes. El autor usó el análisis de la técnica factorial para reducir un amplio número de fenómenos a un número más reducido de componentes o factores, de tal forma que sean representativos de esos conceptos. De esa manera, se buscó que todas las variables —entre las que existe una relación— se agruparan en un mismo factor, utilizando el método exploratorio (p. 454). Los resultados arrojaron que la calidad de la evaluación, que lleva a la calidad en esas dos universidades estudiadas, se define por la satisfacción de los estudiantes, ya que estos son el principal beneficiario de la formación universitaria. Son precisamente “las opiniones de los estudiantes las que han servido de base para valorar la calidad de la universidad dentro del marco generado por el proceso de convergencia europeo” (p. 465).

También se destaca la formación académica basada en lograr habilidades como la reflexión y el aprendizaje, “la adquisición de estrategias para resolver conflictos y el establecimiento de las bases para el aprendizaje continuo” (p. 465). Igualmente, los estudiantes creen que es importante la evaluación sobre competencias ligadas a la consecución del empleo para el que se están formando. Resaltan, además, la necesidad de un profesorado cualificado que sea capaz de construir unos sistemas de evaluación coherentes para lograr un mejor rendimiento. Otros factores que surgieron como referentes para la evaluación del aprendizaje fueron: los deberes del estudiante, la docencia en red, la valoración del sistema de tutorías y el cumplimiento del programa docente; aspectos que conforman un todo para determinar el ejercicio de la evaluación al interior del aula en la formación superior.

Consideraciones sobre los avances

La evaluación es una oportunidad para contribuir a la aplicación de la justicia social al interior de las aulas y tiene el firme propósito de generar compromisos sociales más amplios en las comunidades. De acuerdo con ello, la evaluación no se reduce a un formalismo institucional, sino que reviste componentes más amplios y prácticos que comienzan a hacerse visibles al interior de las aulas. La evaluación es concebida aquí más como un proceso

de concientización y justicia, que como un acumulado formal de conocimientos. En ese sentido, se cultiva las preferencias de los estudiantes por el uso de instrumentos de evaluación que provocan más la reflexión crítica que las rúbricas de repetición.

Existe en algunos trabajos una cierta tipología de pruebas que marcan preferencias de evaluación en los estudiantes. Por ejemplo, según El Jabari Belghazi, “los [alumnos] reflexivos prefieren ser evaluados con pruebas de expresión escrita. El ítem de expresión oral es el menos preferido entre grupos de alumnos”. Los activos y los pragmáticos también prefieren ser evaluados con pruebas de expresión escrita (2016, p. 42).

Otro ejemplo de similar envergadura es el que menciona Bahamón Muñéon *et al.* (2012). Ellos coinciden en que los estudiantes “modifican sus estilos de aprendizaje en la medida en que avanzan en sus estudios, lo cual podría evidenciar un proceso de adaptación cognitiva a la vida universitaria y a las estrategias pedagógicas empleadas por los educadores” (p. 142).

Es fundamental lograr un acercamiento a lo cotidiano de las prácticas de evaluación a través de la opinión de los estudiantes, pues este aspecto permite construir diagnósticos de preferencias de formas de evaluación. También es importante saber cuáles son las prácticas de evaluación de los docentes para conocer las distintas formas o métodos de evaluación que suelen implementar con sus estudiantes y si generan conflicto con las preferencias de ellos.

Algunos trabajos investigativos destacan la existencia de tres tipos de preferencias de método: “métodos multidireccionales, unidireccionales y autónomos. Las preferencias por los métodos multidireccionales y unidireccionales resultan significativamente superiores a las preferencias por métodos de aprendizaje autónomo” (García Ros *et al.*, 2008, p. 548). Asimismo, cabe destacar una asociación significativa entre preferencias por “métodos instruccionales, estilos de aprendizaje y orientación motivacional hacia el aprendizaje” (p. 548), pero en menor magnitud.

Es importante resaltar la necesidad de considerar en la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la selección de la metodología o metodologías que se emplean en la educación universitaria, no solo las variables contextuales tradicionales, sino también tanto las preferencias de los profesores al momento de evaluar como la de los mismos estudiantes, para establecer un diálogo encaminado a lograr rendimiento académico.

Se destaca la formación académica basada en la adquisición de habilidades como la reflexión y el aprendizaje, y de estrategias para resolver conflictos y el establecimiento de las bases para el aprendizaje continuo. Igualmente, los estudios le dan importancia a la evaluación sobre competencias ligadas a la consecución del empleo para el que se están formando. En este sentido, es importante entender que debe existir un profesorado cualificado que sea capaz de construir unos sistemas de evaluación coherentes para lograr un mejor rendimiento.

Existe la tendencia a relacionar calidad del rendimiento académico con el enfoque formativo que los maestros usan a la hora de evaluar, dentro de la cual existen concepciones y creencias que configuran dichas prácticas. De aquí se desprende la necesidad de formar a los maestros en las prácticas evaluativas, no solo para adquirir conciencia de cómo se evalúa, sino fundamentalmente para mejorar y revalorar sus prácticas cotidianas al interior de las aulas. De hecho, emerge una relación entre enseñanza y evaluación que determina resultados en las dinámicas de formación.

Algunos estudios muestran que el grado de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes es un factor gatillador¹ que impulsa de manera definitiva las transformaciones necesarias para mejorar la calidad en el aprendizaje, desde la perspectiva de las prácticas evaluativas que se implementan en las instituciones, especialmente, en los estudios comparados que se han llevado en Europa y Latinoamérica. Otros aspectos relevantes son: la disciplina académica de los estudiantes, el acompañamiento de los profesores, la estructura clara en el desarrollo de los programas, la capacidad de planear y los instrumentos usados para las distintas pruebas que se implementan al interior de las aulas.

Por otro lado, en algunos trabajos de investigación en referencia a este tema, se encontró que hay una rutinización de las prácticas de enseñanza que han llevado a la implementación de evaluaciones tradicionales, enmarcadas en paradigmas que son poco dinámicos y que han venido anquilosando los procesos educativos con el resultado de una baja calidad académicas en los estudiantes. Lo anterior, refleja una especie de educación bancaria que no promueve la investigación y la autonomía del estudiante, y que alimenta solamente lo memorístico, exigiendo resultados a la medida e intereses de los profesores y de las instituciones. En esa medida, todo el discurso didáctico sobre la evaluación se resuelve en expresiones comunes, descontextualizadas y atemporales.

¹ Es una expresión empleada para significar el desencadenamiento de un evento expresadas en un conjunto de ideas.

Finalmente, un desarrollo interesante es que la evaluación en sí contiene aspectos que la enriquece en relación con los procesos dinámicos y las conexiones entre profesores, estudiantes e instituciones, tales como: construcción de la democracia, en la cual se tiene en cuenta la participación del estudiante; la inclusión, el diálogo y la posibilidad de dentar posiciones críticas como garantía de deliberación; la evaluación como un proceso de construcción conjunta que considera al estudiante como un sujeto capaz de pensarse a sí mismo en relación con los otros.

A partir de las consideraciones anteriores, los resultados de esta investigación ofrecen una comprensión sobre las relaciones entre las preferencias alrededor de la evaluación en el aula, particularmente, las asociadas a los efectos que produce en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Lo “nuevo” de este trabajo está relacionado con la incorporación de microcontextos específicos en los que se realizó el estudio, los cuales fortalecen los avances que se vienen gestando en otros escenarios poblacionales. Además, la metodología mixta ofrece una mirada que amplía el espectro de comprensión, abriendo otras líneas de investigación. Esto, en el entendido que lo “nuevo” de una investigación social no consiste en ofrecer verdades absolutas, sino aproximaciones que resignifican la experiencia ya acumulada y abre nuevas formas de comprensión, allí donde la “historia se resuelve”, que es precisamente en el mundo de la vida cotidiana.

Aproximaciones teóricas

Justificación

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014) establece que la palabra “justificar” proviene del latín *iustificāre* que significa en sus tres primeras acepciones: “probar algo con razones convincentes, testigos o documentos”; “rectificar o hacer justo algo”; “probar la inocencia de alguien en lo que se le imputa o se presume de él”, de lo cual se deduce que las justificaciones son usadas para explicar por qué determinado hecho sucede o por qué tales actitudes se manifiestan.

Ahora bien, en el intento de poder comprender la manera de cómo se justifica una acción, se reconoce que toda justificación tiene de trasfondo una emoción, tal como lo afirma Maturana Romesin, quien precisa que: “No es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción” (2010, p. 23); de esta manera, es la emoción el factor que hace variar la manera de expresar una justificación. Al relacionar, por ejemplo, un gusto o preferencia por una determinada forma de evaluación, un estudiante bien puede justificar que fue la emoción de la confianza la que lo induce a interesarse por un determinado tipo de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, todos los actos cotidianos se encuentran supeditados por la relación entre la razón y la emoción. Frente a esto, Maturana Romesin (2010) afirma que, la justificación de las acciones responde a la combinación de elementos racionales y emocionales, manifestados a través del lenguaje: “Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones (p. 18).

Usualmente, la emoción es dejada de lado en los argumentos que se dan al justificar los comportamientos, aludiendo a estos con explicaciones racionales, desconociendo que todo acto tiene de trasfondo una emoción y que las razones que justifican las acciones no provienen únicamente de los argumen-

tos racionales, sino que implican la combinación con elementos emocionales. Conforme a esto, si se pretende comprender las acciones humanas no solo como una operación o actividad particular, se debe entender esta desde la emoción que la facilita; y esta puede ser expresada a través del lenguaje cuando se solicita una explicación acerca de la justificación de la misma. Ejemplo de esta afirmación es el tropiezo entre dos personas, este será tomado como agresión o accidente, según la emoción bajo la cual se encuentren en el momento los participantes de la acción, influyendo notablemente en la explicación dada como justificación a la reacción.

Muchas veces, lo que empieza como una emoción ocasionada por un hecho particular puede llegar a convertirse en estado de ánimo, si permanece en la persona un tiempo considerable; ejemplo de esta situación es el individuo que se encuentra en un estado de ánimo de felicidad por recibir una noticia positiva, por lo que se argumenta que los estados de ánimo se encuentran en el trasfondo, en el cual se desarrollan las acciones. Independientemente del lugar o circunstancia en que se encuentre la persona, siempre está en algún estado de ánimo, el cual no se elige ni se controla, lo que conlleva a que esta asuma determinados comportamientos. Respecto a lo anterior, Echeverría (2011) manifiesta que

los seres humanos donde quiera que estén, están siempre inmersos en determinados estados de ánimo. No hay forma en que podamos evitar encontrarnos en alguno y mirar la vida desde fuera de algún tipo de estado emocional, cualquiera que éste sea. Los estados de ánimo son constitutivos de la existencia. (p. 155)

En ese orden de ideas, se reconoce que todos los seres humanos —y recalcando lo anteriormente dicho—, sin importar el acontecimiento o espacio que se encuentren, expresan un estado de ánimo que determina su actuar. Vale la pena señalar que los estados de ánimo son altamente contagiosos, tanto del individuo hacia la comunidad como de la comunidad hacia el individuo. Generalmente, los estados de ánimo individuales se originan dentro del estado de ánimo social, con lo que se puede deducir que las comunidades intervienen y determinan —de forma consciente e inconsciente— el estado de ánimo de los individuos que pertenecen a ella. Cabe resaltar el papel que cumple el líder de la colectividad en la generación de estados de ánimo, puesto que posibilita determinado horizonte de acciones en su comunidad. Los estados de ánimo son un componente fundamental en nuestro modo de vida, determinan el horizonte de posibles acciones y se constituyen en un factor

importante en la predicción de lo que se pueda o no lograr, por ejemplo, en el campo de la evaluación y el aprendizaje.

Echeverría señala que el ser humano está conformado por las dimensiones de cuerpo, lenguaje y emoción, las cuales están íntimamente relacionadas. Un paradigma de lo anterior es la conversación, que no solamente es un fenómeno lingüístico, sino la combinación entre lenguaje y emoción, donde esta adquiere diferentes sentidos dependiendo del estado de ánimo en que se encuentre el individuo o interlocutor en un momento determinado. Como ejemplo, se observa que una conversación bajo un estado de tristeza es muy diferente a una conversación bajo un estado de felicidad, lo que hace notar, evidentemente, que estas se ven afectadas por los estados de ánimo que posee el individuo en un momento determinado, de ahí que dependiendo del estado de ánimo en que la persona se encuentre (o nosotros mismos), las conversaciones serán diferentes. Lo anterior implica que, frente a un estímulo, la reacción será diferente según el estado de ánimo en que se encuentre el sujeto; para lo cual, la justificación que se indique sobre dichas acciones, se presentará con argumentos provenientes, tanto de la emoción como el estado de ánimo en que se encontraba la persona en el momento de realizar una acción.

Evaluación

Históricamente, los paradigmas de evaluación han surgido de las entrañas de los modelos pedagógicos que se han implementado, los cuales, como es apenas natural, constantemente sufren cambios; y, además, muchos modelos se combinan con otros. Esto permite afirmar que es un debate en permanente construcción. Raczynski y Salinas (2008) consideran que algunas perspectivas mantienen el imaginario al considerar la evaluación como aspecto que solo se relaciona con los resultados del aprendizaje y, en este sentido, sus planes se focalizan en mejorar los porcentajes de excelencia académica de acuerdo con los parámetros de medición de entidades reconocidas internacionalmente, y no tienen en cuenta, de manera detallada, aquellos factores o variables que provocan dichos resultados. En este orden de ideas, la evaluación es ubicada, por estos autores, en una perspectiva más de los procesos que de los resultados; es decir, es necesario tener en cuenta las dinámicas internas de cada institución como las percepciones de los docentes, de los estudiantes, los procesos pedagógicos y la influencia, tanto del contexto familiar como del cultural, lo cual ayudaría a explicar y comprender mejor el fenómeno.

Al respecto, otros autores, como Cárdenas Salgado (2005), recurren a los estudios hechos por los reconocidos profesores estadounidenses Egon Guba, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana, e Yvonna Lincoln, de la Escuela de Educación Superior y Administración de la Universidad de Texas, a finales de la década de los 80 del siglo XX, describieron cuatro modelos de educación que, a su juicio, han emergido a lo largo de la historia: i) modelo de la medición: a través de la aplicación de instrumentos estandarizados, se cree que se logra saber en realidad lo que los estudiantes han aprendido; en ese proceso técnico el estudiante es un objeto para evaluar; este modelo es adoptado en las primeras décadas del siglo XX, especialmente en los Estados Unidos. ii) Modelo de la descripción: este modelo tiene en cuenta, además de lo anterior, las fortalezas y debilidades que el estudiante ha manifestado después de la aplicación del instrumento, e incluye variables como: el profesor, los recursos, los contenidos, entre otros; al igual que el anterior, el estudiante no participa del proceso y las descripciones sobre su avance se hace con cierta regularidad durante el año lectivo. iii) Modelo de juicios de valor: cobra más relevancia el papel del evaluador en este modelo, por cuanto se convierte en una especie de juez, capaz de ofrecer un concepto sobre el estudiante evaluado a partir de parámetros y comparaciones, para lo cual los maestros debían prepararse. iv) Modelo constructivista: este involucra a todos los participantes de la comunidad educativa, comienza a concebir al estudiante como un sujeto capaz de pensarse a sí mismo y de construir con el profesor procesos de retroalimentación. Emerge aquí una concepción más amplia de la evaluación en el que convergen significados, diálogos permanentes y cooperaciones mutuas, las cuales poco a poco van dando paso a dinámicas más críticas y democráticas de la evaluación, como fruto de modelos de enseñanza más abiertos.

Algunos de los modelos enunciados anteriormente, en especial los tres primeros, han tenido influencia de alguna manera en la aparición del modelo de evaluación por competencias, cuyo arraigo está fundamentalmente en las nuevas exigencias de las sociedades industrializadas que propenden por una educación práctica que capacite a los ciudadanos en los oficios y profesiones que se requieren para un mercado laboral, tanto local como global. Álvarez Méndez (2009) recoge algunas definiciones de competencia aplicada a la pedagogía, desarrolladas por varios autores, tales como: Meirieu (1991), Legendre (1993), Le Boterf (1995) y De Ketele (1996), entre otros, quienes consideran que está relacionada con aspectos como: los saberes que exigen poner en práctica ciertas capacidades dentro de un campo específico, capacidad de

identificar problemas para resolver, las necesidades de conocimientos y experiencias que hacen visibles distintas didácticas, las acciones que implican procesar información con ciertas habilidades y la posibilidad de crear esquemas prácticos de trabajo con un marco de saberes especializados.

Se entiende que la competencia, en general, es la capacidad de resolver problemas prácticos de manera eficiente para tomar decisiones importantes que afectan de manera positiva un entorno académico, cultural y científico. Hawes (2005), defensor de este modelo, advierte que la evaluación por competencias requiere superar los vacíos que tradicionalmente han tenido los modelos habituales de esta práctica, tales como: centrarse en los contenidos ofrecidos por los docentes, los cuales el estudiante debe apropiarse; darle importancia a los procedimientos a seguir por los estudiantes, lo cual minimiza sus niveles de creatividad; no tener en cuenta las relaciones afectivas e intereses de los participantes; estar centrada en un rendimiento más individual que colectivo; usar instrumentos más estandarizados que abiertos a otras posibilidades de construcción del sujeto que es evaluado; y, finalmente, el autor destaca que, este modelo tradicional le otorga importancia a los promedios cuantitativos porque supuestamente son indicadores importantes de los niveles en que los estudiantes se encuentran.

Frente a tales vacíos, Hawes propone un modelo de evaluación por competencias más renovado y actualizado a las exigencias del entorno sociocultural, que tenga en cuenta rasgos, como la conciencia de por qué y para qué se aprende, valorar el significado que tiene para un estudiante un aprendizaje que es evaluado con un fin específico; considerar que medir los logros de los estudiantes son procesos muy complejos que contienen muchas variables que hay que tener en cuenta; el concebir las competencias previamente que se esperan de un sujeto en formación, esto implica planear metodologías variadas que devienen en nuevas didácticas, acordes con los intereses y necesidades, tanto de los estudiantes como de los contextos donde se desenvuelve; aunque lo cuantitativo es importante, lo cualitativo tiene más relevancia dentro del proceso de evaluación por competencias, por cuanto esta va evolucionando en el tiempo y exigiendo constantes redireccionamientos; finalmente, se deben estructurar el número y el sentido de las competencias que se requieren formar en los individuos con el fin de delinear metas de enseñanza claras.

Murillo e Hidalgo (2015) ubican el debate sobre la evaluación desde dos modelos fundamentales que, según ellos, definen si esta participa en procesos de transformación social o se integran a los sistemas sociales de manera

acrítica: la evaluación tradicional y la evaluación transformadora. Sobre la primera, imperan características como: la conservación del sistema social hegemónico en la cual se aplican estructuras estandarizadas y técnicas para medir conocimiento aprendido de manera instrumentalizada; se evalúan las materias de manera aislada y no dentro de un sistema interdependiente; el que sabe es el profesor, que evalúa al que carece de conocimiento, que es el estudiante, el cual responde con miedo a fracasar y, como consecuencia, a recibir el castigo.

De otra parte, la perspectiva de la evaluación transformadora promueve el afecto a la cultura en un proceso continuo que contiene factores ético-políticos y de formación integral; es alimentada con una mirada interdisciplinar que tiene elementos críticos y de reflexión tendientes a promover la democracia y la participación responsable de los procesos de cambio social. La apuesta de esta mirada, que tiene influencia de algunos modelos de la pedagogía crítica (Freire, 2005; Giroux, 2006), es hacia la defensa de un modelo de evaluación que vincule a los estudiantes con los problemas sociales, reconociéndolos como sujetos de cambio social y cuyos aprendizajes puedan ser aplicados a su propia vida cotidiana, de manera interdisciplinaria. Esto implica que los maestros estén trabajando cooperativamente para que se pongan de acuerdo en qué evaluar, cómo evaluar y para qué tipo de sociedad se pretende hacerlo.

Por último, una perspectiva de evaluación que desde hace ya varios años viene circulando en la vida cotidiana de los ambientes universitarios, es decir al interior de las aulas y que es muy común en un gran número de instituciones, es la llamada evaluación formativa. No muy distante de algunas de las ya expuestas, esta mirada coloca como eje central de los aprendizajes a la formación integral, en la cual la evaluación constituye un momento supremamente importante. Pedagogos como Campo Vásquez y Restrepo Jiménez (2002), Vásquez Rodríguez (2008) y Iafrancesco (2011) han vinculado la evaluación en todos los procesos de formación integral que las universidades están llamadas a fortalecer. En ese sentido, ellos proponen un modelo que reconozca las capacidades de los estudiantes y valoren sus avances a través de mecanismos de retroalimentación que permitan construir, al mismo tiempo, un aprendizaje cooperativo, en donde lo que importa no es la nota en sí misma, sino el proceso de aprendizaje que poco a poco va alcanzando el estudiante, gracias al seguimiento que recibe.

Aprendizaje y evaluación

La primera referencia que hay que resaltar en esta categoría la constituye, precisamente, una investigación que se terminó en el 2010 y que da cuenta de resultados valiosos, que se establecen en una puerta de entrada para abordar el debate sobre las relaciones entre aprendizaje y evaluación. Al respecto, Cárdenas y Torres (2010), después de una indagación sobre las relaciones entre aprendizaje y evaluación, que duró más de 5 años, propusieron una serie de conclusiones orientadoras que abrieron debates diversos en los círculos académicos interesados en el fenómeno.

En el análisis realizado se puede concluir que la modalidad de investigación que predomina en los trabajos consultados es la cualitativa etnográfica en la cual se describen las prácticas evaluativas de los docentes y sus concepciones respecto a la evaluación de los aprendizajes. Otra modalidad importante es la descriptiva documental e histórica la cual se interesa por describir la evolución de la evaluación en contextos específicos con el fin de rastrear los enfoques y modelos de la evaluación como su aplicación en el aula mediante la descripción histórica, esto demuestra que la evaluación es un campo de estudio que constantemente se renueva. Otras modalidades utilizadas, pero en menor medida, son la estadístico descriptiva y la investigación acción participativa. Esta última, a pesar de ser una de las modalidades de investigación más recurrentes en el campo educativo, para el caso de la evaluación es poco utilizada.

De otro lado, en la revisión bibliográfica realizada se observa que gran parte de las investigaciones consultadas, especialmente las referidas a la evaluación de los aprendizajes en el aula [...], señalan que las prácticas de evaluación de corte tradicional predominan en el contexto educativo actual. La evaluación desde esta perspectiva es concebida como una forma de medir los conocimientos adquiridos al final del proceso de enseñanza y es asumida como un requisito institucional antes que formativo.

Generalmente [continúan los autores] en este paradigma la evaluación se asimila con la calificación de índole sancionatorio. Es una evaluación utilizada como instrumento de opresión para amenazar y lograr el cumplimiento de los deberes académicos y como medio de poder y control, lo que conlleva a que los estudiantes no se preocupen tanto por la apropiación de conocimientos como por la obtención de buenas calificaciones. Desde este enfoque el profesor se convierte en el transmisor de información, mientras el estudiante se considera como un receptor que tiene que dar cuenta de los contenidos que le son transmitidos, es una evaluación centrada en el producto y no en procesos.

Así mismo, es una evaluación que no tiene en cuenta al estudiante en la negociación y construcción de criterios que le permitan reflexionar acerca de sus propios desempeños, de sus fortalezas y debilidades, sino que la

responsabilidad de la evaluación continua en manos del docente quien se limita a colocar una “nota”, una medición cuantitativa del rendimiento del estudiante; dejando de lado algunos momentos como la autoevaluación y la coevaluación. (Cárdenas y Torres, 2010, pp. 156-157)

Otro de los hallazgos que llama la atención es la existencia de “una brecha entre el decir y el hacer de la evaluación”. Los investigadores encontraron que los estudiantes y docentes realizan “interpretaciones diferentes frente a la evaluación; por una parte, el docente considera sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo mientras que el estudiante considera que la evaluación se suscribe desde lo cuantitativo” y punitivo (p. 157). Con respecto a los instrumentos de evaluación, estos autores encontraron una fuerte tendencia a medir conocimientos antes que demostrar competencias. “Esta problemática evidencia que existe una alta preocupación por evaluar productos, desconociendo los procesos implícitos en toda actividad de aprendizaje” (p. 157). Hallaron, de igual modo, una ausencia en trabajos de investigación que formen a los profesores en la elaboración de pruebas válidas y confiables.

Frente a los hallazgos encontrados, muchos son los debates que se han planteado y las respuestas orientadas por los expertos son variadas, pero siempre con patrones comunes que permiten comprender el fenómeno y establecer marcos de referencia para continuar investigando sobre el tema en cuestión. En ese sentido, Alba Ruiz y Schumacher (2008) se dieron a la tarea de recoger concepciones interesantes sobre las relaciones entre evaluación y aprendizaje de varias autoridades expertas en el tema, que bien se pueden constituir en soportes académicos para debatir el fenómeno. A continuación, el párrafo siguiente parafrasea las discusiones, argumentos y proposiciones que Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010, pp. 6-7) han encontrado en la búsqueda por clarificar las relaciones entre evaluación y aprendizaje.

Gronlund (1973) considera que es un “proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación” (p. 6). Mager (1975) indica que es un mecanismo que permite “determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona” (p. 6). De La Orden (1981), lo define como el “proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido como base para la toma de decisiones” (p. 6). Por su parte, Lafourcade (1984) afirma que es una importante “etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué me-

didáctica se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación” (p. 6). Mientras que García Ramos (1994), lo explica como “un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones” (p. 7). Para Rodríguez (1998), se trata de “una recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afectan a las situaciones de enseñanza” (p. 7). Zabalza (2001) señala que el fenómeno implica como mínimo las siguientes fases: (a) recogida de información, (b) valoración de la información recogida y (c) toma de decisiones.

Por otro lado, para Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010), también tiene un carácter dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo. Para el caso de Rodríguez y Conde (2005), se trata de un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable que, en comparación con una referencia o criterio, permitan llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado. Para De Miguel Díaz (2006), es algo que debe ser planificado, integral y pertinente a las competencias deseables de alcanzar; además, se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver, necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. En tanto que, para Díaz Barriga (2006), es un proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados. Para ello el docente debe emplear una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia. Finalmente, Cano (2008) considera que es un proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

Los patrones que se repiten en las orientaciones anteriores dan cuenta de que los autores más que distanciarse, se acercan de manera significativa, por cuanto coinciden en la mayoría de sus planteamientos sobre las relaciones entre evaluación y aprendizaje: es un proceso sistemático, el propósito es alcanzar objetivos, se fundamenta en una recogida de información para generar procesos de interpretación, busca tomar decisiones sobre procesos de enseñanza, es contextualizado y dinámico, procura planear tareas con los estudiantes y proponer continuas estrategias para mejorar el aprendizaje.

Como se puede notar, a medida que pasa el tiempo crece más el acumulado de conocimientos que se ha logrado gracias a las constantes búsquedas e investigaciones que sobre el aprendizaje se vienen haciendo en distintas partes del mundo, lo cual se constituye en un buen legado para comprender mejor cómo es que se aprende y cuáles son los cambios que ocurren en los sujetos que se forman. En esa línea, Shepard (2006) cree que las construcciones actuales que se han elaborado del aprendizaje han transformado nuestra comprensión sobre cómo se aprende, pero aún más, han contribuido a acercarse más a explorar qué se quiere decir cuando se afirma que alguien domina determinado campo del conocimiento y que, por lo tanto, se puede considerar competente en ese saber.

En este sentido, las nuevas miradas exploradas generaron una fuerte resistencia a las concepciones clásicas impuestas por el conductismo y la psicología tradicional, que centraron el debate meramente en observaciones estandarizadas, medibles y controlables, que supuestamente permitían saber todo sobre cómo aprenden los individuos, cuando están sometidos a procesos de formación.

De acuerdo con los hallazgos actuales, hechos desde la teoría cognitiva, se ha encontrado que el aprendizaje es una dinámica constante de conexiones sistémicas de conceptos en donde el estudiante articula una especie de preconceptos ya traídos de su propia experiencia, en distintos ámbitos de interacción con los nuevos aprendizajes recibidos, no solo de los maestros, sino también de sus compañeros y del medio ambiente donde se educa. Lo anterior, hace que en los cerebros de los estudiantes se construya esquemas mentales usados de acuerdo con cada situación, para resolver problemas; de esa forma, el aprender es un rasgo muy complejo que incluso opera distinto en cada ser humano.

Por otro lado, Sheppard señala que los aportes de la escuela de Vygotsky (1896-1934), influenciado por Piaget y Bruner, entre otros, constituyen una comprensión muy importante sobre la influencia del entorno socio-cultural en los procesos de aprendizaje, ya que es precisamente el medio social un puente básico para construir el conocimiento y otorgar significado a lo aprendido. En ese orden de ideas, se entiende que, si bien las relaciones sociales son fundamentales para el aprendizaje, los sistemas de evaluación tienen que hacerse la siguiente pregunta: ¿cuál es la dimensión social cuando aplico un instrumento para evaluar un contenido? No obstante, el debate de los expertos va más allá. Actualmente, existe la discusión sobre si los modelos

estandarizados de evaluación deben ser aplicados a todos los contextos por igual o si es necesario que se construyan instrumentos adaptados a cada entorno cultural para que los resultados logren más objetividad. Ello implica, al mismo tiempo, rediseñar los currículos y hacer grandes inversiones desde las políticas del estado para lograr avances significativos, especialmente en países en vías de desarrollo.

Rendimiento académico

Desde hace ya más de 30 años, investigadores como Pizarro (1985) han definido el rendimiento académico como una forma de medir lo que las personas han aprendido luego de pasar por un proceso de instrucción o formación; en otras palabras, los resultados obtenidos posterior a un proceso de evaluación y gracias a la inteligencia del individuo. Sánchez Cerezo (1985) alude a esta categoría como la forma en la cual el alumno demuestra el logro de los objetivos académicos acorde con su edad, gracias a las enseñanzas que ha le dado el profesor. Bajo esta perspectiva, un tanto tradicional, y en la que se percibe una relación de horizontalidad entre el docente y el estudiante, se cataloga que un buen rendimiento académico es aquel que da cuenta de calificaciones positivas en las diferentes pruebas a las cuales son sometidos los alumnos, luego el profesor culmina su proceso de enseñanza. No obstante, esta relación rendimiento-calificación ha sido objeto de múltiples críticas, en cuanto se desconoce la integralidad en el ejercicio educativo y otros factores asociados con el desempeño de los universitarios.

Igualmente, autores como De Miguel Díaz y Arias Blanco (1999) coinciden en identificar el rendimiento académico con los resultados, los cuales clasifican en dos categorías, a saber: inmediatos y diferidos.

Los primeros estarían determinados por los resultados/calificaciones que obtienen los alumnos a lo largo de los estudios hasta obtener la titulación correspondiente. Los segundos hacen referencia a la aplicación que la formación recibida por los titulados tiene en la vida social; es decir, la utilidad que dichos estudios tienen en el proceso de incorporación al mundo laboral de los graduados universitarios. Ambos criterios, también denominados rendimiento interno y externo, constituyen los parámetros de referencia que se emplean con mayor frecuencia para evaluar el rendimiento académico de la enseñanza superior. (pp. 353-354)

A partir de lo anterior, se puede decir que el problema no está en la forma en que se define el rendimiento académico, sino en la responsabilidad que se otorga al estudiante y su inteligencia como factor determinante de los resultados académicos, desconociendo que dependen —en gran medida— de circunstancias, condiciones ambientales, sociales, psicológicas y contextuales, que determinan las aptitudes y experiencias y, por consiguiente, los niveles de desempeño. Asimismo, algunos estudios relacionados con el tema destacan la necesidad de que los profesores planteen clases emocionalmente atractivas para fomentar la participación y, de esta manera, prevenir el aburrimiento.

Por esta razón, Edel (2003) plantea la necesidad de abordar la comprensión del rendimiento académico a la luz del análisis y evaluación de otros factores y múltiples variables, tales como la conceptualización, predicción y evaluación. En este orden de ideas, refiere el autor que para evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo se requiere la comprensión de la incidencia de factores como el socioeconómico, las metodologías de enseñanza y el nivel de desarrollo de pensamiento de los estudiantes, en el éxito o fracaso de estos en su proceso de formación. Además, se considera que la influencia de los aspectos afectivos (bienestar, satisfacción) tienen un papel determinante en dicho proceso.

En coherencia con lo anterior, Adell (2006) refiere que, aunque las notas de los estudiantes resultan ser los indicadores más representativos para reflejar el rendimiento académico, es necesario enfatizar que estas no siempre reflejan exactamente las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno con relación a las materias, del profesor o de la dinámica que se genera al interior de la clase. Es decir, que las calificaciones no siempre evidencian el grado de participación e implicación de los alumnos, la atención prestada, la predisposición a aprender, el posicionamiento del estudiante frente a la asignatura, el grupo clase, el colectivo de compañeros, frente al centro y al profesorado, etc. Al respecto, añade el autor que, al contemplar el rendimiento académico como objeto de estudio, es necesario tener en cuenta la presencia de variables e interacciones relacionadas con las motivaciones, la personalidad, las actitudes y el entorno que circunda el ejercicio educativo. Así, además de considerar la nota como un indicador relevante, habrán de contemplarse rendimientos psicológicos, los niveles de satisfacción o insatisfacción como factores en un proceso de evaluación integral; aspectos que Adell (2006) denomina: bienestar académico.

Y justamente porque un elemento fundamental —en nuestra opinión— de la personalidad del estudiante es la dimensión afectiva, hemos considerado que el bienestar académico no puede dejar de ser valorado como un componente importante del rendimiento. No solo porque resulta difícil de disociar de las notas, sino porque aquel bienestar (o malestar) puede estar actuando como motivación del aprendizaje y puede ir conformando unas determinadas actitudes (positivas o negativas) hacia la intervención educativa del profesor. (p. 28)

En este sentido, Adell (2006) argumenta que el rendimiento académico no puede valorarse solamente en función de unos resultados, en tanto que se concibe como un fenómeno multifactorial, sino a partir de unas variables de naturaleza personal (psicológica) que contempla aspectos como el autoconcepto, las actitudes frente a los valores, la confianza, la valoración del trabajo y las aspiraciones. En las variables de orden familiar (social) se evidencian aspectos como la comunicación con la familia, el nivel de apoyo de los padres frente a las labores académicas de los hijos, así como las expectativas de éxito de los familiares, que actúan, en ocasiones, como mecanismos de presión frente al estudiante.

Con referencia a este tema, Cominetti *et al.* (1997) en su estudio, denominado “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género”, percibieron que las expectativas familia, docentes y la de los estudiantes —en relación con el éxito escolar— evidencian una serie de prejuicios y actitudes que pueden beneficiar o perjudicar los resultados obtenidos por los estudiantes, pues estos pueden actuar como medidas de presión o motivación. Asimismo, los alumnos expresan que el rendimiento académico mejora cuando los profesores manifiestan que el nivel de comportamiento del grupo es positivo.

Retomando los planteamientos de Adell (2006), se puede decir que las variables contextuales (ámbito escolar) y comportamentales son, también, factores determinantes del rendimiento académico (positivo o negativo). Entre las primeras se destacan: las dinámicas de las clases, la integración en el grupo o grupos, el ambiente que se experimenta en las clases, la relación con el docente y la manera de cómo este asume su rol de acompañamiento en el proceso formativo de sus estudiantes. Las segundas, por su parte, están asociadas a las actitudes y el comportamiento, en consecuencia, se proponen como factores que pueden contribuir para predecir el rendimiento académico: la gestión del tiempo libre, la participación en actividades culturales, la dedicación al trabajo académico independiente y el consumo de sustancias alucinógenas y demás adicciones.

Sin embargo, tener claras estas variables como factores que inciden de manera importante en el rendimiento académico, no hace que se desconozcan que el absentismo escolar, los problemas con la falta de dominio de una segunda lengua (bilingüismo), las situaciones de violencia, el acoso escolar y las dificultades económicas y laborales son razones que también deben tenerse en cuenta como aspectos que afectan el rendimiento académico de los universitarios.

De igual forma, autores como Pérez *et al.* (2000) mencionan que, en efecto, el rendimiento académico está delimitado por una suma de factores que inciden directamente en los estudiantes y que ha sido definido como el logro que se obtiene frente a las labores académicas, cuya unidad de medida son las calificaciones que representan la pérdida o aprobación de una asignatura determinada, las cuales a su vez constituyen un indicador de deserción o de éxito académico. No obstante, las universidades en uso de su principio de autonomía institucional están en capacidad de definir los criterios de evaluación y, por lo tanto, determinar los promedios con los cuales se considera que un estudiante obtiene un desempeño favorable o no.

En esta misma línea, Garbanzo Vargas (2007) señala que, pensar en el rendimiento académico de los estudiantes es situarse necesariamente en la relación entre lo que se aprende y lo que se logra; resultado que se valora con una nota luego de una experiencia de aprendizaje a través de la participación de los estudiantes en diferentes actividades académicas. Aun así, un campo tan complejo como lo es el desempeño integral de los jóvenes en su proceso formativo, merece tener en cuenta variables como los mecanismos de evaluación utilizados en las clases, factores contextuales de orden social, político, económico y psicológico, desarrollo cognitivo y situación familiar.

Al respecto, Fajardo (2000) destaca que, para comprender el rendimiento académico, se puede plantear un modelo de interacción de factores. Y Garbanzo Vargas (2007), coincidentemente con Fajardo, atribuye a la familia una gran incidencia en el éxito o fracaso escolar. Él argumenta que las expectativas que los padres tiene en relación con los logros de sus hijos los motivan a involucrarse más en las tareas que tiene que ver con los dominios del aprendizaje y obtener mejores resultados. Asimismo, el nivel ocupacional y formativo de los padres, al parecer, es una variable que también podría incidir en el rendimiento académico.

Según el estudio realizado por Fajardo, la motivación intrínseca, el aprendizaje autorregulado, el gusto por el desarrollo de las tareas, la autonomía y la independencia son variables asociadas al buen rendimiento. Esto lleva a este autor a concluir que, en ocasiones, el hecho de que un estudiante se haga responsable de su proceso de formación ayuda a mejorar su rendimiento, dado que son los mismos estudiantes quienes contribuyen de manera activa para la consecución de sus metas.

Así, los estudios relacionados con el rendimiento académico permiten concluir que este es un fenómeno multivariado que integra factores personales y socioculturales, por lo tanto, es importante que las instituciones de educación superior desarrollen acciones para mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes. Al mismo tiempo, estas deben comprender que existen una serie de razones que determinan la forma en la cual un estudiante se desempeña en las diferentes materias y de esta forma se eviten los altos niveles de deserción que en la actualidad se observan en varias universidades del país.

Bajo esta idea, es de gran importancia conocer a través de las voces de los estudiantes sus percepciones en relación con sus preferencias en cuanto a la forma en la cual son evaluados y cómo consideran que esto incide en el éxito o en el fracaso académico, tal como se lo propone la presente investigación. Por lo anterior, es necesario reconocer que, así como el concepto de rendimiento académico ha variado con el pasar del tiempo, los métodos de evaluación cuestionados —en tantos momentos de la historia de la pedagogía y la educación— deben reestructurarse para ajustarse a estas concepciones del rendimiento académico como fenómeno multifactorial.

Ahora bien, haciendo énfasis en el rendimiento académico universitario, es de anotar que este se relaciona directamente con una variable de tiempo, pues es este factor una de las exigencias para aprobar las asignaturas, que pueden ser en créditos, cursos, años o una unidad de medida particular que empleen las instituciones; y, por lo tanto, las prácticas evaluativas deben también ajustarse a estos requerimientos. De ahí que, cuando el estudiante alcance el objetivo de aprendizaje en los tiempos exigidos, se hable de rendimiento positivo o éxito, y en el caso contrario, de rendimiento negativo o fracaso; estos se denominan indicadores de rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria (De Miguel Díaz y Arias Blanco, 1999).

Finalmente, cabe mencionar que varios de los aportes que sustentan este marco teórico están basados en estudios que reconocen el rendimiento aca-

démico como un fenómeno que depende de numerosas variables, razón por la cual, no puede restringirse a su mínima expresión que es la calificación. No obstante, al guardar una estrecha relación con la evaluación, se necesita repensar y contextualizar las prácticas evaluativas.

La motivación en la evaluación

Otro grupo de pensadores ha situado la discusión, haciendo hincapié en ella, en la función que cumple la motivación, en cuyo fondo está la influencia de las emociones y su fuerte vínculo con la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Chóliz Montañes (2005) plantea que todas las emociones tienen alguna función, las cuales les confiere utilidad y permite al sujeto ejecutar con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y con independencia de la cualidad hedónica que generen. Dentro de las tres funciones otorgadas a la emoción, este autor señala precisamente las motivacionales, las cuales parten del hecho fundamental que existe una relación directa entre emoción y motivación, por cuanto se trata de una

experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada. [...] La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras. (Chóliz Montañes, 2005, p. 6)

En este campo, los aportes sobre la motivación de McClelland (2002, citado por Goleman, 2012) han sido importantes desde tres aspectos: i) necesidad de poder, ii) de afiliación y iii) consecución, que forman una trípode en el proceso de cumplimiento de tareas. Igualmente, se conecta con el llamado *rendimiento óptimo o estado de gratificación permanente* (flujo) desarrollado por Csikszentmihalyi *et al.* (2014), que se caracteriza por una concentración intensa, una ágil flexibilidad para reaccionar ante nuevos problemas, un rendimiento al máximo de la capacidad y una sensación de placer, de enorme felicidad, derivada de la actividad que se realiza. Por su parte, Bisquerra Alzina (2002) sugiere que la función de las emociones ha sido causa de infinidad de estudios y, lo que se puede decir al respecto, es que una de sus principales

funciones es motivar la conducta para generar ciertos comportamientos, tanto internos como externos. Al igual que Chóliz Montañes (2005), Bizquerra Alzina también cree que tienen una función adaptativa y son importantes para que los individuos se integren con el entorno. Pero agrega, además, que otra de sus funciones es alterar el equilibrio intraorgánico para informar (por ejemplo, de un peligro). Esta función informativa tiene dos dimensiones: información para el propio sujeto e información para otros individuos con los que convive, a los cuales les comunica intenciones. Es ahí cuando, de acuerdo con el autor, se entra en la función social y educativa de las emociones, según la cual sirve para comunicar a los demás cómo se siente una persona o grupo, y de esa manera influir en dicho entorno.

Desde el punto de vista pedagógico, entender y conocer cómo funcionan las emociones y su relación con la motivación es fundamental para orientar los mecanismos de evaluación. Álvarez y García (2015) afirman que los profesores dedicados a la enseñanza de la educación superior suelen encontrarse con el gran problema de que los estudiantes no están motivados y que están pensando, muchas veces, solo en pasar el examen, pero no en aprender; ello genera un rendimiento bajo, puesto que el foco de interés está centrado en lo numérico. Este patrón encontrado por estos autores, los lleva a proponer a los docentes mecanismos constantes de motivación en el aula para lograr centrar el interés en el aprendizaje y lograr mejores resultados. Se recomienda mejorar considerablemente las relaciones entre profesores y estudiantes, generando dinámicas de diálogo y confianza, como uno de los mecanismos para aumentar la motivación. Igualmente, es importante determinar el tipo de evaluación para sopesar el aprendizaje, como la evaluación diagnóstica, la sumativa y la formativa; dentro de las cuales se pueden utilizar innumerables recursos como ensayos, pruebas escritas, orales, etc. Por su parte, Tapia (2007) propone aprovechar los planteamientos de la teoría de las metas y orientación relacionadas con el logro de objetivos, pues estos suponen una experiencia de aprendizaje motivante, en la que los estudiantes van sintiendo —a medida que se cumplen las metas— la satisfacción por la forma como son planeadas. Es más, logran superar la resistencia a la presión que les puede producir el cumplimiento de tareas.

Aunado a las consideraciones anteriores, la motivación en el aprendizaje y las preferencias por ciertos tipos de evaluación deviene en la capacidad de los estudiantes para autorregularse. Los estudios, artículos y reflexiones planteados durante los últimos cincuenta años han teniendo en cuenta varios facto-

res que, de manera sistémica, determinan directrices u orientaciones para el abordaje del debate sobre las relaciones entre autorregulación y motivación; aspectos que en su tratamiento es difícil de separar, por cuanto están íntimamente relacionados. Dentro de los componentes aparece que, entre otras cosas, las relaciones entre la autorregulación y motivación se vinculan con el aporte de los modelos educativos que las distintas escuelas pedagógicas han brindado desde las formas como se enseña y se aprende, pasando por la didáctica, hasta los estilos y preferencias de evaluación.

Al respecto, Barry J. Zimmerman es uno de los investigadores que más referencia hace de las diferentes tradiciones teóricas y escuelas de pensamiento que se han ocupado el debate de las relaciones entre autorregulación, motivación y aprendizaje. Zimmerman es un académico de la Universidad de la Ciudad de Nueva York, donde ostenta el título profesor distinguido de Psicología de la Educación. Ha escrito más de 12 200 publicaciones académicas sobre el aprendizaje y la motivación, muchos describiendo sus investigaciones y teorías sobre el aprendizaje autorregulado. En uno de estos artículos, Zimmerman *et al.* (2005) conciben

la autorregulación (self-regulation), no como una aptitud o una habilidad, sino como un *proceso* autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo *proactivo* más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza. [...] El aprendizaje autorregulado no se limita a formas individuales de educación, como la resolución de problemas por uno mismo [...], sino que también incluye formas sociales de aprendizaje, como solicitar ayuda a compañeros, padres de familia y educadores [...]. Desde la perspectiva social cognitiva, las características claves que definen un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse. (p. 2, cursivas del original)

De la Fuente Arias *et al.* (2008) enriquecen el debate al establecer que la autorregulación es fundamental para lograr resultados positivos en lo cognitivo, como fruto de una fuerte motivación que genera en los estudiantes, lo que ha permitido que se revalore el mismo concepto de aprendizaje y de evaluación; según las categorías tradicionales heredadas, especialmente, después de la modernidad. Destacan estos autores el papel fundamental de los docentes, quienes al diseñar estrategias para la autorregulación también revalúan sus propias estrategias de enseñanza. En cuanto al rol de los estudiantes, estos participan en procesos de diálogo para saber el porqué, el cómo y el para qué

de los contenidos de su formación. Esta perspectiva coincide con la de García Martín (2012), quien comprender la autorregulación como la capacidad que tiene una persona de autodirigirse en los “distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para que esta acción reguladora sea posible es necesario primero el conocimiento” de eso que se hace y se conoce, conocimiento que se establece por medio de la metacognición (p. 206). Según la autora, “un alumno difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje”, lo que le permite “planificar y evaluar sus acciones” (pp. 206-207). Entre otros aspectos, García Martín destaca la importancia del lenguaje que se produce interiormente, el cual permite la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo. Asimismo, da relevancia a los sentimientos como parte de esta autorregulación, porque es el “lugar” donde se sitúa la motivación y la interacción con el contexto. Esta óptica destaca varios modelos, entre ellos uno que se compone de cuatro fases, que se exponen a continuación:

La primera fase, considerada de Preparación-Planificación-Activación, trae principalmente consigo el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica.

La segunda fase, se caracteriza por la Monitorización, e implica en primer lugar la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; esa conciencia contribuye a la posibilidad de monitorizar los efectos, los pasos, o los cambios que se van dando en las diferentes áreas.

La tercera fase consiste principalmente en el Control y Regulación sobre los aspectos que están siendo monitorizados. Este control adopta diferentes formas dependiendo del área, no obstante, se destaca la posibilidad de adaptación o cambio de las estrategias de tipo cognitivo y motivacional, así como cambio de la conducta y posibilidad de intervenir en el contexto.

La cuarta fase considerada de Reacción y Reflexión hace referencia principalmente a la evaluación del proceso desde las distintas áreas, centrada dicha evaluación tanto en la reflexión y evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacción emocional y conductual. (García Martín, 2012, p. 209)

Otros autores (cf. Martínez Rizo, 2001; Garbanzo Vargas, 2007; Álvarez, 2009; De la Fuente *et al.*, 2010) destacan el hecho de que se presentan, a pesar de que existen investigaciones y desarrollos teóricos respecto del fenómeno, grandes vacíos al respecto —por lo menos en América Latina y en algunos países de Europa—. En tanto que, un gran porcentaje de estudiantes universi-

tarios se les dificulta la autonomía en el aprendizaje y ese problema tiene que ver también con los modelos pedagógicos que se imparten y el papel de los maestros que muchas veces no prepararan a sus alumnos en ese campo. Los autores advierten que, es claro que la autorregulación es directamente proporcional al éxito académico, al menos los estudios así lo refieren; por ello, describen una serie de desarrollos teóricos enfocados a la puesta en marcha de programas y estrategias tendientes a superar este vacío. Dichas propuestas abarcan aspectos como el contexto, la familia, las TIC, la disciplina, lo socio-afectivo, la autorreflexión, entre otros, que se ofrecen en determinados tiempos durante el año escolar, y cuya evaluación de los resultados ha ofrecido luces para enfrentar el problema.

Uno de los aportes principales de estos marcos teóricos sobre autorregulación, que son fruto de investigaciones y que ayudan a fundamentar este problema de investigación, es que los estudiantes establecen una relación directa entre motivación y preferencias por los modelos de evaluación que les aporta más al proceso de aprendizaje. No obstante, esa experiencia varía de acuerdo con el contexto cultural donde se aplica.

Aprendizaje interdisciplinario

El siglo XXI ha abierto las puertas a realidades cada vez más complejas que conducen a pensar el mundo de manera diferente de como se pensaba antes. Estamos inmersos en realidades a la vez simples y complejas, de equilibrio y desequilibrio; se puede decir que, en una sociedad como la que vivimos las cosas cambian de manera acelerada, lo que hoy tiene valor, quizá mañana ya no lo tenga. En ese sentido se ha dado una fuga impresionante a la concepción de un mundo cada vez más plural; pues éste estaba atrapado en la “cárcel” del único universo, de las únicas miradas, soportadas por las grandes verdades construidas e impuestas a través del tiempo. (Burgos Acosta, s.f.)

Poco a poco se ha ido asumiendo esta realidad compleja que, ya desde los años de 1990, el impulsor de la complejidad, Edgar Morin había empezado a plantear al denunciar que durante mucho tiempo: “vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el Paradigma de simplificación” (Morin, s.f., p. 15), y que había generado una especie de “inteligencia ciega”.

De acuerdo con lo anterior, lo que deviene es que, si bien es cierto que ahora ninguna de las ciencias puede asumirse como única o absolutamen-

te independiente de los demás espacios del saber, es importante destacar las ventajas de la interdisciplinariedad para abordar el tratamiento de las distintas problemáticas que enfrenta la educación superior y la integración de la ética en la actualidad. Igualmente, cobra importancia como baluarte de sentido en todos los procesos de formación de los futuros ciudadanos, en términos de la responsabilidad y autonomía frente a sus procesos de aprendizaje. Con relación a esto, habría que tener en cuenta al menos tres aspectos iluminadores relevantes, los cuales se mencionan a continuación:

Lo interdisciplinario, como el primer aspecto, tiene que ver con la insuficiencia de una ciencia para abarcar todo el conocimiento. Como sugiere Vásquez (2009), si hay parcelas es porque desde la ciencia hay una mirada sobre diversos aspectos de la realidad que merecen ser estudiados en su independencia y relacionamiento; es decir, hay interdependencia e interrelación. Ya que cada ciencia necesita de otra para comprender y comprenderse mejor. Tal necesidad apunta a una mirada convergente, entendiendo que si se avalan las interdisciplinas es porque, de alguna manera, se reconoce la insuficiencia de un único paradigma; además, porque ciertamente el mundo ha tendido a salir de las verdades “únicas”, de los “únicos modelos”, para enfrentarse a la incertidumbre y a las hipótesis progresivas.

Un segundo aspecto, y como consecuencia de lo anterior, es lo interdisciplinario que habla de la construcción nueva del conocimiento: las verdades son provisionales y producto de una construcción social en la medida en que “los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas” (Berger y Luckmann, 1993, p. 72). Desde esta perspectiva, si se está inmerso en lo interdisciplinario es porque sabemos —así sea intuitivamente— que cada una de las ciencias posee un fragmento, una parte de verdad; es más, pues es, en esa unión de las distintas visiones, donde empieza a aflorar algún tipo de conocimiento sólido con mayores visos de validez.

Por último, frente al tercer aspecto, se puede decir que en la actualidad existe una fuerte tendencia a considerar la dimensión ética como la base de toda la estructura del saber interdisciplinario, por cuanto esta es la que finalmente le otorga sentido y significado a la vida en general y la que debe orientar cualquier avance en el conocimiento.

Igualmente, el concepto de interdisciplinariedad está en relación con una estrategia pedagógica que sugiere un diálogo entre los campos del saber. De

aquí que, por ejemplo, Fraile (2012) resalte la importancia de organizar los programas formativos de manera global e integrada, que permita a los estudiantes que se les evalué a partir de miradas más sistémicas que lineales, como suele hacer el paradigma tradicionalista. Sostiene el autor que, al articular las asignaturas los estudiantes participan de un proceso interdisciplinar, a través de unificar las tareas de enseñanza-aprendizaje. Según Fraile (2012), esta práctica fortalece aspectos como: desarrollar la capacidad de síntesis, afrontar los problemas con una visión más amplia, desarrollar las competencias de manera más transversal, cooperar en la construcción del conocimiento con los otros evitando sesgar o parcelar el conocimiento, aprender a ver totalidades interconectadas y no solo particularidades, cultivar la democracia y la autonomía, y finalmente, promueve la capacidad crítica fundamentada de los estudiantes.

En atención a lo dicho anteriormente, se establece de esa manera una articulación necesaria entre aprendizaje, currículo, didáctica, evaluación, rendimiento académico y contexto cultural en donde están involucrados todos los actores del proceso de formación. En virtud de esta perspectiva, se abren posibilidades para que los estudiantes junto con los profesores acuerden preferencias en la evaluación con el propósito de lograr mejor rendimiento académico.

Análisis de la información

Este capítulo presenta el análisis de la información recabada en la investigación, el cual está constituido por dos momentos: el primer momento tiene que ver con la “fotografía de las encuestas”, que muestran los datos generales obtenidos de la población objeto de estudio (estudiantes), a quienes se les hizo un primer análisis de tipo cuantitativo comparativo de las dos universidades seleccionadas para la investigación. El segundo momento se expresó en la descripción, que corresponde específicamente a lo cualitativo. La descripción es un proceso mediante el cual los investigadores realizan una especie de “retrato” sobre lo que está ocurriendo con los actores intervenidos, a los cuales se les ha aplicado los instrumentos de recolección de información. Para Strauss y Corbin (2012), las personas en su cotidianidad suelen hacer descripciones sobre acontecimientos, emociones, experiencias y relaciones en las cuales se puede hacer uso de metáforas o de ciertos simbolismos que le representan significados determinados. En esa línea, los autores mencionados sostienen que: “La descripción se necesita para expresar lo que está pasando, cómo se ve el panorama, qué está haciendo la gente en él [...]. El uso del lenguaje descriptivo puede convertir los acontecimientos ordinarios en algo extraordinario” (Strauss y Corbin, 2012, p. 26).

Aproximación al análisis cuantitativo

El primer eje de preguntas fue denominado en el estudio: “Pruebas subjetivas”, las cuales se definieron como aquellas herramientas de evaluación que un profesor aplica a sus estudiantes en un campo disciplinar determinado, con el propósito de establecer niveles de aprendizaje; estas no dependen de una única respuesta, sino de procesos de construcción, relación, aplicación e interpretación del conocimiento frente a problemas específicos de contextos

socioculturales o naturales². Para efectos de abreviar los nombres de las universidades del estudio y para no estar repitiendo constantemente sus nombres, se hará uso de la sigla UCMC para referirse a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y UGC para el caso de la Universidad La Gran Colombia. Igualmente, se aclara que el orden que se mantiene durante todo el análisis es: primero la UCMC y luego la UGC.

Bloque de preguntas sobre pruebas subjetivas

Tabla 1. Pregunta n.º 1 de las pruebas subjetivas.

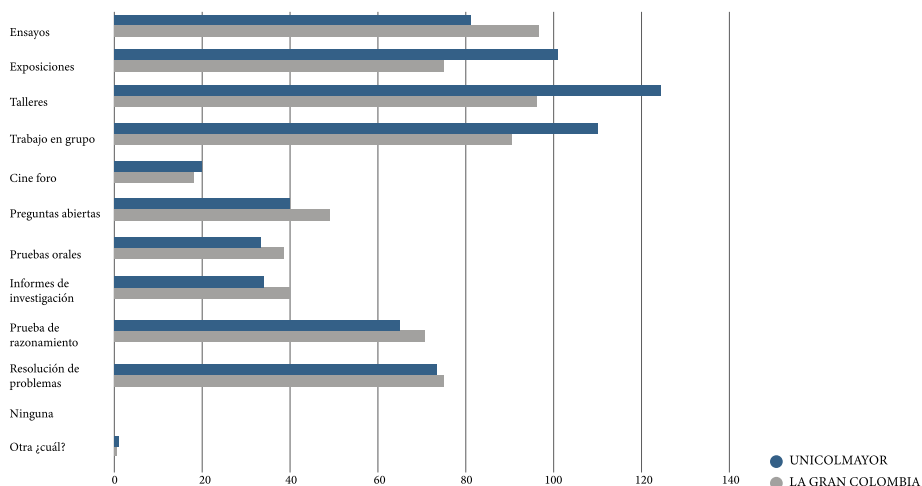
Pregunta	Prueba	Unicolmayor		La Gran Colombia	
¿Con cuáles de las siguientes pruebas de evaluación siente que rinde mejor académicamente? (puede señalar varias opciones)	Ensayos	82	55 %	96	64 %
	Exposiciones	102	68 %	75	50 %
	Talleres	125	83 %	96	64 %
	Trabajo en grupo	110	73 %	92	61 %
	Cine foro	20	13 %	18	12 %
	Preguntas abiertas	40	27 %	48	32 %
	Pruebas orales	34	23 %	39	26 %
	Informes de investigación	35	23 %	40	27 %
	Prueba de razonamiento	66	44 %	70	47 %
	Resolución de problemas	73	49 %	76	51 %
	Ninguna	0	0 %	0	0 %
	Otra ¿cuál?	2	1 %	1	1 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Frente la pregunta n.º 1: ¿con cuáles de las siguientes pruebas de evaluación siente que rinde mejor académicamente?, la UCMC arroja un porcentaje de 83 % de preferencia por la evaluación a través de *Talleres*, con respecto a la UGC que muestra el 64 % (tabla 1). Ahora bien, la opción *Trabajo en grupo* dio como resultado de 73 % para la UCMC y el 61 % para la UGC; los porcentajes más bajos se encontraron en los ítems *Cine foro* con el 13 % y 12 %, y *Pruebas orales* con el 23 % y 26 %,

² La idea de la construcción de lo subjetivo se encuentra en el hecho de considerar que los seres humanos están determinados por sus estructuras biológicas que condicionan sus percepciones; en ese sentido, una comunidad construye conceptos desde las subjetividades a través de acuerdos sociales en un proceso complejo que involucra intereses, motivaciones, necesidades y creencias en las que están sumergidos los individuos (tomado de un documento sin publicar de Juan José Burgos, coautor).

Figura 1. Resultado de la pregunta n.º 1 de las pruebas subjetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 1.

Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	57	54
Mediana	66	59
Moda	#N/A	96
Mínimo	0	0
Máximo	125	96

Fuente: elaboración propia.

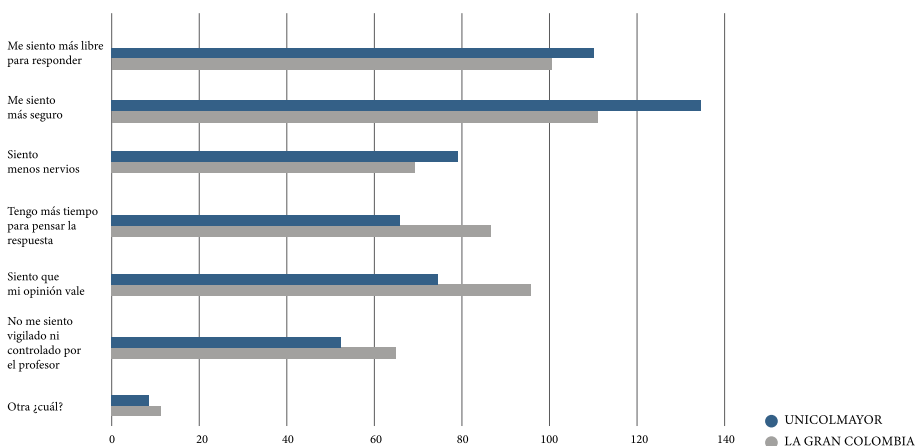
respectivamente para UCMC y UGC (figura 1). Al mismo tiempo, los *Informes de investigación* marcaron el 23 % y 27 %. De acuerdo con estos resultados iniciales, se infiere que en las dos universidades se le otorga un valor significativo a las evaluaciones que implican desarrollos cooperativos. No obstante, llama la atención que las preferencias, en los dos escenarios intervenidos, por las evaluaciones que impliquen más indagación, como informes de investigación y pruebas orales, hayan arrojado resultados representativamente bajos.

Tabla 3. Pregunta n.º 2 de las pruebas subjetivas.

Pregunta	Justificación por la preferencia sobre el instrumento como tal	Unicolmayor		La Gran Colombia	
¿Qué razones justifican las preferencias de pruebas señaladas anteriormente? (puede señalar varias opciones)	Me siento más libre para responder	110	73 %	101	67 %
	Me siento más seguro	135	90 %	111	74 %
	Siento menos nervios	79	53 %	69	46 %
	Tengo más tiempo para pensar la respuesta	66	44 %	85	57 %
	Siento que mi opinión vale	74	49 %	96	64 %
	No me siento vigilado ni controlado por el profesor	53	35 %	65	43 %
	Otro ¿cuál?	8	5 %	11	7 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Resultado de la pregunta n.º 2 de las pruebas subjetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 2.

Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	75	77
Mediana	74	85
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	8	11
Máximo	135	111

Fuente: elaboración propia.

¿Qué razones justifican las preferencias de pruebas señaladas anteriormente? constituye la pregunta n.º 2 de la encuesta, que hace parte de la justificación por la preferencia sobre el instrumento como tal. Ante esta pregunta, la tabla 3 muestra las respuestas y porcentajes obtenidos, y de acuerdo con esto, se encontró que las razones *Me siento más seguro*, con el 90 % para la UCMC y 74 % para la UGC; y *Me siento más libre para responder* con 73 % y 67 %, en ese mismo orden de las dos universidades, constituyen los porcentajes de respuestas más significativos que los estudiantes expresaron. Este primer guarismo, probablemente, esté relacionado con dos categorías que llaman la atención: la seguridad y la libertad del sujeto estudiante cuando es evaluado con pruebas subjetivas que le reportan, eventualmente, posibilidades de obtener mejores resultados académicos. Y es que los demás resultados, aunque no son tan significativos, sí son representativos y están alineados con los hallazgos anteriores, a saber: el 53 % de los encuestados de la UCMC y el 46 % de la UGC manifestaron que en estas pruebas *Sienten menos nervios*, lo cual es coherente con el hecho de que el 44 % y 57 %, respectivamente, hayan señalado el ítem *Tengo más tiempo para pensar la respuesta*; y el 49 % y 64 % hayan optado por la respuesta *Siento que mi opinión vale* (figura 2). Así, el panorama de respuestas en esta pregunta muestra que los porcentajes, aunque están relativamente dispersos y algunos de ellos por debajo de la media, mantienen una alineación de razones coherentes que justifican preferencias por determinados tipos de evaluación. Además, no se puede perder de vista que los porcentajes frente al ítem *No me siento vigilado ni controlado por el profesor* fue relativamente significativo: el 35 % para la UCMC y el 43 % para la UGC.

Tabla 5. Pregunta n.º 3 de las pruebas subjetivas.

Preguntas	Justificación por el nivel de aprendizaje	Unicolmayor		La Gran Colombia	
¿Cuáles son las razones de aprendizaje que justifican la preferencia cuando el profesor aplica pruebas subjetivas? (señale aquellas con las que más se identifica)	Aprendo más rápidamente	76	51 %	65	43 %
	Relaciono conceptos	120	80 %	105	70 %
	Puedo consultar más información	78	52 %	74	49 %
	Retengo más conceptos	103	69 %	90	60 %
	Fortalezco mi nivel de criticidad	83	55 %	79	53 %
	Aprendo más creativamente	60	40 %	85	57 %
	El profesor valora mis opiniones	33	22 %	45	30 %

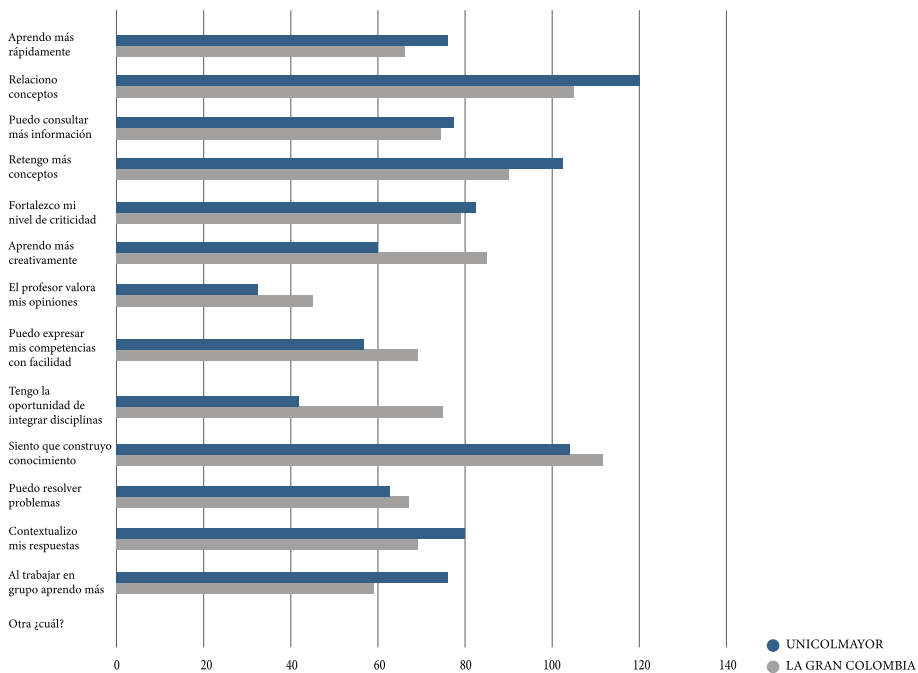
Continúa...

Sigue...

Puedo expresar mis competencias con facilidad	57	38 %	69	46 %
Tengo la oportunidad de integrar disciplinas	42	28 %	75	50 %
Siento que construyo conocimiento	104	69 %	112	75 %
Puedo resolver problemas	63	42 %	67	45 %
Contextualizo mis respuestas	80	53 %	69	46 %
Al trabajar en grupo aprendo más	77	51 %	59	39 %
Otra ¿cuál?	0	0 %	0	0 %
Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Resultado de la pregunta n.º 3 de las pruebas subjetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 3.

Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	70	71
Mediana	77	71,5

Continúa...

Sigue...

Moda	#N/A	69
Mínimo	0	0
Máximo	120	112

Fuente: elaboración propia.

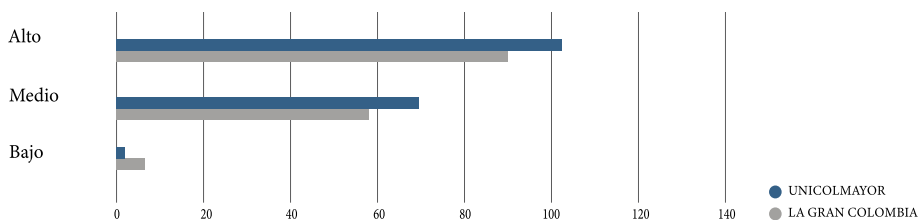
Con respecto a la pregunta n.º 3, ¿cuáles son las razones de aprendizaje que justifican la preferencia cuando el profesor aplica pruebas subjetivas?, se destaca que hubo porcentajes de respuesta altamente significativos en varias de las opciones (tabla 5). De esa manera, la opción *Relaciono conceptos* registró para la UCMC el 80 %, mientras que la UGC muestra el 70 %. En ese mismo orden de universidades, el resultado frente a *Siento que construyo conocimiento* dio para la primera institución un 69 % y para la segunda el 75 %. Llama la atención que la respuesta frente a *Retengo más conceptos* haya marcado porcentajes altos: el 69 % para la UCMC y el 60 % para la UGC; al igual que los ítems *Puedo consultar más información*, *Fortalezco mi nivel de criticidad*, *Puedo resolver problemas*, *Contextualizo mis respuestas* y *Al trabajar en grupo aprendo más* tuvieron porcentajes de 52 % y 49 %, 55 % y 53 %, 42 % y 45 %, 53 % y 46 %, por último, 52 % y 39 %, respectivamente, tal como se detalla en la figura 3. De estos porcentajes se puede inferir que de las distintas justificaciones que expresan los participantes, se establece una relación clara entre las preferencias por el tipo de evaluación y las relaciones con los niveles de aprendizaje; es decir, las respuestas muestran una tendencia significativa en el aprendizaje hacia lo positivo. No obstante, es importante ver que el ítem de respuesta *El profesor valora mis opiniones*, con el 22 % para la UCMC y el 30 % para la UGC, haya registrado el porcentaje más bajo, por cuanto permite deducir que posiblemente no aprenden al ver que el docente no valora sus comentarios; aunque revisando todos los datos de la tabla 5, los estudiantes sienten que aprenden cuando los evalúan con el tipo de pruebas mencionadas.

Tabla 7. Pregunta n.º 4 de las pruebas subjetivas.

Pregunta	Rendimiento	Unicollmayor		La Gran Colombia	
¿Qué rendimiento académico alcanza cuando el profesor aplica pruebas subjetivas?	Alto	103	69 %	90	60 %
	Medio	69	46 %	58	39 %
	Bajo	2	1 %	6	4 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Resultado de la pregunta n.º 4 de las pruebas subjetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 4.

Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	58	51
Mediana	69	58
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	2	6
Máximo	103	90

Fuente: elaboración propia.

La pregunta n.º 4, ¿qué rendimiento académico alcanza cuando el profesor aplica pruebas subjetivas?, pretendió indagar directamente sobre los niveles de rendimiento académico, con base en las tres preguntas anteriores que la población objeto de estudio respondió y cuyos datos obtenidos se encuentran condensados en la tabla 7. Igualmente, tuvo el propósito de establecer si existe coherencia entre las preferencias porcentuales sobre distintas pruebas subjetivas y el rendimiento académico. Al respecto, se encontró que la UCMC arroja un porcentaje del 69 % correspondiente a 103 estudiantes; mientras que la UGC registra el 60 % que está conformado por un total de 90 participantes, que manifestaron obtener un nivel Alto de rendimiento académico. Por otro lado, 69 estudiantes que corresponden al 46 %, de la primera institución, y 39 % que representa 58 estudiantes, de la segunda, registraron el nivel Medio. Finalmente, el nivel Bajo está representado en apenas el 1 % y 4 %, respectivamente (figura 4). La generalidad de los datos anteriores sugiere que las pruebas subjetivas no solamente reportan una tendencia al rendimiento académico en positivo, sino que, además, están asociadas al nivel Medio y, especialmente, Alto de aprendizaje. Sin embargo, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca registra un nivel más alto en comparación con la Universidad La Gran Colombia.

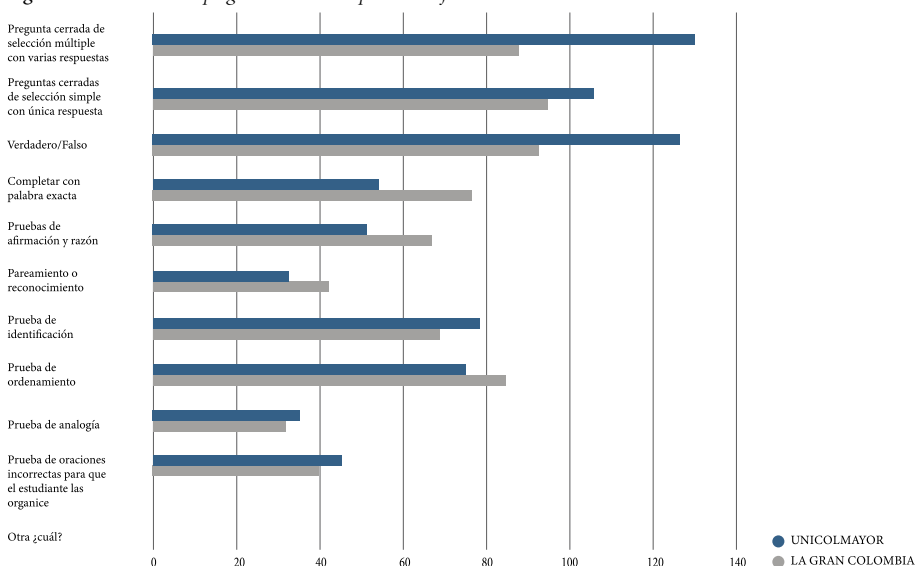
Bloque de preguntas sobre pruebas objetivas

Tabla 9. Pregunta n.º 5 de las pruebas objetivas.

Pregunta	Prueba preferencia	Unicolmayor		La Gran Colombia	
¿Con cuáles de los siguientes tipos de pruebas siente que rinde mejor académicamente? (puede señalar varias opciones)	Pregunta cerrada de selección múltiple con varias respuestas	126	84 %	85	57 %
	Preguntas cerradas de selección simple con única respuesta	103	69 %	92	61 %
	Verdadero/Falso	123	82 %	91	61 %
	Completar con palabra exacta	53	35 %	74	49 %
	Pruebas de afirmación y razón	50	33 %	65	43 %
	Pareamiento o reconocimiento	32	21 %	41	27 %
	Prueba de identificación (gráfica donde el estudiante debe situar nombres o lugares)	76	51 %	67	45 %
	Prueba de ordenamiento (consiste en anotar en un orden específico ciertos elementos o materiales dados)	73	49 %	82	55 %
	Prueba de analogía	39	26 %	31	21 %
	Prueba de oraciones incorrectas para que el estudiante las organice	44	29 %	38	25 %
	Otra ¿cuál?	1	1 %	3	2 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Resultado de la pregunta n.º 5 de las pruebas objetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 5.

Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	65	61
Mediana	53	67
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	1	3
Máximo	126	92

Fuente: elaboración propia.

¿Con cuáles de los siguientes tipos de pruebas siente que rinde mejor académicamente? Esta es la pregunta n.º 5 en el orden en el que se estructuró el instrumento de recolección de información. Los datos obtenidos y consignados en la tabla 9 indican que, la UCMC registró el 84 % y la UGC el 57 % de preferencia por el ítem *Pregunta cerrada de selección múltiple con varias respuestas*; mientras que, en ese mismo orden de institución universitaria, el 69 % y 61 % manifiestan preferencias por *Preguntas cerradas de selección simple con única respuesta*. Por otro lado, un 82 % y 61 % por *Verdadero/Falso*; el 51 % y 45 % se inclinan por la *Prueba de identificación*; y el 49 % y 55 %, respectivamente, prefieren la *Prueba de ordenamiento*. Lo anterior, permite inferir que la UCMC marca una tendencia más grande de preferencia por este tipo de pruebas, aunque las distancias entre una y otra institución oscilan entre el 30 % y 25 %, tal como se detalla en la figura 5; en todo caso las dos universidades expresan preferencias por encima de la media. Los porcentajes más bajos se encontraron en las opciones *Pareamiento o reconocimiento* con el 21 % y 27 %, y la *Prueba de oraciones incorrectas para que el estudiante las organice* registran el 29 % y 25 %, respectivamente.

Tabla 11. Pregunta n.º 6 de las pruebas objetivas.

Pregunta	Justificación por la preferencia sobre el instrumento como tal Preferencia	Unicolmayor		La Gran Colombia	
¿Qué razones justifican las preferencias de pruebas señaladas anteriormente? (puede señalar varias opciones)	Me siento más seguro	148	99 %	132	88 %
	Puedo adivinar la respuesta	25	17 %	32	21 %
	Implica menos esfuerzo	22	15 %	29	19 %
	Puedo elegir respuestas parecidas	44	29 %	40	27 %
	Siento menos nervios	83	55 %	79	53 %
	Tengo más tiempo para pensar la respuesta	109	73 %	100	67 %

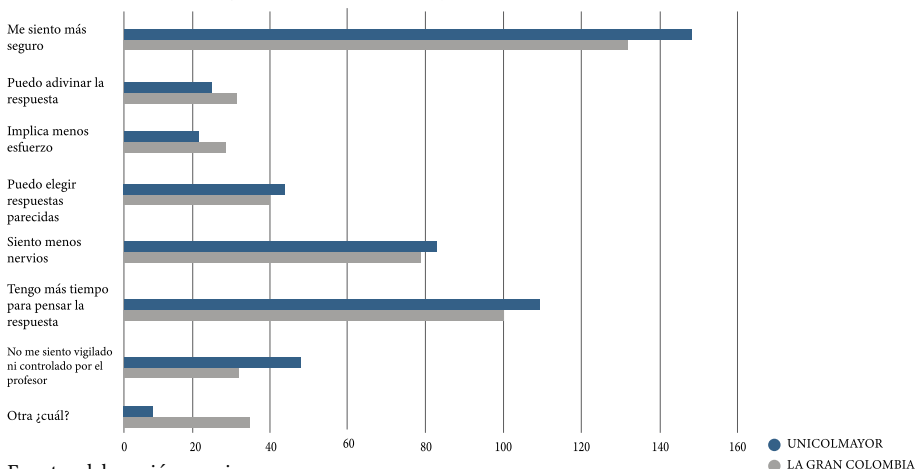
Continúa...

Sigue...

	No me siento vigilado ni controlado por el profesor	48	32 %	31	21 %
	Otra ¿cuál?	7	5 %	35	3 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Resultado de la pregunta n.º 6 de las pruebas objetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 6.

Nº validos	Unicollmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	61	56
Mediana	46	36
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	7	5
Máximo	148	132

Fuente: elaboración propia.

A propósito de la pregunta n.º 6: ¿qué razones justifican las preferencias de pruebas señaladas anteriormente?, se encontró que la opción *Me siento más seguro* registró el 99 % para la UCMC y 88 % para la UGC. También hubo porcentajes significativos en la respuesta *Tengo más tiempo para pensar la respuesta* con 73 % y 67 %, en ese orden de universidades, como se observa en la tabla 11. Estos guarismos permiten inferir que posiblemente este tipo de pruebas son enfrentadas por los estudiantes con una tendencia a confiar en que obtendrán un mejor rendimiento académico. Este análisis coincide con los bajos porcentajes que se registraron en dos opciones que justificaron: *Pue-*

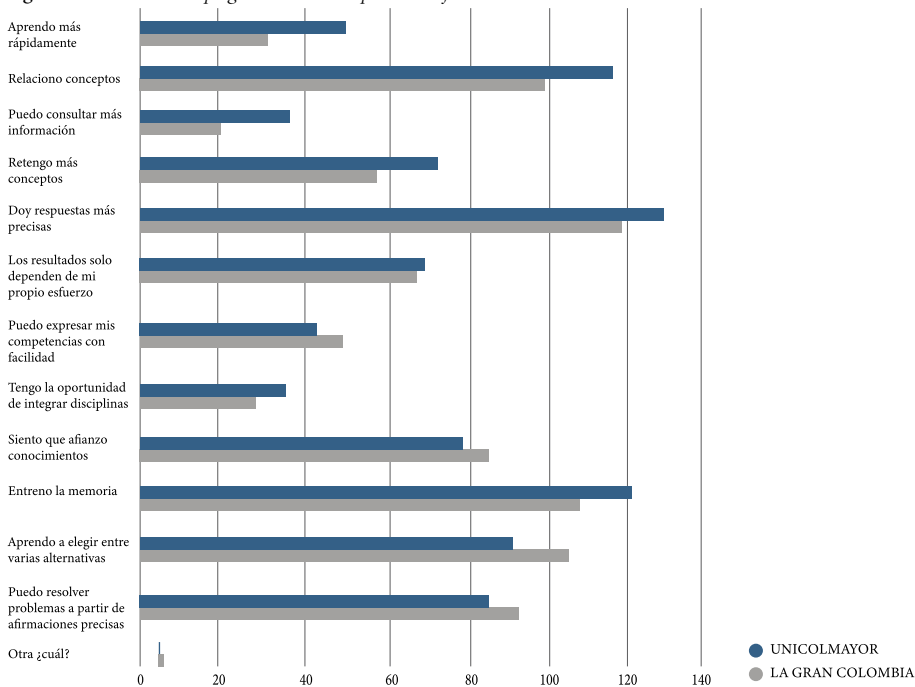
do adivinar la respuesta con el 17 % y 21 %, e *Implica menos esfuerzo* con el 15 % y 19 %, respectivamente (figura 6); por cuanto, probablemente, no solo sienten que rinden más académicamente, sino que, además, experimentan niveles de aprendizaje. Los resultados en las dos instituciones intervenidas son relativamente parecidos. Lo cual muestra un patrón de tendencia que es importante considerar.

Tabla 13. Pregunta n.º 7 de las pruebas objetivas.

Pregunta	Preferencia	Unicollmayor		La Gran Colombia	
¿Cuáles son las razones de aprendizaje que justifican la preferencia cuando el profesor aplica pruebas objetivas? (señale aquellas con las que más se identifica)	Aprendo más rápidamente	49	33 %	32	21 %
	Relaciono conceptos	118	79 %	98	65 %
	Puedo consultar más información	37	25 %	21	14 %
	Retengo más conceptos	71	47 %	57	38 %
	Doy respuestas más precisas	130	87 %	118	79 %
	Los resultados solo dependen de mí propio esfuerzo	69	46 %	67	45 %
	Puedo expresar mis competencias con facilidad	43	29 %	49	33 %
	Tengo la oportunidad de integrar disciplinas	36	24 %	29	19 %
	Siento que afianzo conocimientos	78	52 %	85	57 %
	Entreno la memoria	121	81 %	108	72 %
	Aprendo a elegir entre varias alternativas	91	61 %	105	70 %
	Puedo resolver problemas a partir de afirmaciones precisas	85	57 %	93	62 %
	Otra ¿cuál?	0	0 %	1	1 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Resultado de la pregunta n.º 7 de las pruebas objetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 7.

Nº validos	Unicollmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	71	66
Mediana	71	67
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	0	1
Máximo	130	118

Fuente: elaboración propia.

Al enfrentar la pregunta n.º 7 con la población objeto de estudio: ¿cuáles son las razones de aprendizaje que justifican la preferencia cuando el profesor aplica pruebas objetivas?, se evidencian en la tabla 13 los siguientes resultados. Frente a la opción *Doy respuestas más precisas*, el porcentaje para la UCMC es del 87 %, mientras que para la UGC registra un 79 %; muy cercanos están los porcentajes de las dos instituciones universitarias frente al ítem de respuesta *Relaciono conceptos* con un 79 % y 65 %; en ese mismo orden, en relación con la opción *Aprendo a elegir entre varias alternativas* los estudiantes registran 61 % y 70 % (figura 7). A primera vista, estos resultados muestran una tenden-

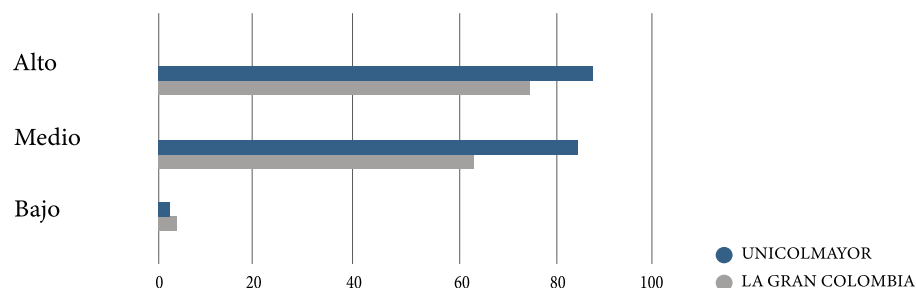
cia importante de articulación entre “la precisión”, “la relación” y “la elección” que, si bien pueden mostrar que los estudiantes rinden en el ámbito académico, no necesariamente mostrarían que están aprendiendo, eventualmente. El anterior análisis posiblemente tenga relación con los resultados obtenidos en los ítems *Puedo resolver problemas a partir de afirmaciones precisas* (57 % y 62 %), *Siento que afianzo conocimiento* (52 % y 57 %) y *Retengo más conceptos* (47 % y 38 %), respectivamente en el orden de institución universitaria en el que se viene haciendo el análisis. Por consiguiente, dichos registros sugieren que un porcentaje significativo de la población intervenida tiene dificultad para resolver problemas y afianzar conceptos en este tipo de pruebas.

Tabla 15. Pregunta n.º 8 de las pruebas objetivas.

Pregunta	Rendimiento	Unicolmayor		La Gran Colombia	
¿Qué rendimiento académico alcanza cuando el profesor aplica pruebas objetivas?	Alto	88	59 %	74	49 %
	Medio	84	56 %	63	42 %
	Bajo	2	1 %	4	3 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Resultado de la pregunta n.º 8 de las pruebas objetivas.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 8.

Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	58	47
Mediana	84	63
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	2	4
Máximo	88	74

Fuente: elaboración propia.

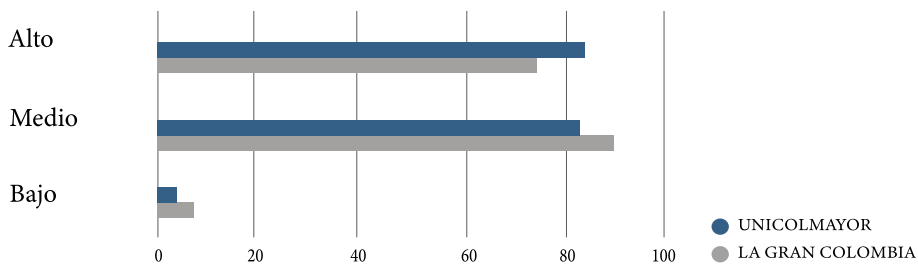
Determinar niveles de rendimiento académico fue el propósito de la pregunta n.º 8, que se planteó de la siguiente manera: ¿qué rendimiento académico alcanza cuando el profesor aplica pruebas objetivas? Los resultados del instrumento aplicado, registrados en la tabla 15, indican un porcentaje del 59 % que corresponde a 88 estudiantes pertenecientes a la UCMC que registraron un nivel Alto de rendimiento académico. Mientras que la población de la UGC está representada en el 49 %, que refleja una población de 74 estudiantes. De otra parte, en el mismo orden de instituciones, se encontró un resultado de 56 %, expresados en 84 estudiantes, y 42 %, representados en 63 estudiantes, referentes al nivel Medio de rendimiento académico. El porcentaje arrojado para el nivel Bajo es apenas del 1 % y 3 %, respectivamente para las universidades (figura 8). Los resultados anteriores reflejan dos aspectos importantes a considerar. El primero es que, nuevamente, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca mantiene, igual que en el tipo de preguntas subjetivas (pregunta 4), un nivel más alto de rendimiento académico frente a La Gran Colombia, pues está un 10 % por encima. El segundo aspecto tiene que ver con el hecho de que existe una coherencia con las preguntas 6 y 7, pues en ellas la población expresa en porcentajes significativos de preferencia relacionados con “sentirse más seguro”, “tener más tiempo para pensar”, “ser más precisos” y “poder relacionar conceptos”, entre otras razones. Lo cual, como se ha afirmado, no contradice los resultados de rendimiento académico obtenidos por las dos universidades, al contrario, los refuerza.

Tabla 17. Pregunta n.º 9 de las pruebas objetivas.

Pregunta	Rendimiento	Unicolmayor		La Gran Colombia	
¿Cuándo el profesor evalúa a través de plataformas virtuales, como Moodle, los resultados académicos de mi evaluación son?	Alto	84	56 %	74	49 %
	Medio	83	55 %	90	60 %
	Bajo	4	3 %	8	5 %
Justifique su respuesta	Se me dificulta el manejo de herramientas virtuales	22	15 %	11	7 %
	Me gusta hacer uso de herramientas	84	56 %	61	41 %
	Es más flexible	97	65 %	86	57 %
	No me controla el profesor	50	33 %	74	49 %
	Puedo trabajar desde mi casa	116	77 %	140	93 %
	Otra ¿cuál?	23	15 %	65	43 %
	Respuestas recogidas	150	–	150	–

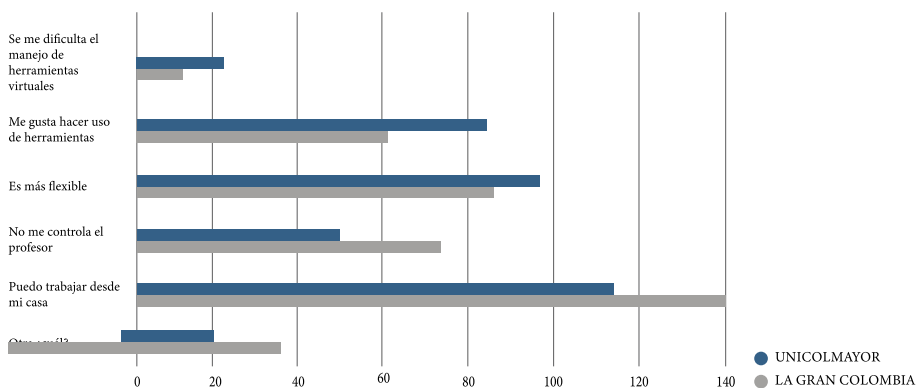
Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Resultado de la pregunta n.º 9 de las pruebas objetivas.



Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Justificación de las respuestas a la pregunta n.º 9.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Resultados estadísticos de la pregunta n.º 9.

Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	57	57
Mediana	83	74
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	4	8
Máximo	84	90
Nº validos	Unicolmayor	La Gran Colombia
	150	150
Media	65	73
Mediana	67	70
Moda	#N/A	#N/A
Mínimo	22	11
Máximo	116	140

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, ante la pregunta n.º 9: ¿cuándo el profesor evalúa a través de plataformas virtuales, como Moodle, los resultados académicos de mi evaluación son? Los resultados muestran que la UCMC (tabla 17), nuevamente, registra el nivel más Alto con 56 %, que representa un total de 84 estudiantes que respondieron, frente a la UGC que presenta apenas el 49 %, correspondiente a un total de 74 estudiantes. En el nivel Medio se registran porcentajes del 55 % y 60 %, en ese orden, la UGC va a la cabeza. El nivel Bajo para las dos instituciones es poco significativo, apenas 3 % y 5 %, respectivamente (figura 9). Los anteriores resultados muestran que el nivel de rendimiento académico haciendo uso de plataformas virtuales está sobre la media, con una tendencia por debajo del 50 %. Igual ocurre con el nivel Medio, el cual no registra más del 60 %, lo que permite inferir que el uso de plataformas aún en las dos universidades no tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. Estas cifras no están muy lejanas a la globalidad de los resultados que se han venido analizando; es decir, confirman que el rendimiento académico tiende a presentar vacíos que impactan, al mismo tiempo, los procesos de aprendizaje. No obstante, resulta paradójico que los mismos estudiantes justifiquen esta respuesta con porcentajes altos en positivo, por ejemplo, en la opción *Puedo trabajar en mi casa* con el 77 % y el 93 %, respectivamente para la UCMC y UGC, y obtengan al mismo tiempo un rendimiento académico que se encuentra en el nivel Medio, expresado entre el 50 % y el 60 %.

Aproximación al análisis cualitativo: descripción de los grupos focales

En esta segunda parte del análisis, se “editaron” las narraciones más significativas que expresaron los estudiantes en los grupos focales (GF) y se hicieron unos comentarios muy generales sobre las tendencias de las concepciones en las diversas respuestas, a propósito de cada pregunta. Esta aproximación al análisis cualitativo, junto con lo cuantitativo, permitió sentar las bases de toda la información para consolidar de esa manera en el siguiente capítulo en el que se muestran los resultados y las conclusiones, respectivamente. A continuación, se presentan estas narraciones de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, desde la tabla 19 hasta la tabla 24, y de la Universidad La Gran Colombia, desde la tabla 25 hasta la tabla 30.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Tabla 19. Grupo focal 1 de la UCMC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
Quisiéramos preguntarles a ustedes: ¿Qué es un instrumento de evaluación? ¿Cómo definen ustedes, un instrumento de evaluación? Quien desea participar, de acuerdo con su experiencia, acerca de:	“Pues un instrumento de evaluación es una estrategia que diseña un profesor o pues alguien que tenga el interés de saber de qué forma las personas han construido determinado conocimiento, para saber qué aprendieron, qué no aprendieron y qué les falta. Digamos que, en ese sentido, yo diría que una evaluación no necesariamente tiene que ser una nota, pero si es una forma de poder indagar la forma en que las personas han aprendido algo”.	Tendencia del grupo a considerar un instrumento de evaluación para medir conocimiento.
¿Qué es un instrumento de evaluación?	“Es una metodología con la cual el educador o docente busca determinar las capacidades que tiene un estudiante, un grupo de personas o una persona en específico, en cuanto a un cierto tema y los conocimientos adquiridos respecto a este, en cuanto fortalezas y debilidades”.	Medir fortalezas y debilidades.
¿Qué es para ustedes una evaluación subjetiva? ¿Qué importancia tiene una evaluación subjetiva para el proceso de evaluación dentro del aula?	“Es aquella que no solo mide el tipo de conocimientos u otros procesos relacionados con la memorización y eso, sino que mide otros procesos que se llevan a cabo en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante porque los estudiantes son integrales, no solo hacen una repetición de conocimientos, sino que ellos hacen análisis y reflexiones, y esa es la parte que mide la evaluación subjetiva”.	No mide memorización, sino capacidad de reflexión.
¿Ustedes creen que se logra mejor aprendizaje con	“Con la subjetiva, ya que uno desarrolla otras habilidades no solo para presentarse a un examen de	Desarrolla otras habilidades como el trabajo en grupo

Continúa...

Sigue...

la evaluación subjetiva de acuerdo con la definición que han dado o con la evaluación objetiva que tiene que ver con la pregunta cerrada de selección múltiple? ¿Con cuál de las dos (evaluación objetiva o subjetiva) creen que se logra mejor aprendizaje?	solo letras o solo párrafos, sino que tú ya empiezas a colaborar con otros compañeros, a formar un aprendizaje en grupo; entonces es más colectivo el aprendizaje”.	
¿Otra opinión?	“O sea, yo considero que la evaluación subjetiva tiene puntos a favor porque implica que el docente hace que la persona tenga un esfuerzo de más; es decir, pues yo siempre he cuestionado la objetiva, es una respuesta concreta, entonces tú, o la sabes o la sabes. Por el contrario, la subjetiva implica que la persona piense más, que desarrolle esa capacidad de analizar y razonar sobre ciertas cosas; entonces, pues yo considero que la subjetiva es mejor que la objetiva”.	Implica que los estudiantes piensen, dado que no son respuestas precisas.
En su experiencia: ¿cómo les ha ido mejor frente al rendimiento académico, con las pruebas objetivas o pruebas subjetivas? Quién desee opinar, de acuerdo con su experiencia acumulada, ya como jóvenes universitarios, lo que ha sucedido en su vida académica y les haya aplicado más: la objetiva o la subjetiva.	“Pues yo creo que eso depende de la materia o la asignatura, porque hay asignaturas que permiten que el estudiante tenga la capacidad de argumentación frente a una respuesta y hay asignaturas que se necesita la memorización de datos o rangos. Entonces, eso ayuda al estudiante, por ejemplo, a afianzar conocimientos más precisos. Pero, de todas maneras, creo que eso es muy subjetivo, ya que la prueba subjetiva, por ejemplo, para el profesor puede que la argumentación no sea válida, es decir, que la respuesta que él desea acerca de una pregunta planteada, no puede ser lo que yo pienso subjetivamente”.	La preferencia por evaluación subjetiva u objetiva depende de la materia, porque hay asignaturas que sí requieren de memorización y eso ayuda a ser más precisos; sin embargo, también las otras materias permiten el análisis y la construcción.

Continúa...

Sigue...

¿Ustedes creen que el rendimiento académico depende del tipo de prueba que se aplique? Hay una relación entre rendimiento académico y el uso de ciertas pruebas, si son de pregunta cerrada, pregunta abierta, exposiciones, talleres, etc. En ese sentido, ¿habría una relación de eso?	“Si hay relación porque no todas las personas son hábiles para lo mismo. Hay personas que se le facilita de pronto más la parte de comunicación oral del análisis del discurso y hay otras que de pronto son más hacia la parte memorística o hacia la parte de relación; entonces, eso depende también de la persona”.	El rendimiento académico también depende del tipo de personas, de sus capacidades: unos tienen capacidad de memorizar y otros de construir discursos.
--	--	--

Nota. Grupo focal realizado el 13 de septiembre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 20. Grupo focal 2 de la UCMC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Cómo conciben ustedes y cómo definen un instrumento de evaluación? ¿Qué es un instrumento de evaluación?	“Bueno, yo creo que es una técnica para medir el grado de conocimiento que adquirió un estudiante en su rutina específica de estudio”.	Vuelve a aparecer el concepto de evaluación como medición.
¿Qué más sería un instrumento de evaluación?	“La evaluación no solamente evalúa un conocimiento, sino también puede ser un acto u otra cosa que se quiera medir, diferentes temas en específico”.	Vuelve a aparecer el concepto de evaluación como medición.
¿Qué más es un instrumento de evaluación? ¿Qué es una evaluación subjetiva? De acuerdo con la experiencia de ustedes, ¿cómo definen un instrumento de evaluación subjetiva? ¿Quién desea participar?, ¿quién desea debatir un instrumento de evaluación subjetiva?	“Es igualmente una técnica para medir conocimientos, pero, es más, como a partir de ejemplos que el estudiante, digamos, interprete informaciones”.	Aparece la interpretación como elemento que refuerza la evaluación.
¿Existe una relación entre los problemas eficientes que tienen ustedes y la evaluación subjetiva?	“Sí, pues a un taller se le dedica tiempo y aparte de que se le dedica tiempo de esa manera, algo nos va a ayudar a lo que hicimos.	Aparece la idea de un aprendizaje donde se aprende en cooperación con los otros.

Continúa...

Sigue...

¿Se aprende más con un instrumento de evaluación subjetiva como, por ejemplo: talleres, exposiciones, cine foros, preguntas abiertas? ¿Ustedes creen que aprenden académicamente más? ¿Por qué?	Entonces, a partir de eso podemos sugerir una actividad que aplicamos en el taller, en cine foros, en exposiciones. Puesto que al compartir con nuestros compañeros interactuamos con ellos y recogemos conocimientos, que nos sirven en un momento dado y podemos compartir y expresar del porqué de las cosas”. “No sé, porque, digamos, todos los talleres y exposiciones nos obligan a investigar y a leer de diferentes fuentes, muchas veces de esa forma nos queda la enseñanza, un poco más fundamentado que cuando escuchamos al profesor”.	Igualmente, hay una relación con la autorregulación en el aprendizaje y la investigación.
¿Otra opinión?	“Pues yo digo que, la evaluación subjetiva es mucho más; es decir, permite que las personas o el estudiante desarrolle diferentes capacidades de entendimiento. Permite que aquella persona si no entendió por un método, lo haga por otro; entonces permite que se desarrolle ese conocimiento por el lado en el que cada persona entiende mejor; al mismo tiempo, permite que todos tengan el conocimiento, pero lo adapten a su manera de aprendizaje”.	La evaluación subjetiva es más flexible para entender conceptos.
¿Cómo definen o relacionan la pregunta anterior con respecto a la evaluación objetiva, en cuanto a los instrumentos de evaluación: preguntas cerradas, preguntas de selección múltiple, apareamiento, preguntas de verdadero o falso? ¿Les gusta más o les gusta menos que las subjetivas?	“Pues yo creo que, ante todo, la evaluación objetiva impide al estudiante. Es decir, limita mucho al estudiante, entonces, no le da libertad de pensamiento, sino que le pregunta sobre asuntos objetivos, puntuales. Por lo tanto, sirve para la adquisición de conocimiento fundamental, pero no da un amplio pensamiento para el estudiante”. “Sí, siendo objetivos, uno nunca va a empezar a relacionar, sino siempre va es a memorizar las	La evaluación objetiva limita a los estudiantes porque pregunta conceptos muy exactos. Puede llevar a la memorización.

Continúa...

Sigue...

	respuestas y no va a preguntarse porqué de la pregunta ni va a empezar a relacionar como otros ámbitos cotidianos y de otras materias se relacionan. También, se le puede facilitar más la adquisición de conocimientos, más que el método memorístico”.	
Pero, por ejemplo, si yo les pregunto las fórmulas matemáticas o las fórmulas químicas, las cuales no se pueden cambiar, y usted de alguna manera tiene que memorizar, ¿ustedes le dan importancia a esas preguntas que tienen que memorizar?, ¿cree que son importantes? ¿Sí?	“Sí, pero eso tiene que llevar a lo teórico-práctico en el ámbito cotidiano, a lo aplicativo; no tanto teórico porque de nada sirve tener conocimientos que no se pueden aplicar en diferentes ámbitos”.	El conocimiento debe ser práctico.
En el crecimiento de lo que estamos refiriendo, cada uno de los que estamos aquí enumere una razón que justifique el por qué les gusta más las pruebas subjetivas.	“Porque puedo dar mi punto de vista”. “Porque puedo argumentar la respuesta, es decir, defenderla”. “Puedo investigar a parte, para estar bien informado”.	Se evidencia capacidad para argumentar e investigar en las pruebas subjetivas.
¿Otras razones?	“Se siente menos presión, digamos que uno no se siente tan presionado a tener que responder algo puntual, y como dice mi compañera, se puede argumentar mejor”.	Las respuestas no son tan exactas, se puede construir más conocimiento que repetirlo.
¿Otra?	“Eh, yo considero que me gustan más las pruebas subjetivas porque existen varios caminos para llegar al conocimiento, no se componen solo de uno y de una sola forma, sino de muchas formas”. “Quizás, a veces, el profesor cuando explica algo lo hace de manera muy técnica, entonces, nosotros en el momento de hacer una investigación para, por ejemplo, una exposición, lo vamos a buscar	Existen varias posibilidades de acercamiento a una posible respuesta y permite hacer uso recursivo del lenguaje.

Continúa...

Sigue...

	en un lenguaje que podamos entender; lo que, va a ser mucho más fácil entender ese tema”.	
--	---	--

Nota. Grupo focal realizado el 14 de septiembre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 21. Grupo focal 3 de la UCMC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación? ¿Cómo definen, de acuerdo con su experiencia, un instrumento de evaluación?	“Es una herramienta o método utilizado para conocer los aprendizajes de un estudiante”.	Concebido como una herramienta.
Otra opinión.	“Los docentes obtienen información precisa sobre la calidad del aprendizaje además de los estudiantes”. “Yo digo que depende el tema y muchas veces no se aplica porque a veces son cosas de memoria, entonces yo no estoy calificando cómo aprendió él, sino muchas veces se califica lo que se memorizó la noche anterior, para hablar de los temas”.	Relacionan la evaluación con información sobre quién es el estudiante. Solo se usan en la evaluación objetiva para el momento del aprendizaje del estudiante, pero luego se olvida.
¿Qué es una evaluación subjetiva? ¿Cómo definen una evaluación subjetiva? ¿Por qué se caracteriza? ¿Cuáles son las condiciones para que sea subjetiva, de acuerdo con su experiencia?	“Pues frente a eso, básicamente de acuerdo con lo que uno entiende, es su punto de vista principalmente de cómo uno interpreta la información”.	Oportunidad para interpretar la información.
¿Cuáles son las características de la prueba objetiva? ¿Cómo la define?	“Son preguntas puntuales y exactas que tienen una especie de respuesta y siempre van a buscar una respuesta que se dio en cierto momento”.	Se contesta a una respuesta única en un momento determinado.
¿Qué evidencias? ¿Ustedes creen que la evaluación y el tipo de instrumento que se usa en las	“Si... sí”. “Porque, digamos, cuando es una evaluación objetiva, uno piensa que es más como de memoria; entonces	Lo objetivo y lo subjetivo marcan diferencia de lo memorístico que se constituye en un aprendizaje para el

Continúa...

Sigue...

aulas influencia en el rendimiento académico? ¿Les han aplicado a ustedes este tipo de instrumento, influye el rendimiento académico? Por ejemplo...	aprende las cosas que el profesor dijo, pero como es de memoria para el caso de lo subjetivo, uno tiene como más libertad”.	momento y la libertad de contestar con más criterio.
¿Quiénes defienden, o les gusta más, o justifican más, que aprenden mejor con las pruebas subjetivas u objetivas?	“Lo que pasa es que por medio de talleres uno aprende más y pues expresa todo el proceso que uno lleva, no solo de algo en específico, sino que uno no sabe más de memoria, no porque lo haya aprendido y trabajado”. “Depende de las materias”.	Algunos prefieren más la prueba subjetiva, pero otros defienden más las objetivas, dependiendo también del tema y la materia de abordaje.
¿Depende de las materias?, ¿por qué?	“Porque en áreas como química, lo que es ciencias duras, tiene que ser una evaluación objetiva, pues usted no puede considera hacer un procedimiento para un laboratorio desde su subjetividad, cuando se necesita algo muy específico. Lo que es muy puntual, no se puede cambiar; sin embargo, en la subjetiva son puntos de vista, en la evaluación subjetiva no todos pensamos igual”.	Hay materias que requieren el aprendizaje de fórmulas o conceptos que son objetivos y que no se pueden cambiar simplemente con puntos de vista personal.

Nota. Grupo focal realizado el 17 de septiembre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 22. Grupo focal 4 de la UCMC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué consideran que es un instrumento de evaluación?	“Son las diferentes herramientas que se usan para calificar el aprendizaje en un aula”. “Es como una forma de calificar lo aprendido por el estudiante, de acuerdo con su proceso de aprendizaje”. “Los instrumentos evaluativos son mecanismos que miden el aprendizaje estudiante, al retroalimentar los temas vistos”. “Son aquellos en los que se apoyan los docentes cuando quieren dar a conocer algo, para tener un control	Vuelve a aparecer la categoría herramienta para calificar y controlar el conocimiento que alguien debe aprender. Cuantificar y evaluar correctamente después de unas clases.

Continúa...

Sigue...

	de retención del conocimiento y tener una visión periférica del proceso de cada uno de los individuos”. “Son los métodos de estudio para poder cuantificar y evaluar al estudiante correctamente para ver si ha aprendido a lo largo de sus clases”.	
¿Por qué? ¿Quienes opinan que no?, ¿por qué no?	“Porque hay cosas que el estudiante aprende también por otros lados, no necesariamente tiene que ser lo que el docente explica”. “Existen cosas que el estudiante empieza a memorizar y no significa que aprende, entonces memoriza las cosas para aprender, para un examen o para una evaluación, pero nunca lo va a aplicar a su vida cotidiana, porque solo lo memorizo para una situación especial y no lo aprendió”.	El aprendizaje no solo se logra en un aula de clase.
¿Qué consideran que sea una evaluación subjetiva?	“Bueno, yo considero que es una evaluación de análisis en la que hay preguntas abiertas y la persona puede dar su punto de vista y opinión, o se pueden dar diferentes posibles respuestas”. “Es algo propio, cuando das la opinión de algo o de alguien, un ejemplo, es el ensayo”.	Se puede dar distintos puntos de vista.
¿Ustedes creen que el uso de instrumentos de evaluación subjetivos favorece más el aprendizaje y por qué?	“Yo opino que sí, ya que el estudiante como que se anima más, también da su opinión, expone ideas y participa, además, se siente más atraído a la clase”.	
¿Qué opinan de esta evaluación? ¿de este concepto, que el estudiante aprende más?	“Bueno, si son muy importantes porque se hace un seguimiento respecto al individuo y no a un grupo en general. Así podemos ver cuál es el mecanismo de aprendizaje de ese individuo y cómo está reteniendo la información, y cómo la está tomando. Entonces, podemos comenzar a trabajar en ese tipo de cosas con el grupo en general”. “Se siente comprometido todo el conocimiento que el individuo (estu	Consideran que puede haber un mejor seguimiento a la evaluación del estudiante con este tipo de preguntas. Se construye conocimiento en grupo.

Continúa...

Sigue...

	diante) está adquiriendo y no está dependiendo del conocimiento que otras personas están adquiriendo al mismo tiempo, sino que es propio”.	
¿Que consideran que sea una evaluación objetiva? ¿Cómo definen la evaluación objetiva?	“Es cuando tenemos que responder solamente a una única respuesta como, por ejemplo, las preguntas tipo Icfes”.	Solo existe una respuesta y eso no da apertura a la opinión propia.
Tipo Icfes ¿Qué más es una evaluación objetiva?	“Es en la cual no se puede aplicar nuevos conocimientos, sino que tienen que ser los conocimientos adquiridos en clase; no se puede investigar más a fondo porque, pues, la respuesta está ahí”. “En esta evaluación no se pueda investigar como tal, sino que se limita mucho con el analizar, mucho más, el contexto de lo que se está estudiando”.	Dado que solo se responde de una manera, se limita el aprendizaje sin tener en cuenta el contexto.
¿Ustedes creen el uso de evaluación objetiva favorece más el aprendizaje?	“Sí, pienso que la evaluación objetiva favorece, ya que nos están dando una teoría, la que todo el mundo concuerda, puesto que tuvo que pasar por un proceso para poder darse en una clase. Obviamente hay que apoyarse en lo subjetivo e investigar más, pero si es para dar una respuesta concreta, pues la objetiva, es la que nos va a ayudar en eso”.	Tendencia a mirar la evaluación objetiva como aquella que refleja teorías ya posicionadas.
¿Están de acuerdo con esto?, ¿con esa apreciación, con ese concepto?	“Yo no estoy de acuerdo, debido a que este método de calificación encierra el conocimiento y no lo vamos a volver una cuestión práctica, y un conocimiento sin contexto se queda solo en ideas”.	La evaluación objetiva carece de contexto; la subjetiva permite contextualizar las respuestas.
¿Ustedes creen que el uso de instrumentos de evaluación, también dependiendo del uso de estos, existe una relación con el aprendizaje y con el rendimiento académico? ¿Sí? ¿Por qué?	“Sí, porque depende mucho del profesor. Digamos, si el profesor es aburrido y repite y repite la información las personas se van a aburrir y no van a aprender, porque van a tener sueño o aburrimiento. Pero, si digamos, las cosas se dan un poco más didácticas, mostrándoles la vida real, el aprendizaje va a ser muchísimo mejor”.	Las preferencias por el uso de los instrumentos dependen del profesor, de su didáctica y la forma como les llega a los estudiantes.

Continúa...

Sigue...

Es decir, ¿si hay una relación? ¿Depende de eso?, ¿depende del instrumento?	“Pues yo considero que los instrumentos si dependen del rendimiento académico, pero de todos modos lo del aprendizaje es muy autónomo, usted vera si desea aprender o no desea. Igualmente, depende del profesor si es aburrido o no es aburrido, ya que posibilita el aprendizaje autónomo”.	El grupo hace diferencia entre el rendimiento académico y el aprendizaje, puesto que no es, necesariamente, que uno está relacionado con el otro.
¿Muy autónomo?, les parece lo que dice ella: ¿qué el aprendizaje depende de la autonomía del estudiante también?	“Sí, porque yo siento que hay que mirar que tenemos un profesor como para 40 estudiantes, entonces no se puede enfocar en cada persona. Por lo tanto, el que quiera aprender va a aprender sin importar el método, obviamente hay temas que se dificultan, pero pues uno tiene muchas oportunidades abiertas ya”. “Pues yo considero que no necesariamente. Es decir, los instrumentos de evaluación están relacionados con el aprendizaje porque todas las personas tienen un método diferente para aprender. El docente debe ser como aquel guía que establece los temas y, digamos, el contexto en que uno debe aprender, y cada uno debe escoger ese método que se le facilite”.	La autonomía es importante para el proceso de aprendizaje porque los estudiantes tienen formas distintas de enfrentar el aprendizaje.
Otra opinión.	“Yo creo que el rendimiento no depende del instrumento de evaluación, ya que para haber un instrumento de evaluación tuvo que haber un proceso anterior y si fue el correcto, así sea el instrumento subjetivo u objetivo, va a generar buenas calificaciones; pero si no hubo un correcto proceso de aprendizaje, no va a ser los mismos resultados”.	Si hay aprendizaje, hay rendimiento.

Nota. Grupo focal realizado el 25 de septiembre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 23. Grupo focal 5 de la UCMC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Cómo definen ustedes un instrumento de evaluación?	“Pues sería un método por el cual se quiere saber qué tanto sabe o no sabe una persona sobre un tema específico”. “Pues, yo pienso, que son medios por los cuales un docente o director, u orientador de una materia, le hace un seguimiento de lo que ha aprendido a los estudiantes. Entonces, ahí están los instrumentos de evaluación, los cuales pueden ser los exámenes, los talleres, las exposiciones; y considero que esos son los instrumentos de evaluación”.	Aparece nuevamente el instrumento en relación con la medición. Concepción del instrumento de evaluación para el seguimiento del estudiante en su proceso de aprendizaje.
Otra opinión sobre: ¿qué son los instrumentos de evaluación? ¿Qué es una evaluación subjetiva para ustedes?	“Yo pensaría que una evaluación subjetiva es una evaluación donde uno parte de evaluar principios muy personales de uno; o sea, cuando es subjetiva es porque es algo de uno. Yo lo califico según mis puntos de vista, principios o valores, tiene que ir mucho con mi persona y la forma en cómo yo veo el mundo”. “El termino se refiere a una evaluación que se le hacen a uno. Es decir, los compañeros dentro del grupo le pueden decir en que está fallando. Eso puede, como decía mi compañera, ser algo muy personal, pero también puede ser algo colectivo que entre todos podemos colaborar para construir una mejor persona o algo así”.	Tiene relación con puntos de vista personales. Otros piensan que también puede ser algo que permite construir conocimiento colectivamente.
¿Ustedes creen que el uso de instrumentos de evaluación subjetiva favorece más el aprendizaje y a mejorar el rendimiento académico?	“Yo creería que no, porque si están muy mezclados los puntos de vista de uno, el profesor puede que no esté de acuerdo con mi punto de vista. Sin embargo, si es muy subjetivo puede que mi punto de vista sea válido; pero al ser tan personal puede que para él no y eso puede desfavorecer al estudiante”. “Yo creo que en parte el conocimiento subjetivo si puede ser favorable, porque está sujeto a cambios	A veces el profesor no acepta respuestas subjetivas construidas por el estudiante. Un aspecto para resaltar es que el conocimiento siempre está

Continúa...

Sigue...

	y el conocimiento también siempre está en constante cambio. Si esos cambios se tienen en cuenta, es más factible que uno los aprenda y que después sean favorables”.	cambiando y eso favorece la construcción subjetiva.
¿Quién más está de acuerdo con esos conceptos?	“Pues yo creería que no, porque cuando hablamos de subjetividad estamos hablando de algo propio. Por eso, cuando hablamos de objetividad, yo creo que uno para que realmente pueda aprender tiene que ser objetivo y uno en la vida tiene que ser más objetivo que subjetivo, porque lo subjetivo es algo moral y nosotros no estamos en una sociedad que no solo nos compete a nosotros; necesitamos ser objetivos para poder entender nuestro entorno. Entonces, yo considero que lo subjetivo no sería tan importante como lo objetivo para poder llegar a un aprendizaje real”.	Lo subjetivo no tiene tanto poder como lo objetivo, por cuanto la vida cotidiana tiende a ser más objetivo.
Es decir que, tú puedes ayudarnos con esta pregunta: ¿entonces, para ustedes, son más eficaces o eficientes las evaluaciones subjetivas u objetivas?	“Para mí son más importantes las opiniones objetivas porque si yo hablo de subjetividad voy a pensar que todo está bien hecho, pero yo necesito que realmente la otra persona me evalúe a mi como persona; entonces yo considero que es más importante lo objetivo”.	Refuerza la objetividad más que la subjetividad.
En ese sentido, usted prefiere más las preguntas cerradas (tipo Pruebas Saber o tipo Icfes) que preguntas abiertas. ¿Usted siente que así aprende más?	“Yo sí, realmente sí”.	Las pruebas objetivas garantizan más el aprendizaje.
¿Por qué? ¿Quiénes están de acuerdo con él? Quién quiere reforzar esa idea o contradecirla.	“Yo no estoy de acuerdo, pues, en parte, porque cuando son subjetivas es como una apropiación que uno hace una interiorización del conocimiento. Entonces, cuando no son preguntas de selección múltiple tú tienes la capacidad de razonar dentro de ti mismo y dar un concepto más tuyo, y una idea que surja de ti. Por otro lado, cuando ves algo de	Se razona mejor con las pruebas objetivas porque las respuestas ya están ahí.

Continúa...

Sigue...

	selección múltiple es como que la respuesta ya está ahí y tú lo único que haces es seleccionar y no te da espacio para utilizar tú capacidad de razonamiento ni ver de donde están saliendo esos argumentos”.	
¿Alguien más quiere opinar?	“Pues yo considero que hay ciencias exactas que necesitan conocimiento objetivo y evaluación objetiva, pero también la consecuencia de esto es que limita mucho al individuo que está aprendiendo”.	Se requiere lo objetivo, pero también presenta muchos vacíos porque tiende a limitar al estudiante.
¿Creen esto? ¿Están de acuerdo?	“Sí”. “Porque sí... ja, ja, ja, ja”. “Yo pensaría que la objetiva y la subjetiva se pueden aplicar en distintos campos, por lo menos en un campo científico yo no podría aplicar algo subjetivo, a menos que tenga pruebas de ello. En el campo científico se habla más de objetividad del conocimiento en general, pero en un campo moral de valores o religiosidad, o algo así, yo sí puedo aplicar lo subjetivo porque son principios morales que me ha inculcado mi familia, y no todo mundo crece con la misma moral que yo. Entonces, yo pienso que la subjetividad y la objetividad deben ser muy distintas, según el campo en el que se apliquen”.	Las dos tienen aplicación, dependiendo del campo de estudio.
Y para la evaluación como tal, aquí en el aula concretamente, lo que hacen los profesores tradicionalmente, los que aplican la evaluación subjetiva u objetiva, ¿ustedes cómo ven eso?	“Pues, no sé, nosotros que estamos hablando más de un campo científico, pensaría que debe ser un poco más objetivo, porque para eso nos dan un espacio llamado autoevaluación, que es donde yo, como ser propio, me califico. Los profesores ya tienen como su propio programa marcado y es un programa muy objetivo donde todos tenemos que seguir un mismo ritmo de aprendizaje, para que tengamos buenas bases en las materias de ellos”.	En el aula, los instrumentos de evaluación objetiva permiten más el aprendizaje.

Continúa...

Sigue...

Se puede decir que, según ese concepto, ¿existe una relación o no entre el uso de instrumentos determinados de evaluación y el rendimiento académico? ¿Sí? ¿Cómo justifican que exista esa relación?, ¿es decir, yo rindo más académicamente porque el profesor utiliza un instrumento objetivo u subjetivo?	“Sí.” “Pues porque uno estudia según como le pregunten, o sea, uno estudia para responder preguntas y con el método que más le pregunten; entonces, de esa manera uno va a aprender”.	Al final se estudia para responder preguntas y de acuerdo con ello se emplean los instrumentos.
¿Sí, les parece? ¿Si están de acuerdo?	“Pues, el tipo de evaluación si depende mucho del rendimiento académico del estudiante, porque hay profesores que se enfocan en ciertas cosas que tal vez el estudiante tenga como dificultades o, digamos, hagan una evaluación en unas cosas que no se han visto. En algunos casos influye mucho en el rendimiento académico”.	Perciben la relación entre el tipo de instrumento y el rendimiento académico.
¿Es importante la autonomía para el aprendizaje?	“Sí, pero uno también necesita una orientación, por decirlo así; no solamente que el estudiante tenga que aprender autónomamente, también necesita una orientación para ver esas fallas que no ve y uno pueda apoyarse en los docentes, en su metodología y consejo”.	Nuevamente, la autonomía es importante.

Nota. Grupo focal realizado el 25 de septiembre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 24. Grupo focal 6 de la UCMC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación?	“Bueno, para mí es una forma de cómo medirnos en cuanto a qué sabe y así responderle al profesor”. “Yo creo que no es solo para medir, sino que también le ayuda al profesor y a la institución para saber si sus estudiantes van bien o mal”.	Se concibe también como medición y, al mismo tiempo, como seguimiento.
¿Qué es para ustedes una evaluación subjetiva?	“Ehhh... Es como una forma de contestar de acuerdo con lo que uno piense. Hay más libertad en la respuesta, ¿verdad?”.	Permite una apertura en la respuesta y requiere de un buen

Continúa...

Sigue...

	“Son como aquellas evaluaciones que nos hacen, como ensayos o exposiciones, o algo así”. “Yo pienso que ayudan, aunque también limitan. A veces uno cree que es solo opinar, pero no es así, por eso es importante que el profesor diseñe bien lo que nos va a preguntar para no cometer errores en la evaluación y así aprendamos más”.	diseño para que el estudiante sea bien evaluado.
¿Para ustedes qué es una evaluación objetiva?	“Es que lo objetivo se opone a lo subjetivo, bueno, en cierta forma, no siempre, porque lo objetivo es como más preciso, pero al mismo tiempo cerrado. Mientras que lo subjetivo es más flexible, pero también puede haber error”. “La verdad, yo creo que lo subjetivo es un “opinadero” y no sirve de nada, siempre las pruebas objetivas son mejor organizadas y nos ayudan a un mejor aprendizaje”. “Yo no estoy de acuerdo con esa opinión porque eso depende de la materia que nos vayan a dar. Por ejemplo, en matemáticas son cosas exactas que nos sirven para nuestra carrera como base, en cambio, por ejemplo, la cultura colombiana se facilita más para pensar en un contexto”.	Se tiende a valorar los dos tipos de pruebas dependiendo de la asignatura, también se le da valor a la reflexión y a la flexibilidad que puede brindar las pruebas subjetivas.
¿Ustedes creen que el rendimiento académico depende del tipo de prueba que se aplique?	“Para mí, eso sí tiene que ver con el propio estudiante, es decir, con nosotros. Porque si estudiamos a conciencia, nos va a ir bien académicamente y podemos aprender mejor”. “A veces a mí me va bien con las preguntas cerradas, por eso las prefiero, porque con las abiertas, sobre todo cuando el profesor nos hace evaluaciones orales, me da nervios”. “Todo es posible desde que uno estudie y sea ético. Aunque los profesores deberían preocuparse más porque aprendiéramos, y no solo por evaluarnos. El hecho de que yo saque 5 en una evaluación, no significa que puedo estar aprendiendo, ¿ve?”.	Se resalta la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje, pero también se debe tener en cuenta que cada uno tiene preferencias. No necesariamente se establece relación entre rendimiento y aprendizaje.

Nota. Grupo focal realizado el 25 de septiembre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Universidad La Gran Colombia

Tabla 25. Grupo focal 1 de la UGC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación? Cuando te refieres a una técnica, ¿exactamente de qué manera explicas esto? Podrías por favor brindar un ejemplo específico para poder entender cómo actúan estas técnicas directamente como instrumentos en el aula, en la evaluación.	“Hablar de un instrumento de evaluación es hablar de una técnica que genera de alguna manera un resultado o que lo evidencia, es decir, qué fue lo que aprendí”. “Es decir, refiere a que técnicas utiliza el profesor a la hora de evaluar”. “A lo que me refiero es, cuando el profesor utiliza unas técnicas —llamadas instrumentos evaluativos— las cuales son compuestas por la observación que de alguna manera habla de actitudes. Otros instrumentos que sería más de prueba del desempeño son la recolección de lo que ponen en los contenidos, preguntas del procedimiento que se acabó de explicar y, por último, el análisis que hace el estudiante de esos procesos a través de la revisión del ejercicio del cuaderno o el cuadro, lo que se pida como análisis”.	Es la forma en la que el estudiante evidencia lo que aprendió, una técnica utilizada por el docente.
¿Qué es una evaluación subjetiva? ¿Es decir que el producto final debe tener explícitamente ideas propias de quien la realiza?	“La evaluación subjetiva es la que permite una elaboración libre de lo aprendido y principalmente están creado y valorado por las ideas de cada uno, como sujeto y estudiante”. “Sí, o sea, se ve implícitamente la participación de ideas propias y muestra la organización del conocimiento de la persona; sin embargo, también dependen de lo que quiere evaluar o estimar como importante quien está evaluando, y usualmente son evaluaciones con productos o resultados largos, al contrario de una respuesta automatizada, por decirlo así”.	Es libre y valora cada estudiante de manera individual.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación subjetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Realmente son instrumentos de doble filo por decirlo así, pues uno como estudiante o evaluado tiene la forma de dar su opinión, pero depende de lo que piense el evaluador; pero sí, sí es favorable”. “Porque pienso que cuando a uno le piden respuestas exactas de alguna manera uno se	Aunque la evaluación subjetiva permite que los estudiantes den sus puntos de vista, es riesgoso porque de todas formas la evaluación es subjetiva y depende, en alguna

Continúa...

Sigue...

	sesga; sin embargo, la evaluación subjetiva permite que uno de su visión de mundo su opinión propia, no contestas algo de manera específica y esto permite demostrar de alguna manera el aprendizaje propio”.	medida, del juicio o criterio del docente.
¿Qué es una evaluación objetiva?	“Son esas preguntas o pruebas que tienen una respuesta única y específica, la opinión del estudiante no es la que está principalmente vista en esta evaluación”.	Las que tienen una respuesta única.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación objetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Siento que, si es para una evaluación en el momento y en tiempo real de una clase, estos instrumentos de evaluación objetiva si sirven, pues permiten que uno demuestre lo que se acuerda y resultados exactos. No obstante, si son un poco más difíciles o poco constructivos a la hora de interiorizar en soledad el conocimiento que se logró con lo que enseñó el profesor”.	Si favorecen el aprendizaje dado que permiten a los estudiantes dar respuestas precisas. Son pertinentes por los tiempos de clase.
¿Cree que el rendimiento académico depende del tipo de instrumento de evaluación que aplique el profesor?	“Influye directamente puesto que la persona puede sentirse más identificada con un instrumento que con el otro, y al sentirse más cómoda logra dar una respuesta que genera, de alguna manera, un resultado positivo. Esto produce un buen rendimiento, por lo tanto, este rendimiento académico sí depende de los instrumentos que apliquen los docentes”.	El rendimiento académico sí está asociado al tipo de instrumentos de evaluación que utilice el docente.

Nota. Grupo focal realizado el 1 de octubre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 26. Grupo focal 2 de la UGC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación? Se entiende, por supuesto, y ¿qué medios para ti podrían ser la representación de estos instrumentos de evaluación?	“Los instrumentos de evaluación son los medios por los cuales los profesores obtienen la información más importante para después evaluar”. “Lo que representaría un instrumento son, ejemplo, las interrogaciones, la resolución de problemas, la observación, la solicitud de un producto final, entre otros”.	Son medios para obtener información previa al proceso evaluativo.
¿Qué es una evaluación subjetiva?	“Considero que este tipo de evaluación subjetiva es la que demuestra, de alguna manera	Contiene preguntas abiertas que permi-

Continúa...

Sigue...

¿Podrías indicarme un ejemplo de este tipo de evaluación? Se entiende, entonces, ¿qué hace que pienses que este tipo de elementos son necesariamente subjetivos?	la posición tanto del estudiante como del profesor”. “En este caso, serían los ensayos, la síntesis, las interpretaciones”. “Me hace pensar el por qué los hace ser subjetivos. De alguna manera, estos elementos son preguntas abiertas en las que se puede demostrar tu pensamiento y se tiene libertad o creatividad única en el desarrollo de estas, y es lo que quiere esta evaluación”.	ten demostrar la opinión de los estudiantes y del profesor.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación subjetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué? ¿Por qué específicamente es favorable?	“Si es muy favorable para nosotros los estudiantes que de alguna manera podemos expresarnos propiamente”. “Porqué logra determinar logros de aprendizaje que uno tiene, entonces permite que uno sea crítico, reflexivo, creativo, expresivo y con capacidad para razonar, pero muy propia, de uno mismo”.	Son favorables en cuanto permiten la libre expresión de los estudiantes.
¿Qué es una evaluación objetiva?	“Esta evaluación representa los modelos que incluyen preguntas en las que se responde algo exacto o seleccionando alternativas. Usualmente es corta y siempre tiene una puntuación, el evaluador es el que saca el porcentaje de esta puntuación”.	Contienen respuestas exactas.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación objetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Creo que no favorecen del todo el aprendizaje, sirve porque de alguna manera es memorística, pero no favorece más en el aprendizaje”. “Porque al momento de una evaluación subjetiva, de alguna manera, esta le brinda a uno ya ciertas respuestas o una guía para escoger el camino correcto, entonces uno retoma el conocimiento guardado en la memoria o lo más parecido a la pregunta para encontrar la respuesta. Lo que impide que uno tome partido propio de su conocimiento y entonces no se va uno a lo que realmente tiene en su cabeza como resultado de lo que aprendió, sino que utiliza la prueba como un descarte”.	No favorecen el aprendizaje, se debe saber de memoria el conocimiento que se evalúa y no evidencia lo que un estudiante verdaderamente aprendió.

Continúa...

Sigue...

¿Cree que el rendimiento académico depende del tipo de instrumento de evaluación que aplique el profesor?	“No depende directamente, en el sentido en que uno no pueda afrontar estos instrumentos de evaluación. Yo creo que, como estudiantes, el sistema educativo nos ha llevado a desempeñarnos en diferentes escenarios de investigaciones; sin embargo, a uno le va mejor en unos que en otros. Depende un poco de las habilidades de cada quien”.	No depende directamente dado que los estudiantes deben estar preparados para asumir cualquier tipo de evaluación, esto evidenciará qué tanto ha aprendido.
---	--	--

Nota. Grupo focal realizado el 3 de octubre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 27. Grupo focal 3 de la UGC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación?	“El instrumento de evaluación es un elemento por el cual se evalúan los conocimientos de las demás personas, ya sea de una manera subjetiva o de una manera objetiva. Es decir, de manera subjetiva, es cuando se presenta de forma abierta la evaluación, cuando se presenta de diferentes formas, ya sean ensayos escritos o exposiciones; y una manera objetiva es por medio de un examen de respuesta única o múltiple y que, a su vez, tiene como finalidad tener una apreciación tanto cuantitativa como cualitativa de lo aprendido por el estudiante”.	Elemento para evaluar conocimientos de manera objetiva o subjetiva.
¿Qué es una evaluación subjetiva?	“La evaluación subjetiva es un instrumento que funciona de forma abierta, en la que el docente tiene la capacidad y la libertad de plantear el instrumento, desde una forma diferente a la selección múltiple. En esta, se permite que el estudiante, desde su punto argumentativo, tenga una mayor facilidad para responder y que no sea de forma memorística”.	Esta es una evaluación abierta que permite al estudiante argumentar a partir de su conocimiento.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación subjetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Sí, porque es una evaluación que puede ser de forma abierta, de pregunta abierta; por lo tanto, la persona puede llegar a argumentar; además, no todos los estudiantes se expresan igual. Por otro lado, también la evaluación de selección múltiple hace que muchas veces ni siquiera se sepa si el estudiante realmente sabe, sino que, tal vez, la respuesta solo la dio al azar; con la subjetiva, digamos que el conocimiento va ser como más exacto, se va a saber lo que esa persona piensa”.	La evaluación subjetiva si favorece el aprendizaje, ya que permite argumentar. En las pruebas objetivas puede favorecer el azar y no al conocimiento que sabe realmente el estudiante.

Continúa...

Sigue...

¿Qué es una evaluación objetiva?	“Una evaluación objetiva es una evaluación que tiene respuestas múltiples; es decir, la evaluación objetiva se compone de una pregunta, de un enunciado, y a esa pregunta o enunciado le suceden o hay después unas respuestas ya totalmente definidas que posibilitan la respuesta de la pregunta como tal. De cierta manera, es un examen estandarizado que se le imponen a todas las personas sin tener en cuenta la diferente capacidad de conocimientos que tiene cada uno”.	Es aquella que tiene respuestas múltiples, preguntas estandarizadas e impuestas a los estudiantes, las cuales no tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada uno.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación objetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Consideramos que un instrumento de evaluación objetiva no favorece al aprendizaje porque sesga la capacidad de argumentar del estudiante y simplemente lo lleva a la parte de la memorización, y no tiene la opción de refutar las cosas que se plantean en la pregunta”.	Los instrumentos no favorecen el aprendizaje porque no permiten argumentar, es decir, que el estudiante no puede hacer una aplicación real de sus conocimientos.
¿Cree que el rendimiento académico depende del tipo de instrumento de evaluación que aplique el profesor?	“Depende tanto de la evaluación como del instrumento de evaluación y la forma del cómo se va a enseñar, ya que en el caso de la evaluación no todos van a aprender de la misma forma, por lo tanto, la pregunta abierta a unos se les facilitará como a otros se le complicará; y de igual forma para la pregunta cerrada, puesto que habrá estudiantes a los que se les facilita la argumentación como a otros que preferirán respuestas concretas y también tendrán mejor nivel de lectura. Además de esto, también dependerá, en el momento, de si es cuantitativo o cualitativo el instrumento; es decir, tienen que ser ambos porque realmente no nos sirve saber que el estudiante saco un 1.0 o un 5.0 sin razón alguna, sino que también es bueno argumentar por qué saco esta nota”.	El rendimiento si depende del tipo de evaluación debido a que todos los estudiantes aprenden a ritmos diferentes y hay unos escenarios en donde la evaluación favorecerá a unos estudiantes y otros no. Lo importante no es la nota.

Nota. Grupo focal realizado el 5 de octubre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 28. Grupo focal 4 de la UGC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación?	“Un instrumento de evaluación para mí puede ser en el sentido oral o de escritura, es la estrategia que utiliza el profesor para obser-	Estrategia que utiliza el docente para identificar los avances en

Continúa...

Sigue...

	var los avances de los estudiantes”. “Es una forma que utiliza el docente para medir lo que han aprendido sus estudiantes”.	el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
¿Qué es una evaluación subjetiva?	“Es una evaluación que estudia al sujeto, que fue lo que estudió el sujeto, el conocimiento que maneja la persona; es decir, evalúa más al individuo dejándolo que proponga”.	Es aquella en la que se evalúa de manera personalizada y se tiene en cuenta a cada estudiante de manera particular.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación subjetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“De pronto sí, porque se tienen en cuenta otras habilidades de los sujetos, no solo lo que saben de memoria. Si son buenos para hablar pues se les facilita o por medio de la escritura, depende. Cuando uno es introvertido lo mejor es someterse a la hoja y a las respuestas, y ya”.	Si favorecen el aprendizaje porque tiene en cuenta las habilidades de cada individuo.
¿Qué es una evaluación objetiva?	“¿Como la de memoria?, ¿no? No sé, es la evaluación que no tiene en cuenta al estudiante, sino a lo que el profesor quiere que uno sepa”. “Pero no siempre es así, una evaluación objetiva puede ser que el profesor evalúa sin estar centrado en lo personal, solo en lo que uno sabe”.	Es memorística, no tiene en cuenta al estudiante.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación objetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“No, porque mide datos memorísticos y el objetivo en la enseñanza no es ese, sino ver qué avances tienen los estudiantes. Personalmente, prefiero que me evalúen con estrategias más didácticas, pero cuando pienso en la prueba Saber Pro, me doy cuenta que necesitamos estar preparados para todas las formas en que nos evalúan así que es importante que se implementen diferentes formas de evaluación. Pero las [evaluaciones] objetivas no favorecen el aprendizaje tanto como las subjetivas”.	No favorecen el aprendizaje, pero son importantes como preparación para las pruebas de Estado.
¿Cree que el rendimiento académico depende del tipo de instrumento de eva-	“No estoy de acuerdo porque se supone que estamos en un periodo en que la argumentación es el arte del conocimiento, entonces, si nos limitan a no argumentar y dar una res-	El tipo de evaluación puede facilitar el aprendizaje, eso depende también del

Continúa...

Sigue...

luación que aplique el profesor?	puesta cerrada, pues está limitando el conocimiento”. “Pero la pregunta es si el rendimiento académico depende del instrumento. En esa medida, creo que sí porque, como decía un compañero, hay personas a las que se le facilita hablar en público y a otros no, así que su desempeño puede no ser el mejor, entonces cuando lo evalúan con pruebas cerradas le va bien. Depende un poco del estudiante y de sus ritmos de aprendizaje”. “Yo creo que sí. El rendimiento académico depende del método de evaluación que el profesor aplique porque muchas veces nosotros nos adaptamos más fácil a un tipo de evaluación que a otro; algunos desde el lado argumentativo nos sentimos mejor porque muchas veces tenemos puntos de vista distintos, mientras que si fuera exacta no sería igual”.	estudiante, de las habilidades de cada uno y con cuál estrategia de evaluación se sienta más cómodo.
----------------------------------	--	--

Nota. Grupo focal realizado el 17 de octubre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 29. Grupo focal 5 de la UGC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación?	“Es una estrategia para identificar las distintas habilidades cognitivas del individuo a quien se le esté aplicando un examen o dicho proceso para valorar lo que han aprendido, puede ser escrito, puede ser oral, puede ser de diversas formas, según la iniciativa, según la imaginación del docente”.	Estrategia para valorar lo aprendido.
¿Qué es una evaluación subjetiva?	“Creo que la evaluación subjetiva es aquella en la que el estudiante puede proponer cómo quiere que valoren sus conocimientos y necesita utilizar diferentes opciones, como exponer, escribir argumentativamente, participar en actividades, etc.”. “Lo subjetivo involucra un poco la parte humana de lo que es enseñar y aprender”.	Es un tipo de evaluación propositiva en la cual el estudiante puede opinar acerca de la forma en que será valorado su conocimiento.

Continúa...

Sigue...

¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación subjetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Sí, porque rompe la manera en que se hace la evaluación tradicional, la cual hace pensar a algunas personas que no tienen la misma capacidad que las demás. En cambio, en la evaluación subjetiva, cada individuo puede mostrar su potencial desde el instrumento que más se acomode a su personalidad y a su forma de expresión”.	Sí favorecen al aprendizaje por no ser tradicional y, además, valora el aprendizaje de cada individuo.
¿Qué es una evaluación objetiva?	“Una evaluación objetiva, creo yo, marca las pautas más específicas de lo que se quiere enseñar y aprender. Es la forma en la que se pueden medir mucho más el saber del estudiante y lo que impuso, como tal, el docente. Me imagino que son pruebas en las cuales se indaga por el saber de manera cerrada, sin que uno pueda proponer”.	Indagan de manera cerrada y permiten ver las imposiciones de los docentes.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación objetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Yo creo que los instrumentos favorecen en ciertas competencias que necesitan ser puntuales, como lo son en las Ciencias exactas; sin embargo, en las Humanidades no favorecen, porque no dejan nada para proponer. Este tipo de instrumento implicaría que uno debería aprender más de memoria”. “Yo estoy de acuerdo, hay materias en las cuales se deben emplear lo que ustedes llaman una evaluación objetiva, porque hay leyes o teorías que no varían, y entonces eso se lo debe aprender un profesional de memoria”.	Favorecen en las Ciencias exactas, no en las Ciencias Sociales y las Humanidades. Implican aprendizaje memorístico.
¿Cree que el rendimiento académico depende del tipo de instrumento de evaluación que aplique el profesor?	“De acuerdo con el tipo de instrumento aplicado, la persona puede desarrollar su potencial y puede poco a poco ir avanzando, o, por el contrario, ir retrocediendo si no se siente cómoda, si no siente una afinidad y si no siente un gusto por este método evaluativo; con el cual se va a sentir presionado, en vez de sentir que evoluciona y que aprende significativamente”.	El tipo de evaluación si incide en el aprendizaje. El docente debe ofrecer a sus estudiantes alternativas para ser evaluados a partir de las fortalezas de cada uno y no de manera estandarizada e impositiva.

Continúa...

Sigue...

	“Hoy en día, la evaluación no puede ser impuesta por el profesor y se debe tener en cuenta que todos los estudiantes somos diferentes; aunque no se evalúe a uno por uno, si es importante que cada uno dé sus resultados donde se sienta más cómodo, de esta forma su proceso puede ser mejor. Es como un tema de respetar la diversidad”.	
--	--	--

Nota. Grupo focal realizado el 17 de octubre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Tabla 30. Grupo focal 6 de la UGC.

Preguntas	Comentarios de estudiantes	Observaciones
¿Qué es un instrumento de evaluación?	“Es una forma con la cual un docente mide el nivel de aprendizaje y conocimiento de los estudiantes. Permite ver si lo que ha enseñado, ha trascendido en los estudiantes”.	Estrategia utilizada por el docente para medir los aprendizajes de los estudiantes.
¿Alguna otra opinión?	“Pues es más o menos eso que dijeron, creo que es la forma en que un profesor decide evaluar. A veces, sin consultar con los estudiantes, sino que el profesor dice cómo va a evaluar y ya”.	Por lo general realizada a discreción del profesor.
¿Qué es una evaluación subjetiva?	“Es aquella en la que el estudiante participa con más libertad, es decir, en esta evaluación se puede expresar lo que uno sabe de diferentes formas. Por ejemplo, cuando uno expone o redacta un texto, se puede hacer de manera más personal, cada uno expresa lo que sabe, que en últimas es lo más importante y no lo que el profesor quiere que sus estudiantes digan”.	Este tipo de evaluación es individualizada y tiene en cuenta las competencias de cada estudiante.
Y tú ¿qué opinas?	“Lo subjetivo tiene que ver con lo que las personas sienten, así que, creo que es un modelo de evaluación contemporáneo en la cual se valora al sujeto de manera individual, se evalúan sus competencias. Y eso debería ser así, porque no todos son buenos en todas las labores, a mí, por ejemplo, me va mejor cuando escribo que cuando hablo, me da un poco de pena hablar, pues yo lo hago... pero, si escribo me va mejor”.	Se asocia con la libertad de expresar.

Continúa...

Sigue...

¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación subjetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Sí, como le dije antes, profe. Es mejor que a uno lo evalúen teniendo en cuenta las competencias que uno tiene y así es más efectivo el proceso. Uno aprende del error”. “Sí claro, hace que los estudiantes pierdan el miedo a ser evaluados. Permite el argumentar”.	Permiten aprender del error. Disminuyen el temor que produce la evaluación. Favorecen la argumentación.
¿Qué es una evaluación objetiva? ¿Alguien más?	“Es una evaluación estandarizada”. “Es una evaluación a voluntad del maestro”. “Como, por ejemplo, preguntas cerradas, los temidos parciales finales, en los cuales toca o toca estudiar; ahí supuestamente el estudiante da cuenta de todo lo que ha aprendido, pero no es así, como en la prueba Saber, ahí dicen que también preparado está uno como futuro profesional, pero no siempre es así. Existen factores que influyen, aunque bueno, se supone que evalúan lo que todo profesional de una misma área debería saber... no sé qué tan real sea”.	Es estandarizada y no dan cuenta de los conocimientos reales de los estudiantes, como las pruebas de Estado.
¿Cree que el uso de instrumentos de la evaluación objetiva favorece más el aprendizaje? ¿Por qué?	“Depende, puede que sí, a veces toca estudiar mucho para pasar y pues uno aprende o aprende, y no importa que sea de memoria, hay cosas que toca saber”. “No sé si más, de pronto no, porque no permiten al estudiante indagar, buscar información, ser creativo, innovar en algo; sino que solo pregunta y el otro responde, es o es; como muy tradicional”.	Favorecen la memorización. Limitan la creatividad de los estudiantes.
¿Cree que el rendimiento académico depende del tipo de instrumento de evaluación que aplique el profesor?	“No, el rendimiento depende del estudiante y del interés que tenga por el conocimiento, sin importar cómo será evaluado. Si no, no existiría el autoaprendizaje, la autoregulación... todos los ‘autos’, en los cuales uno mismo responde por su proceso”.	El rendimiento no se ve afectado por las dinámicas de evaluación. El aprendizaje es responsabilidad de cada sujeto.

Continúa...

Sigue...

¿Están de acuerdo?, ¿alguna otra apreciación?	“La evaluación si incide, pues de acuerdo con cómo se evalúe al estudiante, este también plantea sus límites hasta dónde puede llegar en cada materia”.	
--	---	--

Nota. Grupo focal realizado el 3 de noviembre de 2018. Fuente: elaboración propia.

Resultados, conclusiones y discusiones

Resultados de la investigación

El anterior apartado desdobra el abordaje de la información recolectada, tanto en la encuesta como en los grupos focales, en dos sentidos: el acercamiento al análisis de la información desde el enfoque cuantitativo, en virtud del cual, se tomó los resultados del ejercicio de estadística descriptiva, como base para una aproximación interpretativa; y la descripción de algunas de las narraciones de los actores intervenidos a través de los grupos focales, a los cuales se les hicieron unas breves observaciones, que corresponde propiamente a la perspectiva cualitativa.

Ahora bien, tal ejercicio sirvió como materia prima para presentar los resultados, en los cuales emerge la mirada mixta de la actividad de investigación, que a continuación se ofrece. Igualmente, se pone de precedente, como se anunció en la metodología, el hecho de que esta investigación manejó la información bajo la metáfora de las tres A o AAA³.

Sobre el bloque de preguntas referidas acerca de las pruebas subjetivas⁴, los resultados se centran, en primer lugar, en la preferencia de distintos ti-

³ La primera A responde a los “actores” involucrados en el proceso de investigación, de quienes se reconoce su voz y argumentos como fuente de conocimiento. La segunda A corresponde a los “argumentos de autores” o “expertos” que han realizado procesos de investigación, o han escrito teorías respecto a elementos relacionados con el fenómeno de estudio. Por último, la tercera A representa el papel que cumplen los “actores investigadores”, al realizar un tejido articulado de las dos voces (actores y autores) de las cuales se tejieron los resultados.

⁴ “Son herramientas de evaluación que un profesor aplica a sus estudiantes en un campo disciplinar determinado, con el propósito de establecer niveles de aprendizaje y que no dependen de una única respuesta, sino de procesos de construcción, relación, aplicación e interpretación del conocimiento frente a problemas específicos de contextos socioculturales o naturales” (Burgos Acosta *et al.*, 2019, p. 125).

pos de pruebas de evaluación; en segundo lugar, en las razones o justificaciones que expresaron los estudiantes al elegir las; en tercer lugar, las justificaciones que señalan los encuestados sobre la relación del tipo de prueba subjetiva con el aprendizaje; y, finalmente, si existe relación con los niveles de rendimiento académico.

En cuanto a la “preferencia de distintos tipos de pruebas de evaluación”, se encontró que la UCMC arroja un porcentaje de 83 % de preferencia por la evaluación a través de *Talleres*, con respecto a la UGC que muestra el 64 % frente a esta forma de evaluación. Ahora bien, la opción *Trabajo en grupo* marcó un 73 % para la UCMC y el 61 % para la UGC; por otro lado, los porcentajes más bajos se encontraron en los ítems *Cine foro* con el 13 % y 12 %, y *Pruebas orales* con el 23 % y 26 %, respectivamente; al mismo tiempo que el ítem *Informes de investigación* indicó el 23 % para la UCMC y 27 % para la UGC. De acuerdo con estos resultados iniciales, se infiere que en las dos universidades se le otorga un valor significativo a las evaluaciones que implican desarrollos cooperativos. No obstante, llama la atención que las preferencias, en los dos escenarios intervenidos, por las evaluaciones que impliquen más indagación, como los informes de investigación y las pruebas orales, hayan arrojado resultados representativamente bajos.

Estos resultados permiten inferir dos aspectos de fondo. El primero tiene que ver con los porcentajes altos que marca las preferencias por el aprendizaje que implique cooperación grupal, ya sea a través de talleres, trabajos en grupo y similares —como se muestra en este estudio—, también expone un alto interés por construir procesos de conocimiento desde acuerdos grupales. Cabe resaltar que, los “resultados” de un proceso de aprendizaje son una oportunidad para articular saberes y experiencias de los estudiantes en su camino de formación, aspecto de por sí que flexibiliza las formas de evaluar, que tradicionalmente han centrado más sus esfuerzos en los resultados personales. Esto confirma una de las tesis del estudio hecho por Blumen *et al.* (2011), en la cual afirma que: “es a partir de la atención hacia las diferencias individuales que se hace necesario estudiar las características propias del estudiante al momento de aprender” (p. 229); porque, precisamente, ese factor aparece como un dispositivo importante que, a la hora de ponderar resultados de evaluación, permiten el trámite diferencial de estilos de aprendizaje y resolución de problemas.

Aunado a lo anterior, el estudio realizado en Europa a instituciones universitarias por la profesora de la Universidad de Cádiz, Encarnación Chica,

quien fundamentó su trabajo en recomendaciones sobre la importancia del trabajo en grupo como el Parlamento Europeo y la Asociación Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, entre otros, también se alinea con el estudio previamente citado, por cuanto concluye precisamente que, el hecho de que los estudiantes prefieran evaluación grupal fortalece “la capacidad de escucha, el compromiso con el trabajo, la responsabilidad individual, la acogida de otras ideas y propuestas distintas a las propias [...]” (Chica Merino, 2011, p. 80). Por efecto, estas dinámicas grupales favorecen mecanismos de inclusión cultural y pluralismo, y fortalecen la democracia del conocimiento en las universidades, aspecto de por sí fundamental en la era del conocimiento. Ahora bien, algunas de las narraciones expresadas por los participantes en este estudio dan cuenta de esa característica, véase el siguiente ejemplo:

La evaluación subjetiva, me gusta, o, la prefiero, por lo menos en mi caso, porque, bueno, eehhh, cuando uno trabaja en grupo puede expresar libremente sus ideas ¿sí? y complementarla con la de los compañeros. También eso nos ha favorecido que mejoremos el rendimiento académico porque el profesor tiene en cuenta lo que hizo todo el grupo y no solo una persona, ¿me entiende? (GF1-UCMC-13/09/18)⁵

Estas voces de los estudiantes, por antonomasia, permiten comprender el puente que se establece entre los estilos de aprendizaje, la experiencia acumulada y la construcción colectiva de conocimiento con los otros; como quiera que todos los habitantes del aula conforman una comunidad de aprendizaje en distintos niveles de complejidad.

El segundo aspecto es una paradoja que está en relación con los porcentajes significativamente bajos obtenidos en preferencias sobre informes de investigación, que implique indagación —apenas el 23 % y 27 %, respectivamente— en las dos instituciones intervenidas; toda vez que, precisamente la investigación tiene como factor clave el trabajo en equipo para tejer comunidades académicas de aprendizaje. El hecho de que los participantes prefieran el trabajo en grupo, en las dos universidades objeto de este estudio, no significa que necesariamente sientan inclinación por investigar. Sin embargo, es necesario advertir que la categoría “investigar” tiene matices que se requiere considerar. Es claro que los estudiantes al enfrentar trabajos en grupo han llevado a cabo un “cierto nivel de la investigación”, que dependiendo del tema tratado puede ser de menor complejidad, dado que probablemente no han

⁵ Convenciones: GF: Grupo focal 1; UCMC: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; UGC: Universidad La Gran Colombia; 13/09/18: Día, mes y año de realización del grupo focal.

construido procesos más rigurosos. De ahí que, en la experiencia de los que habitan en el “aula” ocurra con frecuencia el hecho de que “la sabiduría cotidiana con la cual resolvemos los avatares del día a día se nutra en un grado nada trivial de convenciones colectivas aprehendidas tácitamente” (Romero Morante, 2014, p. 12). En ese orden de ideas, el profesor recoge ese acumulado de riqueza, que en su momento Ausubel *et al.* (1983) denominó “conocimientos previos”, como un insumo en su proceso de evaluación.

No obstante, la investigación requiere también de procesos rigurosos de sistematización, análisis e interpretación, los cuales permiten determinar inferencias, deducciones y argumentaciones que ayuden a comprender mejor los temas y problemas de investigación que se estudian, criterios propios que contienen, por ejemplo, los informes de investigación. En esa línea, lo que muestra este estudio es que los estudiantes tienen pocas preferencias porque los evalúen a través de este tipo de informes, quizás, porque no les interesa o no se sienten motivados a trabajar en estos campos de investigación, más profundos, que requieren de más tiempo y esfuerzo; como lo sugiere González Blasco, al advertir que “la motivación personal de los investigadores es un factor importante que puede afectar su productividad [...]” (2016, p. 64).

Ahora bien, si los profesores no investigan, esa actitud es transmitida a los estudiantes; al respecto, el portal de Universia (2014) reveló en un estudio realizado que más de la mitad de los docentes universitarios (57 %) no investiga. Para el caso de Colombia y América Latina, la Revista Semana (¿Por qué Colombia no se manifiesta por la ciencia?, 2017) destaca que la investigación en las universidades ha venido decayendo en los últimos años, no solo por la falta de motivación de los profesores y estudiantes, sino porque los presupuestos han ido recortándose, lo cual afecta de manera directa las dinámicas de las instituciones. De acuerdo con lo anterior, este estudio hace visible de alguna manera esa carencia, dado que los *Informes de investigación*, categoría que nos ocupa, implican, además de la motivación de los estudiantes y profesores, una inversión de tiempo y recursos, dado que están articulados, en la mayoría de los casos, a grupos de investigación los cuales trabajan desde las aulas.

Por su parte, en lo referente a las “razones y/o justificaciones que expresaron los estudiantes al preferir dichas pruebas”, se encontró que los porcentajes más altos fueron señalados en la categoría *Me siento más libre para responder* con un 73 % y 67 %, el primero para la UCMC y el segundo para la UGC.

Como se hizo notar en el apartado de análisis de la información, para este caso, se destacaron dos conceptos que fueron la *seguridad* y la *libertad* del sujeto estudiante cuando es evaluado con pruebas subjetivas. Ciertamente, la educación que bebe de la fuente bancaria (Freire, 1996) o tradicional (Giroux, 1998) sostiene, dentro de sus variadas tesis, el hecho de que los estudiantes cuando están sometidos a modelos de evaluación estandarizadas tienden a sentir miedo y vergüenza por no responder a las expectativas determinadas, tanto por los profesores como por las instituciones:

La reducción de los objetivos de la enseñanza a una preocupación por el contenido, han tenido como resultado la renuncia al desarrollo de un modelo teórico adecuado capaz de generar objetivos de curso que relacionen contenido con relaciones sociales del aula de tal manera que se eviten tanto el síndrome «siente más y piensa menos» como el enfoque «aprende más y sufre». (Giroux, 1998, p. 91)

Alrededor de las consideraciones anteriores, circula una serie de discursos que emergieron de este estudio, los cuales permiten inferir que probablemente la tendencia significativa de porcentajes que justifican una herramienta evaluativa, que les ofrezca más seguridad y libertad, y que esté asociada con la ruptura de modelos de evaluación conductista y estandarizada que los mismos estudiantes reclaman. Véase algunos ejemplos a través de la voz de algunos participantes:

La evaluación subjetiva es la que permite una elaboración libre y principalmente están valoradas las ideas de cada uno como estudiantes. (GF1-UGC-17/10/18)

Sí, o sea, se ve implícitamente la participación de ideas propias y muestra la organización del conocimiento de la persona; sin embargo, también dependen de lo que quiere evaluar o estimar como importante, quien está evaluando; y usualmente son evaluaciones con productos o resultados largos, al contrario de una respuesta automatizada, por decirlo así. (GF3-UGC-17/10/18)

Pues yo digo, que la evaluación subjetiva es más, o sea, permite que las personas o el estudiante desarrolle diferentes capacidades de entendimiento; o sea, como decirlo, permite que si no entendió por un método lo haga por otro, entonces permite que, digamos, desarrolle ese conocimiento por el lado por donde cada persona entiende mejor y de manera diferente. Igual permite que todos tengan el conocimiento, pero lo adapten a su, pues, a su manera de aprendizaje. (GF2-UCMC-14/09/18)

Pues yo creo que, ante todo, la evaluación objetiva impide, o sea, que como que limita mucho al estudiante, entonces, no le da libertad de pensamiento, sino que le pregunta sobre asuntos objetivos, puntuales, sí, puntuales,

exacto; entonces, como que sirve para la adquisición de conocimiento fundamental, pero no da un amplio pensamiento, pues para el estudiante. (GF2-UCMC-14/09/18)

Los testimonios anteriores concuerdan, al menos en este estudio, no solamente con los desarrollos de algunos representantes de la pedagogía crítica, sino también con estudios que se vienen haciendo sobre el tema en los primeros tres quinquenios del siglo XXI, como son los de Berrio y Mazo (2011), Caballero *et al.* (2007), Martín Monzón (2007) y Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016), entre otros. Estos estudios han encontrado relación del estrés académico y los problemas de ajuste emocional con factores como: enfrentarse a exámenes, ajustarse a esquemas cognitivos rígidos, desmotivación y mantener un rendimiento académico que se mide por metas, logros y objetivos previamente establecidos.

No se puede perder de vista, sin embargo, el hecho de que 49 % en la UCMC y 64 % de los estudiantes de la UGC hayan optado por la respuesta *Siento que mi opinión vale*. Estos resultados permiten establecer dos inferencias. La primera es que un promedio del 50 % de la población de ambas universidades percibe que sus opiniones tienen algún valor al momento de evaluar, y ese dato, evidentemente, está alineado con la valoración de un tipo de prueba subjetiva con las características ya expuestas anteriormente. Y la segunda, no obstante, muestra, o al menos invisibiliza, que el otro 50 % de la población objeto de estudio no se siente escuchada o estima que no es relevante que le valoren sus opiniones, o que, finalmente, solo le interesa que le vaya bien en la prueba, independientemente de cualquier otro atenuante; porque al final es posible que los estudiantes sientan que, al igual que cualquier otra prueba, deben enfrentarse a una valoración que hace un examinador⁶, que se llama profesor.

En relación con “las justificaciones que señalan los encuestados sobre la relación del tipo de prueba subjetiva con el aprendizaje”, los resultados sugieren porcentajes significativamente altos en tres ítems de respuesta: *Relaciono conceptos* con un 80 % para la UCMC y 70 % en la UGC; *Siento que construyo conocimiento*, en ese orden, con un 69 % y 75 %; y *Retengo más conceptos* con el 69 % y 60 %, respectivamente. Sobre el ítem *Relacionar conceptos* ha sido una de las fortalezas que los expertos en pedagogía consuetudinariamente han resaltado y, por el volumen de porcentajes arrojados en

⁶ Expresión utilizada por el Instituto Cervantes en la publicación sobre Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 188).

este estudio, se confirma esa característica. De esa manera, las pruebas subjetivas mantienen la tendencia a crear puentes para ejercicios de evaluación donde los estudiantes tienen la oportunidad de relacionar conceptos y comprender mejor los fenómenos que estudian, cualquiera que sea su naturaleza. La crítica que hacen autores como Morin (2000) y Wallerstein (2005) es precisamente sobre que la educación transite de un aprendizaje parcelado a un conocimiento integrado, capaz de articular disciplinas heterogéneas que permiten comprender los fenómenos naturales y sociales de manera compleja, fenómenos llenos de permanentes incertidumbres y con frecuentes emergencias que muchas veces no tienen un patrón común de comportamiento. Pero, aún más, estudios realizados por Enkvist (1996), Llano Arana *et al.* (2016), Rosell Puig *et al.* (2002) y Uribe Mallarino (2012) concluyen que el estudiante comprende los fenómenos a través de abstracciones que le permiten relacionar conceptos y aplicarlos al contexto que los rodea; además, los procesos de aprendizaje no los entiende como islas, sino como partes de un sistema. En ese sentido, la vida universitaria, a pesar de la rigidez en las formas de evaluar, se constituye en un escenario natural flexible para integrar disciplinas que el estudiante, con el tiempo, va logrando articular por medio del ejercicio de la argumentación, aunque es evidente que aún persiste una visión tradicional del currículo que mantiene la tendencia a parcelar el conocimiento en “aulas con paredes” (Sacristán, 2010). Así como lo muestran otros estudios, como el de Cardona Hernández (2010), quien concluye que las estructuras del saber de las disciplinas que han venido configurando las universidades afectan las concepciones sobre la integración del conocimiento. Narraciones sobre las preferencias que justifican el gusto por evaluaciones subjetivas frente a las objetivas, de los participantes en este estudio, muestran esa problemática:

No estoy de acuerdo porque se supone que estamos en un periodo en que la argumentación es el arte del conocimiento, entonces, si nos limitan a no argumentar y dar una respuesta cerrada, pues están limitando el conocimiento. (GF3-UGC-17/10/18).

Sí, siendo objetivos, uno nunca va a empezar a relacionar, sino siempre va a memorizar la respuesta y no va a preguntarse por qué de la pregunta ni a empezar a relacionar con otros ámbitos cotidianos y de otras materias, y así se le puede facilitar más la adquisición de conocimientos, más que el memorístico. (GF2-UCMC-14/09/18)

Resulta coherente los resultados obtenidos en la categoría “relacionar conceptos”, cuyos hallazgos se acaban de enunciar anteriormente, con el ítem

Siento que con construyo conocimiento, que, como se hizo notar, arrojó un porcentaje del 69 % para la UCMC y 75 % la UGC, y el ítem *Retengo más conceptos* con el 69 % y 60 %, en el orden de universidades dado. Estos resultados en su globalidad están relativamente cercanos y permiten inferir al menos dos tesis: i) relación entre integración de conceptos/construcción de conocimiento y ii) apropiación de conceptos/construcción de teorías.

Con respecto a la primera, relación entre integración de conceptos/construcción de conocimiento, se evidencia que un significativo porcentaje de la población objeto de este estudio se ubica en el paradigma de una evaluación más cualitativa que cuantitativa y, posiblemente, hacen una diferencia entre medir y evaluar, en los términos en los que lo propone Cabrales Salazar (2008), cuando afirma que

Evaluar y medir no son palabras que tengan el mismo significado. [...] Medir es asignar una cantidad a una característica después de haberla comparado con un patrón o regla; [...]. Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes. (p. 146)

Y es que la información recabada en los grupos focales frente a esa distinción arrojó unas respuestas que confirman tal distinción, véase estos dos ejemplos:

Sí, o sea, se ve implícitamente la participación de ideas propias, muestra la organización del conocimiento de la persona; sin embargo, también dependen de lo que quiere evaluar o estimar como importante quien está evaluando, y usualmente son evaluaciones con productos o resultados largos, al contrario de una respuesta automatizada, por decirlo así. (GF1-UGC-01/10/18)

Hay situaciones en que el estudiante empieza a memorizar y no empieza a aprender, ¿sí? Entonces, se memoriza las cosas para aprender para un examen cuantitativo que al profesor le permite medir, pero es diferente cuando se aprende para la vida y se aplica el conocimiento, no solo para responder a un momento, sino para comprender y complementar mejor el conocimiento, más allá de un examen que se responde pasajeramente. (GF4-UC-MC-25/09/18)

En esa línea de análisis, se consultaron dos estudios que respaldan estos hallazgos. El primero, realizado por Garello *et al.* (2010) en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), encontró que los estudiantes lograron mayor rendimiento académico cuando se les evaluó en grupo, por cuanto lograron integrar en una interpretación distintos puntos de vista que al mismo

tiempo les permitió resolver problemas más complejos, haciendo visible de esa manera la construcción de conocimiento. Y el segundo, resultado de una tesis doctoral llevada cabo en la Universidad de Salamanca (España) por Vargas Vignoli (2014), encontró que, en los procesos de evaluación cooperativa, “cuando existe la integración existe también una integración de la voz ajena y la propia, lo que da como resultado la construcción de conocimiento de índole superior y la elaboración de pensamiento crítico” (p. 412); en ocasiones cuando el estudiante responde de manera individual preguntas cerradas, se limita de manera significativa la creatividad de los sujetos que participan del proceso.

Ahora bien, los procesos anteriores llevan al mismo tiempo a relacionar conceptos/construcción de teorías, como lo confirman, no solo los porcentajes significativos ya mencionados resultado de este estudio (69 % para la UCMC y 60 % para la UGC), sino también algunas de las narrativas de los estudiantes participantes:

Creo que la evaluación subjetiva es aquella en la que el estudiante puede proponer cómo quiere que valoren sus conocimientos y necesita utilizar diferentes opciones, como exponer, escribir argumentativamente, participar en actividades, etc. (GF3-UGC-17/10/18)

Yo no estoy de acuerdo con las evaluaciones objetivas, pues, en parte, porque cuando son subjetivas es como una apropiación que uno hace, una interiorización del conocimiento. Entonces, cuando no son preguntas de selección múltiple, tú tienes como la capacidad de razonar dentro de ti mismo y dar un concepto más tuyo, una teoría y una idea que surja de ti. Por otro lado, cuando ves algo de selección múltiple, es como que la respuesta ya está ahí y tú lo único que haces es seleccionar y no te da espacio para utilizar tu capacidad de razonamiento, ni ver de donde están saliendo esos argumentos. (GF5-UCMC-25/09/18)

Este hallazgo permite mostrar lo que Cobo Romaní y Moravec (2011) han denominado “aprendizajes invisibles”, en el sentido de que los estudiantes actualmente aprenden en distintos escenarios haciendo conexiones desde diversas miradas en donde ya no hay tiempos, ni espacios determinados. El aula es apenas uno de esos lugares donde toda esa experiencia que brinda la sociedad del conocimiento, a través de las redes sociales y otros medios, se comparte y se combina con el aprendizaje propio de un campo disciplinar que prepara para una profesión específica. Es precisamente aquí, donde los instrumentos de evaluación subjetiva cobran importancia y son valorados por los estudiantes, al menos este estudio lo muestra, tanto por los resultados cuantitativos como por los cualitativos. “La era actual ha logrado despertar tal diversidad de inte-

reses, conexiones y combinaciones, que estamos seguros de que existe talento e inquietud de sobra para congregar parte de esa creatividad y pensar en una educación diferente” (2001, p. 24).

Es conveniente agregar también que López Aguado y López Alonso (2013), con base en estudios que hacen sobre la ración entre enfoques de aprendizaje y variables personales del contexto educativo, concluyen que, en su mayoría, los alumnos se adecuan a los diferentes contextos educacionales, ejercen su responsabilidad y determinan la forma de aprender más eficazmente, en cada contexto concreto. En ese sentido, encuentran que no es solo la forma como el profesor plantea la evaluación lo que produciría rendimiento académico, sino la forma en que los estudiantes lo perciben, y es aquí, precisamente, donde cobra nuevamente importancia la evaluación subjetiva.

Este primer bloque de resultados cierra con los datos obtenidos sobre la relación del uso de instrumentos de evaluación subjetiva con “los niveles de rendimiento académico”⁷, frente a lo cual se confirma que, dado que el nivel Bajo está representado con apenas el 1 % y 4 %, la generalidad de los datos sugiere que las pruebas subjetivas no solamente reportan una tendencia al rendimiento académico en positivo, sino que, además, están asociadas al nivel Medio y, especialmente, el Alto de aprendizaje. Este hallazgo resulta coherente con los resultados que se han venido mostrando, en la medida en que el patrón de tendencia, tanto en los porcentajes cuantitativos como en las voces de los estudiantes recabados en los grupos focales, marca un interés significativo por las pruebas subjetivas, tanto en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca como en la Universidad la Gran Colombia, con porcentajes relativamente cercanos, pero con narrativas o percepciones de los estudiantes muy parecidas y positivas frente a esta modalidad de evaluación. No obstante, hay que reconocer que otros estudios, como el de Moreno Olivos (2009) en México, mostraron que los estudiantes, cuando presentan este tipo de pruebas, también atribuyen sus grados de dificultad y rendimiento académico a factores como el tipo de programa, la naturaleza de los contenidos y sus propios hábitos de estudio.

El segundo bloque de preguntas corresponde al uso de instrumentos de evaluación de carácter objetivo⁸ y se componen de los tipos de prueba con las

⁷ La referencia que se tomó fue nivel Alto, Medio y Bajo.

⁸ Son herramientas de evaluación que un profesor aplica a sus estudiantes en un campo disciplinar determinado con el propósito de establecer niveles de aprendizaje, y que se componen de una serie de pruebas estandarizadas que exigen respuestas precisas y cortas por parte de los estudiantes (Burgos Acosta *et al.*, 2019, p. 127).

cuales los estudiantes sienten que rinden mejor académicamente, las razones que expresan para preferir dichas pruebas, la relación con el aprendizaje y el alcance del rendimiento académico, incluyendo plataformas virtuales. Frente a los tipos de pruebas, se encontró que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca registró el 84 % y la Universidad la Gran Colombia el 57 % de preferencia por la *Pregunta cerrada de selección múltiple con varias respuestas*; mientras que —en ese mismo orden de institución universitaria— el 69 % y 61 %, manifiestan preferencias por *Preguntas cerradas de selección simple con única respuesta*, y en similar situación *Verdadero/falso* con un 82 % y un 61 %. Estos resultados permiten inferir, al menos dos aspectos significativos: en primer lugar, la UCMC no tiene facultad de educación, y eso pudo influir en los porcentajes obtenidos, los cuales presentan una diferencia con la UGC en un 27 % en las preferencias por la *Pregunta cerrada de selección múltiple con varias respuestas*, y un 21 % con relación al ítem *Verdadero/falso*. Estos datos permiten deducir que el tipo de programas en cada institución universitaria marca preferencias, dado que la población objeto de estudio para el caso de la UCMC fue del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, y de la UGC fue la Facultad de Educación. Estos datos permiten afirmar que las preferencias por pruebas objetivas de estas características hacen parte de la tradición cultural propia del abordaje de asignaturas como matemáticas, química, estadística, genética, microbiología, etc., en las que se evalúan datos exactos que se requieren para aplicar y comprender en distintas áreas de la carrera, y que, por lo tanto, suelen fortalecer con frecuencia las pruebas objetivas. Mientras que, para el caso de la Facultad de Educación, como es el caso de la UGC, hay más inclinación por pruebas de carácter subjetivo, dadas las características de las áreas del conocimiento que abordan, las cuales implican evaluaciones más flexibles, reflexivas, críticas y de construcción colectiva, más que respuestas precisas.

Algunas de las narraciones de los estudiantes de la UCMC fueron reiterativas en afirmar la importancia que para ellos representan este tipo de pruebas objetivas, en función de los propósitos de su carrera:

Pues yo creería que no, porque cuando hablamos de subjetividad estamos hablando de algo propio. Por eso, cuando hablamos de objetividad, yo creo que uno para que realmente pueda aprender tiene que ser objetivo y uno en la vida tiene que ser más objetivo que subjetivo, porque lo subjetivo es algo moral y nosotros no estamos en una sociedad que nos compete solo a nosotros; nosotros necesitamos ser objetivos para poder entender nuestro entorno. Entonces, yo considero que lo subjetivo no sería tan importante como lo objetivo para poder llegar a un aprendizaje real. (GF5-UCMC-25/09/18)

Para mí son más importantes las opiniones objetivas porque si yo hablo de subjetividad voy a pensar que todo está bien hecho, pero yo necesito que realmente la otra persona me evalúe a mí como persona; entonces yo considero que es más importante lo objetivo. (GF5-UCMC-25/09/18)

Pues, no sé, nosotros que estamos hablando más de un campo científico, pensaría que debe ser un poco más objetivo, porque para eso nos dan un espacio llamado autoevaluación, que es donde yo, como ser propio, me califico. Los profesores ya tienen como su propio programa marcado y es un programa muy objetivo donde todos tenemos que seguir un mismo ritmo de aprendizaje, para que tengamos buenas bases en las materias de ellos. (GF5-UCMC-25/09/18)

El segundo aspecto que muestran estos resultados es la alineación que se conserva con el imaginario de las pruebas estandarizadas, tanto nacional como internacionalmente. De alguna manera, los ejercicios de evaluación con este tipo de pruebas se constituyen en una especie de entrenamiento para la presentación de estos exámenes; en el caso de Colombia: desde el grado noveno, en las pruebas Icfes (Saber 11), en las pruebas de ingreso a universidades públicas y, luego, las pruebas Saber Pro, las cuales tienen la misma estructura.

Algunos estudios (Alcaraz Salarirche, 2015a, 2015b; Fernández Navas *et al.* 2017; Martínez Rizo, 2001) concluyen que las pruebas estandarizadas, además de responder a un paradigma empírico-analítico que sustenta una ideología capitalista —que pretende preparar individuos para que se integren a las leyes del mercado—, generan conflictos y discriminaciones tanto a nivel nacional como internacional, en la medida en que no alcanzan los niveles altos que sí logran los países desarrollados. Esto plantea mecanismos continuos de presión para que los profesores entrenen a los estudiantes para alcanzar dichas metas, desconociendo los contextos culturales y desprestigiando, tanto a las instituciones como a los países que no logran esas expectativas. Para el caso de esta investigación, lo que se muestra es que la población objeto de estudio valora las pruebas estandarizadas dependiendo del área de formación y, al mismo tiempo, otorga un significado importante a aquellas pruebas que tienen en cuenta el contexto cultural, como es el caso de los participantes de la Universidad La Gran Colombia, cuyos porcentajes de preferencia se inclina más por evaluaciones subjetivas; lo que se muestra también en algunas narraciones de los grupos focales:

La evaluación subjetiva es un instrumento que funciona de forma abierta, en la que el docente tiene la capacidad y la libertad de plantear el instrumento, desde una forma diferente a la selección múltiple. En esta, se permite que el estudiante, desde su punto argumentativo, tenga una mayor facilidad para responder y que no sea de forma memorística. (GF3-UGC-05/10/18)

Es una evaluación que estudia al sujeto, que fue lo que estudió el sujeto, el conocimiento que maneja la persona; es decir, evalúa más al individuo dejándolo que proponga. (GF3-UGC-17/10/18)

A la población objeto de estudio, se les preguntó sobre las razones que justifican las preferencias por las pruebas elegidas de carácter objetivo, antes señaladas, y frente a esto surgió un hallazgo importante: las dos universidades intervenidas registraron porcentajes significativamente altos frente al ítem *Me siento más seguro* con el 99 % para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y el 88 % para la Universidad La Gran Colombia; y seguido, en ese orden de institución, el 73 % y 67 % para la justificación *Tengo más tiempo para pensar la respuesta*. Ahora bien, la relación que establecen con el aprendizaje arrojó el 87 % para la UCMC, mientras que la UGC registra un 79 %.

Como se anotó en el capítulo anterior, en el que se hizo el análisis de los comentarios en los grupos focales, a primera vista estos resultados muestran una tendencia importante de articulación entre “la precisión”, “la relación” y “la elección” que, si bien eventualmente pueden mostrar que los estudiantes rinden académicamente, no necesariamente mostrarían que están aprendiendo. También se ha tomado conciencia de que dicho análisis posiblemente tenga relación con los resultados obtenidos en los ítems: *Puedo resolver problemas a partir de afirmaciones precisas* (57 % UCMC y 62 % UGC), *Siento que afianzo conocimiento* (52 % y 57 %) y *Retengo más conceptos* (47 % y 38 %, respectivamente). Dichos registros sugieren que, un porcentaje significativo de la población intervenida tiene dificultad para resolver problemas y afianzar conceptos en este tipo de pruebas.

La globalidad de estos resultados permite inferir una paradoja: si bien la población intervenida “se siente segura” (99 % UCMC y 88 % UGC), eso no significa necesariamente que tenga más tiempo para pensar las respuestas (73 % y 67 %), mucho menos que esté aprendiendo necesariamente, por ejemplo, a resolver problemas (57 % y 62 %), afianzar conocimiento (52 % y 57 %) o retener más conceptos (47 % y 38 %). Es decir, la notable disminución de los porcentajes lo que muestra es que no existe una relación directa entre preferencia por un tipo de prueba objetiva y resultados, tanto de aprendizaje como

de rendimiento académico. Aunque, como se hizo notar en el capítulo anterior, si bien un grupo significativo de estudiantes experimentan niveles de aprendizaje y rendimiento académico en un porcentaje importante, también mostró que esa relación no necesariamente ocurre. Sobre la “seguridad” que brindan estas pruebas; los estudiantes se pronunciaron de esta forma:

Pues yo considero que hay ciencias exactas que necesitan conocimiento objetivo y evaluación objetiva. (GF5-UCMC-25/09/18)

La verdad, yo creo que lo subjetivo es un “opinadero” y no sirve de nada, siempre las pruebas objetivas son mejor organizadas y nos ayudan a un mejor aprendizaje. (GF5-UCMC-25/09/18)

Una evaluación objetiva, creo yo, marca las pautas más específicas de lo que se quiere enseñar y aprender. Es la forma en la que se pueden medir mucho más el saber del estudiante. (GF3-UGC-17/10/18)

Yo estoy de acuerdo, hay materias en la cuales se deben emplear lo que ustedes llaman una evaluación objetiva, porque hay leyes o teorías que no varían, y entonces eso se lo debe aprender un profesional de memoria. (GF3-UGC-17/10/18)

A pesar de las críticas que tradicionalmente han tenido este tipo de pruebas en diversos sectores y contextos, se han hecho estudios que validan su importancia para el seguimiento en los procesos de aprendizaje. Camarano y Soubirón (2006) concluyen que las pruebas objetivas tienen la ventaja de considerar un espectro amplio de aprendizajes, además, de percibir posibles errores que se pueden mejorar. Por su parte, Zúñiga González y Cárdenas Aguilera (2013) realizaron grupos focales en estudiantes de dos instituciones chilenas para saber qué piensan sobre las preferencias de instrumentos de evaluación. Ellos encontraron que, en ambos establecimientos educacionales, los estudiantes fueron capaces de describir las características e implicaciones de las pruebas objetivas para su carrera. Asimismo, enunciaron que la mayor parte de su trayectoria académica los profesores hicieron uso de este tipo de pruebas y, aunque hicieron críticas a esa herramienta de evaluación, valoran su beneficio. A su turno, Tristán López y Pedraza Corpus (2017), después de hacer un estudio detallado sobre pruebas estandarizadas, concluyeron que

incorporar la objetividad como atributo principal del proceso de evaluación es particularmente imprescindible en educación y ciencias sociales, no solamente para definir objeto a evaluar, sino por el uso de las pruebas estandarizadas de selección para ingreso a universidad o certificación profesional. (p. 26)

Estos estudios, en principio, se alinean con los hallazgos ya descritos de la población objeto de esta investigación, en las dos universidades que participaron, tanto en la tendencia de porcentajes como en las percepciones que los estudiantes expresaron, a través de los grupos focales. Esto permite inferir que, en el imaginario de la población intervenida existen fuertes marcas en el uso de herramientas de evaluación objetiva, que de muchas formas son defendidas por un porcentaje significativo de estudiantes. No obstante, también, los mismos estudiantes aclaran al respecto que:

Yo pensaría que la objetiva y la subjetiva se pueden aplicar en distintos campos, por lo menos en un campo científico yo no podría aplicar algo subjetivo, a menos que tenga pruebas de ello. En el campo científico se habla más de objetividad del conocimiento en general, pero en un campo moral de valores o religiosidad, o algo así, yo sí puedo aplicar lo subjetivo porque son principios morales que me han inculcado mi familia, y no todo mundo crece con la misma moral que yo. Entonces, yo pienso que la subjetividad y la objetividad deben ser muy distintas, según el campo en el que se apliquen. (GF5-UCMC-25/09/18)

Ahora bien, al comparar los resultados sobre el rendimiento académico, se encontró que las preferencias por pruebas subjetivas marcaron porcentajes más altos que las de orden objetivo. Veamos: con respecto a preferencia por Pruebas subjetivas se encontró que la UCMC arroja un porcentaje del 69 % correspondiente a 103 estudiantes; a la vez que la UGC registra el 60 % conformado por un total de 90 participantes, que manifestaron obtener un nivel *Alto de rendimiento académico*. Mientras que los resultados sobre Pruebas objetivas indican un porcentaje del 59 % que corresponde a 88 estudiantes pertenecientes a la UCMC que registraron un nivel Alto de rendimiento académico. En tanto que, la población de la UGC está representada con el 49 %, el cual refleja una población de 74 estudiantes. Es decir, en los dos casos, aunque los porcentajes varían, las dos universidades manifestaron un rendimiento académico Alto en pruebas subjetivas; lo que permite inferir que, aunque hay un gusto por las primeras, los resultados no son satisfactorios. Estos datos permitirían, en un primer momento, corroborar algunas de las tesis que los representantes de las distintas escuelas de pedagogía crítica han transmitido, en el sentido de que es necesario humanizar la educación, superando todo afán por instrumentalizar los sujetos y ubicarlos en un contexto sociocultural, para formar la conciencia crítica que lleve a los estudiantes, no solo a integrarse al sistema, sino también a ayudar a transformarlo, lo que no posibilita el paradigma objetivista y estandarizado de la evaluación. Así, las prácticas de un seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje estarían en la

línea de una evaluación para la justicia social (Murillo Torrecilla e Hidalgo, 2015), la construcción de la democracia como parte de la vida cotidiana en las instituciones educativas (Giroux, 2011), el diálogo intersubjetivo para la construcción de acuerdos sociales en el aula (Habermas, 2010), el contexto cultural como fuente de aprendizaje y curricularización de la formación (Kemmis *et al.*, 2008) y la construcción de sujetos desde la apropiación del conocimiento (Magendzo, 2003). Además, las narraciones de los estudiantes refuerzan esas posiciones de los teóricos al considerar que:

Me hace pensar el por qué los hace ser subjetivos. De alguna manera, estos elementos son preguntas abiertas en las que se puede demostrar tú pensamiento y se tiene libertad o creatividad única en el desarrollo de estas, y es lo que quiere esta evaluación. (GF2-UGC-03/10/18).

Para mí, yo creo que la evaluación subjetiva le permite a uno como estudiante ser más crítico frente al mundo que lo rodea y poder cuestionar ciertas verdades o principios, que a uno le han hecho creer que son totalmente ciertos. (GF5-UCMC-25/09/18)

Finalmente, sobre el uso de plataformas virtuales y su relación con el rendimiento académico, no le agregó porcentajes significativos al estudio para fortalecerlo, por cuanto el promedio de rendimiento Alto es de apenas de 53 % para las dos universidades en cuestión; y aun en el entendido de que los estudiantes pueden trabajar en “casa” sin ningún tipo de presión, resulta paradójico que los resultados de alto rendimiento sean poco significativos. Al respecto, un estudio realizado por Villegas López (2010) muestra que el uso de herramientas virtuales implica que los estudiantes: cumplan con una programación estricta, que sean líderes de procesos sistemáticamente bien llevados y que sean creativos; lo que obliga al estudiante a cultivar hábitos de estudios y disciplina estricta para que su rendimiento académico sea óptimo. Esto permite inferir que, posiblemente, un grupo significativamente alto de estudiantes en este estudio no logren acoger el uso de las herramientas virtuales como apoyo para su formación, precisamente por la estructura como está concebida. Otro estudio realizado en Brasil, por Barajas Villarruel y Ramírez Valdez (2017), mostró que los usos de plataformas virtuales en educación tienden a ser bien planeados, pero poco se usa para evaluar a los estudiantes, lo que no permite determinar si se constituye en una herramienta de apoyo para mejorar el rendimiento académico.

Es claro que, la mayoría de los estudios muestran que el apoyo de plataformas virtuales es un mecanismo muy importante para enriquecer la peda-

gogía, más en la sociedad del conocimiento donde todo parece virtualizarse. No obstante, los procesos evaluativos de estas herramientas aun despiertan interrogantes, toda vez que existen factores propios de la posmodernidad que “distraen” a los estudiantes y crean imaginarios de un concepto de disciplina, tiempo, espacio y hábito distinto a como se concebía en las últimas décadas del siglo XX.

Conclusiones

Históricamente las discusiones o guerras, como lo denominaron en su momento Delgado y Gutiérrez (1999), sobre métodos cuantitativos y métodos cualitativos en la investigación de las ciencias naturales, fueron trasladadas a la esfera de los estudios socioeducativos y el impacto que ha tenido sobre el rol de la evaluación ha sido evidente. En el fondo de estos debates siempre ha estado la concepción de la realidad y el papel que cumple el sujeto cuando se enfrenta al mundo o fenómeno que tiene frente a su conciencia, lo que algunos han llamado lo “ontológico” (Echeverría, 2011).

En ese orden de ideas, para el profesor Alcaraz ha habido un cambio en la concepción de la realidad, a partir de los años 70 del siglo XX, que viene impactando los modelos de evaluación en la educación, en la medida en que han abierto nuevas posibilidades para reconocer, tanto a quien evalúa como a quien es evaluado. De manera que, “la llegada del nuevo paradigma considera relevante la necesidad de fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación, a través de la utilización de métodos participativos” (Alcaraz Salarirche, 2015a, p. 19). Pero este proceso de cambio no ha sido nada fácil, pues aún existen muchos factores que generan al interior de las instituciones resistencias y luchas de fuerzas entre los actores que hacen parte de estos escenarios que se reproducen en la población estudiantil universitaria.

En los estudiantes participantes del estudio en cuestión, esa lucha de fuerzas se vio reflejada en las distintas justificaciones sobre las preferencias de instrumentos de evaluación, centradas claramente en el paradigma objetivo y el subjetivo. Toda vez que ellos, de distintas formas, portan modelos de evaluación cuantitativa y cualitativa como resultado de las distintas experiencias en las que han estado sumergidos y ellos han generado marcas significativas que determinaron sus respuestas, tanto en la aplicación del cuestionario como en

los grupos focales. Además, es necesario considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes que están articulados a toda su historia personal, familiar, social y académica, que estructuran preferencias que son justificadas por los participantes, al menos desde tres perspectivas: i) las metodologías que usa el profesor para aplicar las pruebas, ii) la especificidad del programa que cursan y iii) el paradigma dominante de modelos de evaluación que prevalece en las instituciones y que se reflejan en la cotidianidad del aula.

Aunado a las consideraciones anteriores, es necesario tener en cuenta al menos dos elementos conclusivos que se articulan a la identificación de justificaciones: relación entre las razones/motivaciones y los estilos de aprendizaje. En cuanto a la relación entre las razones y motivaciones, los estudios que se vienen haciendo, desde los años 80 del siglo pasado sobre el comportamiento del cerebro humano y su relación con la formación de los aprendizajes (Damasio, 2009; De Zubiría, 2006; Gardner, 2005; Goleman, 1996), dan cuenta que detrás de cada razón que se expresa sobre cualquier fenómeno hay una emoción que la provoca. Esto obedece a que es el cerebro límbico o sistema límbico el lugar que produce las emociones, donde llega la información que es reportada al neocórtex o cerebro del lenguaje, y este, a su vez, devuelve la información a través de los juicios racionales para la toma de decisiones.

De acuerdo con ello, cabe anotar que, en los instrumentos aplicados a este estudio, la población intervenida no fue ajena a esas características del comportamiento humano que los científicos han detectado, en el sentido en el que los estudiantes justificaron sus preferencias de acuerdo, también, con sus motivaciones e intereses, que al final surgen de gustos emocionales. Al respecto, el presente estudio constituye un aporte significativo porque ciertamente no existe volumen importante de estudios sobre evaluación que hayan indagado acerca del papel que cumplen las emociones y los estados de ánimo en los procesos evaluativos.

De esa manera, la relación entre el estilo de la enseñanza del profesor y las metodologías empleadas en la clase, marcan un tipo de implementación de evaluación que motiva o no a los estudiantes a ciertas preferencias. Aunado a ello, la influencia de los metarrelatos⁹ que portan los estudiantes, como fruto del acumulado de toda su trayectoria académica y cultural, delinean también las razones que expresan sobre cómo les gusta ser evaluados. Esta conclusión

⁹ Aquellos trasfondos históricos desde donde las personas hablan, lo cual tiene que ver con normas, tradiciones, valores como parte de la construcción familiar, social y cultural.

transversal coincide con los estudios de Caballero *et al.* (2007), quienes encontraron que los gustos por determinados modelos de evaluación, que se relacionan al final con rendimiento académico, han sido estudiados, integrando factores como clase social, entorno familiar, relación profesor-alumno, interacciones entre alumnos, aspectos docentes, didácticos, variables institucionales y de la administración educativa, entre otros.

En lo referente a los estilos de aprendizaje, “la mayoría de los autores coinciden en que se trata de la forma como la mente procesa la información y cómo es influida por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprender eficazmente” (Paba Barbosa *et al.*, 2008, p. 100). De hecho, en los resultados cualitativos de este estudio, se encontró en las dos universidades con frecuencia frases expresadas por los estudiantes como: “se me facilita”, “se me dificulta”, “aprendo mas así”, “no soy capaz de”, “siento que aprendo más así”, “no soy bueno para memorizar”, “tengo capacidad para relacionar”, etc. Estas frases dan cuenta acerca del procesamiento de los distintos aprendizajes que los estudiantes reciben, el cual ocurre de formas, no solamente diferentes, sino complejas; y ello, además, influye en el rendimiento académico, el cual, al final, se “objetiviza” en evaluaciones estandarizadas para todos, que los profesores diseñan para alcanzar logros y cumplir metas determinadas que las instituciones le imponen.

Este factor genera evidentes tensiones y luchas de fuerzas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los modelos preconcebidos de los profesores y las exigencias de las instituciones que reflejan cómo está hecho el sistema evaluativo y para qué tipo de sociedad. De esa manera, cuando los estudiantes justifican sus preferencias por cierto tipo de evaluación emerge por antonomasia los estilos de aprendizaje heredados y contruidos desde muchas variables. Pero aún más, esos estilos de aprendizaje, que en cierta medida cuestionan la evaluación, son invisibles para el profesor. Ahora bien, “lo invisible no es lo que no existe, sino aquello que no es posible observar” (Cobo Román y Moravec, 2011, p. 25) y que el profesor estaría llamado a considerar a la hora de implementar un modelo de evaluación con sus estudiantes, propósito muy difícil, cuando tiene que enfrentar rutinas de clase con grupos de hasta 200 estudiantes, distribuidos en grupos de 40, como sucede en la mayoría de países de América Latina.

Algunas discusiones

Ciertamente, la evaluación más que un tema sigue siendo un problema que exige continuar investigándose. Esto se debe a que el avasallante ingreso de las tecnologías de la información, cada vez con más fuerza, demanda revisar de manera continua los modelos de evaluación para que estos permitan contribuir e impactar al menos en tres escenarios: i) la formación integral de los estudiantes; ii) el fortalecimiento de las instituciones universitarias, como fuente de preparación para la vida profesional de los ciudadanos; y iii) el ingreso de manera crítica al mundo laboral de los futuros profesionales. Es necesario debatir hasta qué punto la implementación, que desde hace unos años se viene haciendo de modelos de evaluación que contemplan la participación de los estudiantes, como, por ejemplo, la autoevaluación y la coevaluación, termina finalmente en una calificación, cayendo nuevamente en el mismo círculo vicioso de la concepción de una evaluación más enfocada solo al rendimiento académico, desplazando otras dimensiones de la formación y provocando, muchas veces, injusticias y discriminación al interior de las aulas.

En esa línea de discusión, también es importante considerar la eficacia de las evaluaciones estandarizadas institucionales, nacionales e internacionales, no para desconocerlas, sino para otorgarle un justo lugar en el papel que cumplen en el fortalecimiento del rendimiento académico. Toda vez que, este constituye un factor que se debe considerar, en razón a que la mayoría de los estudiantes encuestados en este estudio hicieron críticas a este tipo de evaluaciones, sobre todo, cuando se expresaron sobre los instrumentos de aplicación objetiva.

De este modo, una vez finalizado el estudio, se puede decir que para los estudiantes la evaluación es un aspecto importante en su formación, ya que reconocen en ella una forma de medir sus conocimientos; no obstante, se percibe que gran parte de la responsabilidad de este proceso se les ha indilgado a los profesores y es a ellos a quienes se les atribuyen las buenas o las malas prácticas evaluativas, y a los estudiantes, los resultados, en consecuencia, redundan en el éxito o el fracaso frente a su rendimiento académico. Sin embargo, la realidad demuestra que la evaluación por sí sola no es un indicador de cómo se produce el aprendizaje.

Ahora bien, el verdadero lugar de la evaluación debería estar centrado en mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en la reflexión perma-

nente de los actores que hacen parte del ejercicio evaluativo, en la comprensión sobre el proceso de aprendizaje y en los factores que intervienen de manera positiva o negativa en él.

En este sentido, se puede mencionar que el ejercicio evaluativo, por lo general, depende de factores que lo condicionan. En el caso de la educación superior, por ejemplo, se observa que en ocasiones las prácticas evaluativas están directamente relacionadas con las exigencias derivadas de los procesos de acreditación de alta calidad; en los cuales se esperan que los resultados de los estudiantes den cuenta de saberes estandarizados que garanticen aprendizajes exitosos.

Por otra parte, la tradición evaluativa de las instituciones, las demandas de los microcurrículos, e incluso, los mismos sistemas de gestión académica que se utiliza en las universidades desconocen la dimensión reflexiva y dialógica que se propone cuando se plantea el tipo de evaluación que prefieren los estudiantes. Es frecuente confundir evaluación con calificación.

Por último, respecto a los docentes resulta inherente la relación evaluación-enseñanza en su ejercicio evaluativo, en otras palabras, la forma en la cual los profesores planifican, organizan y ejecutan la evaluación refleja las concepciones que se tienen acerca de la enseñanza. Es diferente una práctica para medir los conocimientos que los alumnos aprendieron del profesor en el aula, a una práctica utilizada para analizar la manera en cómo los estudiantes problematizan el conocimiento y son capaces de discernir cuáles son las herramientas pertinentes para dar solución, por mencionar un ejemplo. Sin embargo, en muchos contextos la evaluación sigue cumpliendo una función reguladora y actúa como dispositivo de poder y control, perspectiva bajo la cual se rompe con el sentido pedagógico y formativo del ejercicio evaluativo.

Bibliografía

Citada

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes*. Pirámide.
- Alba Ruiz, F. y Schumacher, C. (2008). Evaluación del aprendizaje universitario. *Educación y Educadores*, 11(2), 91-105. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411207.pdf>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015a). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015b). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209-236. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, (350), 351-374. <https://bit.ly/40s5x-Cb>
- Álvarez, M. T. y García, H. (2015). *Factores que predicen el rendimiento universitario* (2.^a ed.). Universidad de Nariño.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. y Bohórquez Olaya, C. I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80124028009.pdf>
- Barajas Villarruel, J. I. y Ramírez Valdez, W. (2017). Uso de las plataformas educativas y su impacto en la práctica pedagógica en instituciones de educación superior de San Luis Potosí. *EduTec. Revista Electrónica*

de *Tecnología Educativa*, (60), 1-13. <https://doi.org/10.21556/educ-tec.2017.60.798>

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, trad.). Amorrortu Editores.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología, Universidad de Antioquia*, 3(2), 66-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer España.
- Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243. <https://doi.org/10.18800/psico.201102.002>
- Burgos Acosta, J. J. (s.f.). *Hacia una concepción integral inclusiva de la calidad de vida para el siglo XXI*. <https://bit.ly/40D7kEk>
- Burgos Acosta, J. J., Osorio Cardona, A. C., Santamaría Vargas, J. y Márquez Jiménez, M. del P. (2019). Justificaciones sobre preferencias de la evaluación en el aula y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio comparativo entre dos universidades colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 122-134. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7075524.pdf>
- Caballero, C. C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de *burnout* y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Cabrales Salazar, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/715>
- Camarano, S. y Soubirón, E. (2006). *Diseño de pruebas objetivas*. Unidad Académica de Educación Química, Universidad de la República. <https://bit.ly/2kNqObg>

- Campo Vásquez, R. y Restrepo Jiménez, M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cárdenas Salgado, F. A. (2005). Un perfil de evaluación en un grupo de docentes universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, (núm. extra), 1-5. <https://bit.ly/3YCVrxf>
- Cárdenas, E. J. y Torres, M. F. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación*, 15(1), 145-160. <https://doi.org/10.14483/22486798.3109>
- Cardona Hernández, J. D. (2010). La parcelación de la realidad por las ciencias sociales y la necesidad de apertura del saber social y contable. *Adversia*, (7), 32-42. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/adversia/article/view/7683>
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Chica Merino, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/81>
- Chóliz Montañes, M. (2005). *Psicología de la emoción. El proceso emocional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow. En M. Csikszentmihalyi (ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 227-238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_15
- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación*. Edicions e la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/2Hfriib>
- Cominetti, R., Tulic, M. L. y Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Human Development Department*. LCS-HD Paper series, 20. The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office. <https://bit.ly/3XhQlWm>

- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (J. Ros, trad.). Barcelona. Crítica.
- De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720430.pdf>
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis.
- De Miguel Díaz, F. M. y Arias Blanco, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, (320), 353-377. <https://bit.ly/3nsd6KW>
- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf>
- De Zubiría, M. (2006). *El mito de la inteligencia: y los peligros del cociente intelectual*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Echeverría, R. (2011). *Escritos sobre aprendizaje*. Ediciones Granica S.A.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208%253E>
- El Jabari Belghazi, A. (2016). *Estilos de aprendizaje y preferencias en la evaluación de segundas lenguas* [tesis de maestría, Universidad de Girona]. Repositorio Institucional. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/14091>
- Enkvist, I. (1996). Los conceptos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes de español. En M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Actuales Tendencias en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II*. Actas VI Congreso Internacional de la ASELE (pp. 133-140). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892359.pdf>

- Fernández Navas, M., Alcaraz Salarirche, N. y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377012.pdf>
- García Ros, R., Pérez González, F. y Talaya González, I. (2008). Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 547-570. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121916001.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garello, M. V., Rinaudo, M. C. y Donólo, D. (2010). Construcción del conocimiento y desarrollo académico en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 91-107. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418903005.pdf>
- Giroux, H. A. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (I. Arias, trad.). Paidós.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional. Nuevos descubrimientos*. Editorial MsA.

- González Blasco, P. (2016). Motivación y productividad en la investigación científica. *REIS*, 7(79), 63-75. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/665649.pdf>
- González López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, 4(3), 445-468. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121929001.pdf>
- Habermas, J. (2010). *Conciencia moral y acción comunicativa* (R. Cotarelo García, trad.). Editorial Trotta.
- Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (2008). *Hacia una escuela socialmente crítica* (E. Bas Peña, trad.). Naulibres.
- Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M. C., Masó Rivero, R. M. y Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v14n3/ms15314.pdf>
- López Aguado, M. y López Alonso, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 131-153. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076006.pdf>
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Magisterio Editorial.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. <https://bit.ly/3LZGiTJ>
- Martínez Rizo, F. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la Educación Superior*, (120), 1-12. <https://bit.ly/40rm3mq>
- Martínez-Rizo, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15532949002.pdf>

- Maturana Romesin, H. (2010). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia* (A. Zagmutt y A. Ruiz, trads.). JC Sáez Editor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes <https://bit.ly/3TNMC2B>
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. <https://bit.ly/3nwJPPm>
- Morin, E. (s.f.). *Introducción al pensamiento complejo*. <https://bit.ly/3AB-QUkW>
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134131>
- Navarro, G. I. y Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles Educativos*, 31(126), 30-55. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.126.18866>
- Paba Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R. M. y Palamezano Rondón, A. K. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Duazary*, 5(2), 99-106. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156328004.pdf>
- Pérez, A., Ramón, J. y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Universidad Pablo de Olavide.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Aportes y desafíos en la evaluación de políticas y programas de mejoramiento educativo: reflexiones desde

- nuestra práctica de evaluación en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 79-92. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4682>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Edición Tricentenario. <https://dle.rae.es/justificar?m=form>
- ¿Por qué Colombia no se manifiesta por la ciencia? (2017, 22 de mayo). *Revista Semana*. <https://bit.ly/40nbil3>
- Romero Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Analíticos de Políticas Educativa*, 22(21), 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898043.pdf>
- Rosell Puig, W., Más García, M. y Domínguez Hernández, L. (2002). La enseñanza integrada: necesidad histórica de la educación en las Ciencias Médicas. *Educación Médica Superior*, 16(3), 196-203. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v16n3/ems02302.pdf>
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. <https://bit.ly/42PN1W6>
- Sánchez Cerezo, S. (dir.). (1985). *Diccionario enciclopédico de educación especial*. Santillana.
- Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En R. L. Brennan (ed.), *Educational Measurement* (M. Domís, trad., pp. 623-646). ACE/ Praeger Westport. <https://bit.ly/3JQbuCk>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, trad.). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/40IfDjf>
- Toribio-Ferrer, C. y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18. <https://bit.ly/3lWUke2>
- Torres, P. (2008). ¿Qué estamos haciendo en Cuba en evaluación educativa? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 111-123. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4685>

- Tristán López, A. y Pedraza Corpus, N. Y. (2017). La objetividad en las pruebas estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>
- Universia. (2014). Los profesores que investigan son más rigurosos a la hora de dar clase. *Noticias Universia*.
- Uribe Mallarino, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, 73(73), 147-172. <https://bit.ly/3LXqSPO>
- Vargas Vignoli, M. P. (2014). *La construcción del conocimiento y la adquisición de la competencia del pensamiento crítico en estudiantes universitarios: análisis del discurso en un entorno de enseñanza presencial y virtual* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://bit.ly/3jNs4JO>
- Vásquez Rodríguez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Villegas López, G. A. (2010). *10 Mitos de la educación virtual*. Universidad EAFIT. <https://bit.ly/42M2oix>
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber* (J. Barba y S. Jawerbaum, trads.). Gedisa Editorial.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>
- Zúñiga González, C. G. y Cárdenas Aguilera, P. (2013). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776618>

De consulta

- Arias Duque, J. R. (2017). *Cómo influyen en el rendimiento académico la drogadicción, la ansiedad y el estrés. Estudio sobre las variables psicosociales relacionadas con el rendimiento académico*. Editorial Académica Española.

- Avanzini, G. (1994). *El fracaso escolar*. Editorial Herder.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bautista Cárdenas, N. P. (2016). Problemas éticos y representaciones sociales de la evaluación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 127-144. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.008>
- Brunner, J. J. (2013, 5 de diciembre). Prueba Pisa: ¿por qué a los países de América Latina les va tan mal? *BBC Mundo*. <https://bbc.in/3FYZxsQ>
- Burgos Acosta, J. J. (2016). *Comportamiento ético y aprendizaje autorregulado*. Ediciones Grancolombianas Universidad La Gran Colombia.
- Colombo, V. y Torres, M. (2010, 26 de febrero). *Estilos de aprendizajes que predominan en los alumnos*. Proyecto de investigación. Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3Kdjui4>
- Crozier, W. R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje personalidad y rendimiento académico escolar*. Narcea Ediciones.
- De Miguel Díaz, M., Urquijo, P. A., Arias Blanco, J. M., Escudero Escorza, T., Rodríguez Espinar, S. y Vidal García, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 357-383. <https://bit.ly/28YfYaF>
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172010.pdf>
- Fuentes Combita, J. J. (2012). La investigación científica y las epistemologías específicas de los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. *El Educador Grancolombiano*, (8), 91-108. <https://bit.ly/3TOq3uB>

- García Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- Garnica Molina, G. y Arenas, G. (2010). *Propuesta pedagógica para afianzar el aprendizaje significativo a través de la geopolítica nacional mediante una cartilla para estudiantes de grado undécimo del Colegio Andrés Bello* [tesis de pregrado, Universidad La Gran Colombia].
- Giroux, H. A. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Ruiz, M. A. y Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205632>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hernández, F. (2015). *Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil*. En J. Gimeno (comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 125-137). Editorial Morata.
- Hernández Herrera, C. A. (2015). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1369-1388. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551
- Ibañez, J. (1991). *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI Editores.
- Jaramillo Echeverri, L. G. y Aguirre García, J. C. (2008). *Educación y mundo de la vida*. Barcelona. Siglo XXI Editores.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

- Lerner Matiz, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Eafit*. Cuadernos de Investigación Universidad Eafit. <https://bit.ly/3zfp5hy>
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Magisterio Editorial.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 135-163. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002305.pdf>
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M. y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Mosquera Albornoz, D. R. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Noriega Echeverría, I. (2010). Evaluación objetiva: el punto de vista de los estudiantes. *Educ Med*, 13(Supl. 1), S79-1-S82. https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v13s1/mesa2_5.pdf
- Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. T. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pinilla Roa, A. E. (1995). Evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista de la Facultad de Medicina*, 43(3), 143-145. <https://bit.ly/3Ki9TXq>
- Retamal Vergara, J. L. y Osorio Cardona, A. C. (2010). *Modelo pedagógico socio-crítico*. Universidad La Gran Colombia.
- Santamaría Vargas, J., Llano, F. A., Osorio Cardona, A. C. y Osorio Cardona, R. (2012). *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la Facultad de Cien-*

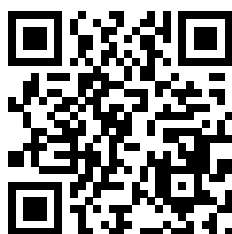
cias de la Educación de La Universidad la Gran Colombia (1962-2012).
Ediciones Universidad La Gran Colombia.

Santamaría Vargas, J. Ibagón Martín, N. J. y Gómez Rodríguez, D. T. (eds.).
(2012). *Pensar la educación de América Latina: sistemas educativos, formación docente y convivencia escolar.* Universidad La Gran Colombia.
<https://bit.ly/3loBbkO>



Evaluar y justificar: una experiencia de investigación in situ ha sido compuesto con fuente tipográfica Minion Variable Concept y Minion Pro e impreso en papel Earth Pact y elaborado 100 % con fibra de caña de azúcar, libre de químicos y blanqueadores, en los talleres de Ediciones Carrera 7a SAS, en julio de 2023.

Con esta edición la Universidad La Gran Colombia contribuye a la sostenibilidad del medio ambiente al utilizar materiales ecológicos producidos en Colombia.



¡Conócenos!

Este libro es el resultado de una investigación in situ que se realizó en dos escenarios universitarios y en el marco de la convocatoria Julio Cesar García de la Universidad La Gran Colombia. La obra está dividida en cuatro capítulos: el primero contiene la aproximación al estado del conocimiento sobre las prácticas evaluativas que dieron lugar a la configuración del problema objeto de estudio: ¿cuáles son las razones que expresan los estudiantes para justificar sus preferencias al momento de ser evaluados? El segundo está conformado por las aproximaciones teóricas en función de seis categorías: justificación, evaluación, aprendizaje y evaluación, rendimiento académico, motivación en la evaluación y aprendizaje interdisciplinario, las cuales permitieron triangular la información recolectada para ser analizada desde diferentes perspectivas teóricas. El tercer apartado apunta a describir el camino elegido para resolver la pregunta de investigación; esta sección adopta un enfoque mixto como metodología investigativa, la cual combinó estrategias cuantitativas y cualitativas para el análisis de la información recabada. Finalmente, en el cuarto capítulo se presentan los resultados, discusiones y conclusiones de la investigación, entre las cuales se destaca que cuando los estudiantes justifican sus preferencias por cierto tipo de evaluación, emerge por antonomasia los estilos de aprendizaje heredados y contruidos desde distintos imaginarios; igualmente, aparece el hecho de que muchas veces los estudiantes confunden el rendimiento académico con el aprendizaje y desde esa posición justifican sus preferencias por distintas formas de evaluación.



ISBN 978-958-5179-43-1



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia