

Oportunidades formativas *en conflictos evaluativos asociados* a elementos de los *modelos pedagógicos*

Training Opportunities around Conflicts Associated to Evaluation
and Elements of Pedagogical Models

Opportunités formatives dans les conflits évaluatifs associés aux
éléments des modèles pédagogiques

Oportunidades formativas em conflitos avaliativos associados a
elementos dos modelos pedagógicos

Fecha de recepción: 2 DE AGOSTO DE 2010 | Fecha de aceptación: 6 DE ABRIL DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Impreso: SICI: 2027-1174(201106)3:6<363:OFECE>2.0.TX;2-L; Electrónico: SICI: 2027-1182(201106)3:6<363:OFECE>2.0.CO;2-6

Escrito por MARÍA VICTORIA VARGAS-QUINTERO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
BOGOTÁ, COLOMBIA
vargas.mariavictoria@gmail.com,
mvvargas@javeriana.edu.co

Resumen

Con el objeto de identificar conflictos académicos universitarios, mediante un estudio de caso enmarcado en la metodología etnográfica, se entrevistan 110 estudiantes y 26 profesores de la Universidad Javeriana. Se encuentran conflictos derivados de la desarticulación de la evaluación con: 1. Los objetivos de enseñanza. 2. La metodología de enseñanza. 3. Los temas estudiados. 4. Los instrumentos utilizados. Se identifican tensiones derivadas del tiempo que los alumnos invierten en resolver las pruebas y el que los profesores disponen para corregir y retroalimentar a sus alumnos. Los resultados de la evaluación y el significado que se da a las calificaciones generan también discrepancias.

Palabras clave autor

Conflicto, metodología evaluativa, calificaciones, evaluación universitaria.

Palabras clave descriptor

Enseñanza superior [7159], evaluación de la educación [2470], pertinencia de la educación [396], eficiencia de la educación [393], norma académica [193], evaluación del estudiante [706], estudiante universitario [243], psicología de la educación [68].

Transferencia a la práctica

El presente estudio es de especial utilidad para quienes hacen investigación y docencia de las ciencias en las universidades y no tienen una formación pedagógica. Se pretende aquí, a partir de una muestra de la realidad evaluativa universitaria, suscitar la reflexión sobre el propio desempeño de los docentes y los estudiantes a la hora de evaluar y ser evaluado para así emprender una actividad metaevaluativa que se concrete en el diseño de evaluaciones articuladas con los objetivos y contenidos de aprendizaje, los métodos y los tiempos disponibles.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Vargas-Quintero, M. V. (2011). Oportunidades formativas en conflictos evaluativos asociados a elementos de los modelos pedagógicos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 363-378.

Key words author

Conflict, Evaluation
Methodology, Grades, University
Evaluation.

Key words plus

Higher Education, Educational
Evaluation, Educational
Relevance, Educational Efficiency,
Academic Standards, Student
Evaluation, University Students,
Educational Psychosociology.

Abstract

In order to identify academic conflicts at universities, 110 students and 26 faculty members of Javeriana University were interviewed as part of a case study using an ethnographic methodology. The findings reveal conflicts arising from the disruption of the evaluations regarding: 1. Teaching goals; 2. Teaching methodology; 3. Topics studied; 4. Instruments used. Certain tensions derive from the time students spend on solving tests and the time teaching staff uses to correct and give feedback. The results of the evaluation and the meaning given to grades also generate discrepancies.

Transference to practice

This study is particularly useful for researchers and teaching staff in science subjects at universities who have no pedagogical training. Starting from a sample of the reality of evaluation practices at universities, it is expected that this paper encourages thoughts on the performance of professors and students in evaluating and being evaluated, in order to undertake meta-evaluations that generate evaluations clearly aligned with goals, content, methods and schedules.

Mots clés auteur

Conflit, méthodologie évaluative, qualifications, évaluation universitaire.

Mots clés descripteur

Enseignement supérieur, évaluation de l'éducation, Pertinence de l'éducation, efficacité de l'éducation, norme académique, évaluation de l'étudiant, étudiant d'université, psychosociologie de l'éducation.

Résumé

Avec l'objectif d'identifier les conflits académiques universitaires, au moyen d'une étude de cas encadré dans la méthodologie ethnographique on entretient cent-dix (110) étudiants et vingt-six (26) professeurs de la Universidad Javeriana. On a trouvé des conflits dérivés de la désarticulation de l'évaluation avec 1. Les objectifs de l'enseignement. 2. La méthodologie de l'enseignement. 3. Les sujets étudiés. 4. Les outils utilisés. On a identifié des tensions dérivés du temps que les élèves consacrent pour résoudre les épreuves et celui que les professeurs dédient pour corriger et rétroalimenter à leurs élèves. Les résultats de l'évaluation et la signification qu'on donne aux qualifications produit aussi des différences.

Transfert à la pratique

L'étude présentée est de spéciale utilité pour ceux qui font de la recherche et de l'enseignement des sciences dans les universités et qui n'ont pas une formation pédagogique. On prétend ici, à partir d'un exemple de la réalité évaluative universitaire susciter la réflexion sur la propre performance des enseignants et les étudiants à l'heure d'évaluer et d'être évalué et de cette façon commencer une activité méta-évaluative qui soit mise en œuvre dans le dessein d'évaluations articulées avec les objectifs et les contenus d'apprentissage, les méthodes y les temps disponibles.

Palavras-chave autor

Conflito, metodologia avaliativa, correções, avaliação universitária.

Palavras-chave descritor

Ensino superior, avaliação educacional, relevância educacional, a eficácia do ensino, padrões acadêmicos, avaliação dos alunos, estudantes universitários, psicossociologia educacional.

Resumo

Com o objetivo de identificar conflitos acadêmicos universitários, mediante um estudo de caso situado na metodologia etnográfica, foram entrevistados 110 estudantes e 26 professores da Universidade Javeriana (Bogotá, Colômbia). Foram encontrados conflitos derivados da desarticulação da avaliação com: 1. Os objetivos de ensino. 2. A metodologia de ensino. 3. Os temas estudados. 4. Os instrumentos utilizados. Identificaram-se tensões derivadas do tempo que os alunos dedicam à resolução das provas e que os professores têm para corrigi-las e retroalimentar a seus alunos. Os resultados da avaliação e o significado que se dá às correções das mesmas, também geram discrepâncias.

Transferência à prática

O presente estudo é de especial utilidade para quem faz pesquisa e docência das ciências nas universidades e não tem uma formação pedagógica. Pretende-se aqui, a partir de uma mostra da realidade avaliativa universitária, suscitar a reflexão sobre o próprio desempenho dos docentes e dos estudantes no momento de avaliar e ser avaliado, com o fim de empreender uma atividade meta-avaliativa que se concretize no desenho de avaliações articuladas com os objetivos e conteúdos de aprendizagem, com os métodos e com os tempos disponíveis.

Introducción

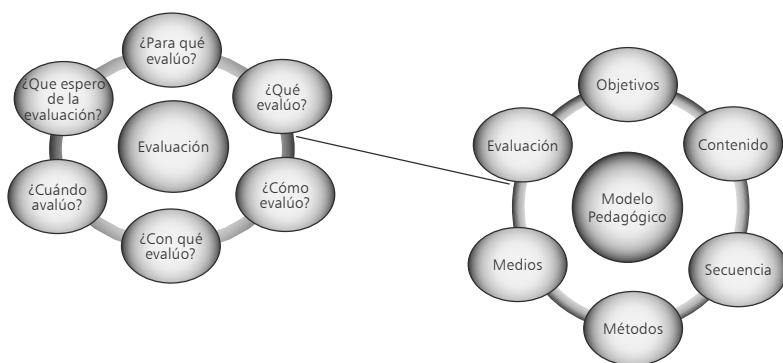
Los conflictos son situaciones que implican divergencia entre pensamientos, actitudes, expectativas, necesidades e intereses de dos o más personas. Son situaciones cambiantes, por cuanto tienen una dinámica propia que los hace evolucionar, razón por la cual María Constanza Granados-Mendoza (2001) habla de la “escalada del conflicto”. Los conflictos informan sobre aspectos sociales como el manejo del poder, la participación y las relaciones interpersonales.

La evaluación académica en la universidad es una situación con numerosas tensiones derivadas de intereses en juego para los estudiantes pues esta actividad tiene repercusiones académicas y personales importantes. La observación de las formas en que se manejan los conflictos evaluativos sirve para reflexionar acerca del manejo pacífico de los conflictos y fortalecer la formación ciudadana para una cultura de paz (Vargas, 2010).

Elementos de los modelos evaluativos

La evaluación hace parte esencial de cualquier modelo pedagógico, cuyos elementos se ilustran en la Figura 1. Estos componentes responden las siguientes preguntas: ¿Para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿se cumplió el objetivo? (De Zubiría, 1994). Estos elementos deben estar bien articulados entre sí. Por ello, el primer paso para lograr una buena evaluación es examinar su engranaje dentro del modelo pedagógico escogido. A su vez, la evaluación tiene una finalidad y unos métodos. Por ello se le pueden aplicar las mismas preguntas: ¿por qué se evalúa?, ¿para qué, qué, cómo, con qué, cuándo evaluar? (Figura 1). Sin embargo, la práctica más común entre estudiantes y profesores es privilegiar el qué, es decir, ¿qué temas se van a evaluar? Nuevamente, es fundamental pensar en la articulación de la evaluación con un modelo pedagógico para evitar contradicciones.

Figura 1
Elementos en un modelo pedagógico y uno evaluativo



Fuente: elaboración propia.

Si se observa la gran diversidad de instrumentos de evaluación, puede comprobarse que estos se dedican a la evaluación del proceso de aprendizaje (Barrero, 2000); sin embargo, suelen aparecer objetivos evaluativos que no tienen qué ver con este propósito y de allí derivan conflictos. La práctica evaluativa frecuentemente evidencia la confusión en cuanto a los objetivos pedagógicos de la evaluación. “El concepto y el ámbito de la

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación presenta los resultados del proyecto *La evaluación universitaria como aprendizaje para el manejo de conflictos. En un estudio de caso en la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*; que muestra una oportunidad dentro del ambiente universitario para incidir sobre la cultura del manejo de conflictos, a la vez que presenta una alternativa académica para la construcción de una cultura de paz en Colombia. Esta investigación fue patrocinada por la Pontificia Universidad Javeriana.

evaluación se han desdibujado tanto, que uno y otro han ampliado sus alcances, dejando de ser el aprendizaje de los alumnos el referente único” (Álvarez, 2003, p. 15). Algunas evaluaciones en la universidad no responden a los objetivos de aprendizaje “a menudo promoviendo aproximaciones superficiales al aprendizaje” (Race, 2004, p. 77). Esta situación, tiene “el agravante de las ficciones: se finge que se examina bien, concienzudamente, con seriedad” (Menin, 2002, p. 111). Los estudiantes no tienen claros los objetivos de la evaluación cuando dan mayor relevancia a la aprobación que al aprendizaje, de tal forma que estudian para pasar... es así como la evaluación acaba dirigiendo el aprendizaje (Santos-Guerra, 1996).

A la discrepancia interna entre las acciones evaluativas y los objetivos de enseñanza se suma la divergencia entre los objetivos de formación y las necesidades laborales; sin ir muy lejos, se puede ubicar la polémica en torno a las pruebas de evaluación de competencias profesionales en Colombia denominadas ECAES¹ que se implementaron sin que se hubiera realizado un análisis profundo en torno al concepto de competencias. Faltó orientar a los profesores acerca de la forma de evaluar las actitudes y los valores. Otros aspectos como “el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad o el pensamiento lateral” (Race, 2004, p. 84), que son elementos fundamentales de las competencias y, por tanto, de su evaluación tampoco son tenidos en cuenta en la evaluación de competencias profesionales. Hay conflictos entre los objetivos de evaluación y los contextos académico y laboral pues en el primero se busca que los estudiantes exhiban su aprendizaje, en tanto que en el segundo se trata de realizar labores satisfactoriamente (Sambell & McDowell, 2004). Otra inconsistencia relacionada con el objeto de evaluación es el uso de la evaluación para retener (mantener la asistencia a clase) y dominar a los alumnos (Zabalza, 2006). También puede suceder que “los exámenes tradicionales tienden a medir las habilidades de los estudiantes para actuar en un determinado medio, que en muchos aspectos está muy alejado del ambiente de trabajo real” (Race, 2004, p. 82).

El método de evaluación refleja los criterios y las intencionalidades educativas. Por eso, la forma en que se evalúa debe ser consistente con la manera en que se enseña; pero, en cambio, “se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico... Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral se cierra con un modelo de examen escrito. Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual” (Santos-Guerra, 1996, p. 32).

En ocasiones, lo que determina el estilo de instrumento empleado es la facilidad de corrección. El instrumento de evaluación queda mal diseñado en tanto “privilegie lo secundario o favorezca la habilidad del estudiante precisamente para hacer exámenes más que para evaluar un conocimiento” (Race, 2004, p. 84).

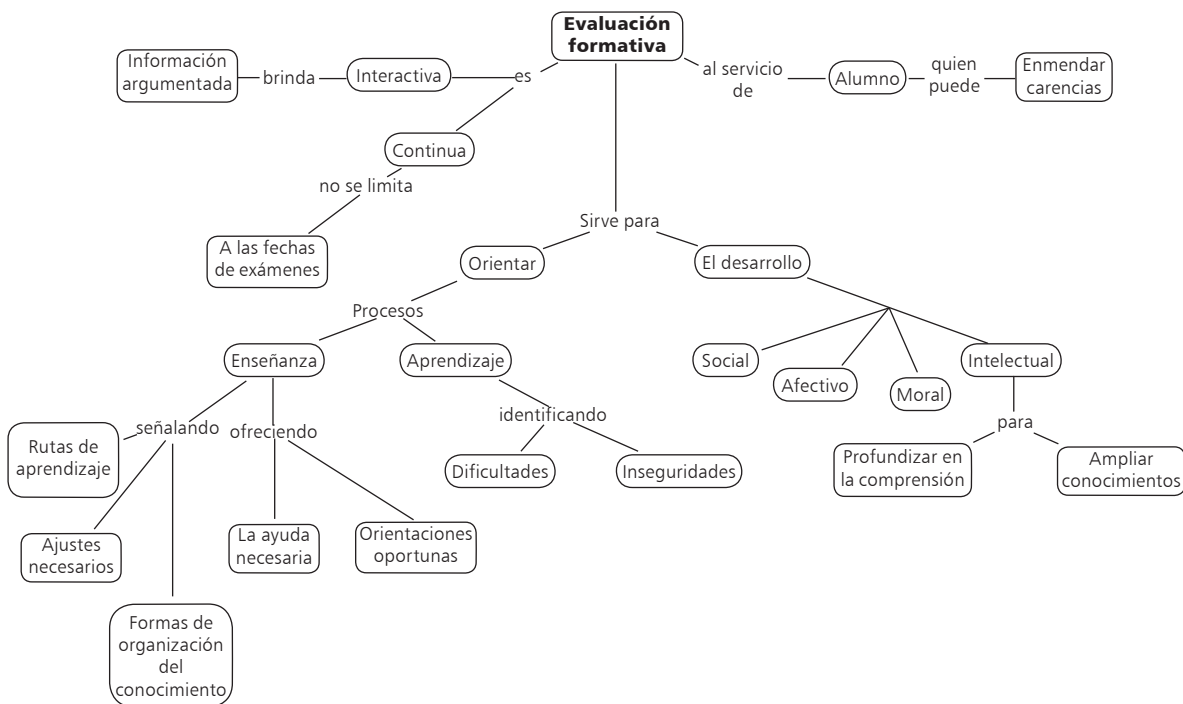
Los cronogramas evaluativos pueden ser otro gran desacierto: “La evaluación es un modo excelente de hacer que los estudiantes empleen tiempo en sus tareas. Sin embargo, algunas evaluaciones, como los exámenes finales, distribuyen este tiempo de forma poco efectiva” (Race, 2004, p. 65). De otra parte, el cálculo que hace un profesor del tiempo necesario para *contestar* un examen puede resultar impreciso. A su vez, “la velocidad con la que han de corregirse los exámenes y la presión para que lo hagan bien, provocan que [la evaluación] no siempre funcione de la mejor manera” (Race, 2004, p. 84).

¹ Los ECAES son los exámenes de competencias que los estudiantes de los pregrados en Colombia presentan. Su denominación ha cambiado y se les llama SABERPRO.

Los resultados expresados en cifras dan la apariencia de rigor y pueden generar conclusiones erróneas. “La asignación de números de una manera mecánica... no garantiza la objetividad” (Santos-Guerra, 1996, p. 29). Cuando se piensa que evaluar es poner notas, se establece una ficción que pervierte el gusto de aprender. A pesar de que esta reflexión se hace permanentemente, incluso hoy, “la evaluación de aprendizajes en el ámbito de la educación superior sigue caracterizándose por una calificación numérica de rendimiento final” (García & Campo, 2006, p. 36).

Además de la articulación, un elemento fundamental del método evaluativo es la retroalimentación que mediante el diálogo maestro-alumno revisa los resultados de la evaluación para explicar y orientar, es decir, para formar y “hacer que las evaluaciones sean informativas, oportunas y produzcan el impacto necesario para que los resultados se traduzcan en acciones” (Cabra-Torres, 2008, p. 99). Sin embargo, cuando el grupo de alumnos es numeroso, se dificulta ofrecer una orientación adecuada. Por eso “la cantidad de *feedback* que los estudiantes reciben después de la mayor parte de las clases [sesiones magistrales orientadas por el profesor] de exámenes no es óptima” (Race, 2004, p. 83). Esta retroalimentación es especialmente necesaria cuando se habla de evaluar la diversidad de los estudiantes por sus conocimientos, métodos de estudio, formas de aprendizaje y experiencias previas diferentes (Brown, 2004). La retroalimentación determina que una evaluación sea formativa y sirva al alumno por cuanto lo ilustra y orienta acerca del progreso alcanzado y el proyectado. El “hablar y contar con quien se aprende viene a ser un recurso de primer orden en la intención y en la dirección de la formación de personas” (Álvarez, 2003). De manera sintética, la Figura 2 ilustra algunos elementos importantes de la evaluación formativa.

Figura 2
Elementos de la evaluación formativa.



Fuente: elaboración propia.

Además de desarticulaciones e imperfecciones, hay que considerar que una evaluación formativa debería contemplar “*actitudes, destrezas, hábitos, valores (...)* [pues] Lo no observable no es equivalente a lo no existente ni a lo no relevante ni, por supuesto, a lo no evaluable” (Santos-Guerra, 1996, p. 24). Es decir, una evaluación formativa está bien articulada con todos los elementos del modelo, no se limita a lo cognitivo pues ayuda también al progreso emocional, moral y social del alumno (Álvarez, 2003, p. 116).

Se mira la pedagogía ignaciana como un referente importante para la Pontificia Universidad Javeriana, pues es una propuesta educativa propia de las instituciones de educación de los jesuitas “dirigida al desarrollo del humanismo cristiano” (Kolvenbach, 1993). En esta, la evaluación consiste en “la toma de conciencia, a la luz de los valores, acerca del proceso vivido, de los logros y obstáculos, de los fines alcanzados y de los medios empleados” (Ocampo, 2003, p. 86). Esta evaluación implica tres procesos:

Proceso de diagnóstico: este aspecto asume la dinámica de identificar, aclarar, definir y concretar el punto de partida del sujeto (persona o institución) que está en el proceso...

Proceso de mejoramiento: con los aportes del diagnóstico constante, el proceso formativo está siempre en permanente adaptación para responder a las necesidades personales de cada uno...

Proceso de ayuda personal: teniendo en cuenta con el acompañamiento diagnosticante, las potencialidades y condicionamientos específicos de cada sujeto, ya sea individual, social o institucional (Sandoval, 2003, p. 49).

La atención personalizada es fundamental: “la preocupación por el individuo es un distintivo de la educación de la Compañía... como profesores, necesitamos entender el mundo del estudiante” (Hernández & Torres, 2006, p. 87). La aplicación del modelo ignaciano en la Pontificia Universidad Javeriana es un elemento orientador para una evaluación formativa.

El planteamiento que subyace en este trabajo es que la práctica evaluativa debe ser cuidadosa en las articulaciones entre los elementos del modelo pues este refleja unas bases conceptuales. En “la medida en que se la descontextualice de sus fundamentos y se la simplifique, va perdiendo su sentido pedagógico” (Vargas, 2008, p. 252). Por eso, el reconocimiento de su existencia es una oportunidad para la reflexión y para el cambio de la práctica evaluadora de quienes se identifiquen con alguna de las situaciones descritas.

Este artículo, que sintetiza una parte de los resultados obtenidos en la tesis doctoral de la autora, presenta los conflictos relacionados con elementos del modelo pedagógico y la estructura de la evaluación (Vargas, 2007). Se trabajó con un grupo de alumnos y profesores de pregrado de la Facultad de Ciencias de la Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) donde, efectivamente, se encontraron numerosos conflictos. Si bien se trata de un estudio de caso, lo observado pone de manifiesto los conflictos evaluativos que se presentan en la Pontificia Universidad Javeriana y constituye por ello una oportunidad para mejorar la actividad evaluativa, pues un profesor podría ver aquí las percepciones de los alumnos sobre el proceso evaluativo y la trascendencia de los errores que se cometen en él: “el mejoramiento de los sistemas de evaluación se hace más viable a través del reconocimiento y la comprensión de las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas evaluativas de la institución educativa” (Cabra-Torres, 2008, p. 95).

Método

El presente estudio de caso es el resultado de una investigación etnográfica con un grupo que constituye una muestra no estadísticamente determinada, es decir, que no ha sido calculada previamente con los procedimientos establecidos para determinar la representatividad y, por tanto, no es necesariamente representativa de una población. Por eso, no pretende generalizar los resultados a un grupo diferente al estudiado, porque cada grupo y cada persona son singulares e irrepetibles.

El estudio de caso consiste en la descripción de una situación que en este caso es la evaluación universitaria, mediante información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas a 26 profesores de planta y encuestas a 110 estudiantes de último semestre de los pregrados presenciales de la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana en el último día de actividades académicas, momento en el cual los estudiantes ya han experimentado durante 10 o más semestres distintos estilos y prácticas evaluativas universitarias. Como el objetivo del trabajo era identificar conflictos, los instrumentos diseñados se enfocaron especialmente en este aspecto. Se hace esta aclaración para resaltar que los resultados no reflejan la totalidad de la realidad evaluativa. Tanto en encuestas como en entrevistas se inició por definir el conflicto como una situación que implica divergencia entre pensamientos, actitudes, expectativas, necesidades e intereses de dos o más personas y luego se preguntó:

1. ¿Cuáles son los conflictos en la evaluación?
2. ¿Cómo se manejan?

Las respuestas escritas en las encuestas y las respuestas grabadas en las entrevistas (con autorización de cada alumno y cada profesor) fueron transcritas textualmente sin hacer modificaciones, excepto las necesarias para la mejor comprensión de las afirmaciones. Luego se prosiguió a la lectura y agrupación de las respuestas de encuestas y entrevistas en diversas categorías. Primero se hizo una agrupación de afirmaciones en las respuestas de una manera deductiva, es decir, las categorías surgieron de los elementos del modelo descrito en la Figura 1. Por esto, se agruparon en seis conjuntos las afirmaciones de las encuestas y entrevistas relacionadas con los objetivos, los contenidos, los métodos, los resultados y los instrumentos evaluativos. Después se hicieron subdivisiones en algunos de estos seis grupos, con base en criterios inductivos o categorías emergentes “de los datos con base en el examen de los patrones y de las recurrencias presentes en ellos (...) Una tercera forma de razonamiento que puede guiar la construcción de categorías es la inferencia abductiva (...), que se basa en el descubrimiento de eventos anómalos o sorprendidos” (Bonilla & Rodríguez, 2000, p. 253). De las respuestas a la primera pregunta, tanto de las encuestas como de las entrevistas, se formó un primer grupo de afirmaciones relacionadas con el sentido pedagógico de la evaluación (Vargas, 2008) y con los modelos pedagógico y evaluativo que se presentan en este trabajo. De este grupo de respuestas, inicialmente surgieron seis subgrupos en los que se incluyeron fragmentos de las respuestas relacionados con cada elemento del modelo evaluativo de la Figura 1. Luego, de manera inductiva, los resultados se subdividieron de acuerdo con la propuesta metodológica de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez 2000, utilizando para ello software específico para investigación cualitativa (Atlas.Ti). De esta primera pregunta se obtuvieron 10 grupos que se presentan en la sección de resultados como conflictos vinculados con el modelo pedagógico.

Las respuestas a la segunda pregunta de las encuestas y las entrevistas permitieron identificar ocho tendencias en el **manejo** de los conflictos (Vargas, 2010).

Análisis de resultados

Los resultados se presentan como fragmentos escogidos de afirmaciones de las encuestas (en el caso de los estudiantes) y entrevistas (a los profesores) que ilustran 10 conflictos derivados de algunos errores pedagógicos al evaluar. En algunos casos, se presentan solo afirmaciones de estudiantes pues no hubo referencias relacionadas con esta categoría por parte de los profesores. En otros casos, sucede lo contrario, es decir, solo los profesores se refirieron al tema.

Objetivos de evaluación errados

La pregunta fundamental es ¿Para qué se evalúa realmente? Los relatos de estudiantes y profesores muestran objetivos evaluativos desarticulados con los objetivos de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza y la actividad evaluativa deben ser profundamente coherentes en aras de fortalecer el aprendizaje, orientar los procesos de enseñanza, verificar el cumplimiento de los objetivos planteados y señalar los logros alcanzados. Frente al conflicto generado por unos objetivos de evaluación errados, se encontraron tres afirmaciones de los profesores y una de un estudiante.

Afirmaciones de alumnos²

- [El problema es] *la insistencia del profesor en la memoria [es decir, en la evocación de información en los parciales] sin importar si el estudiante tiene claro el concepto evaluado o no.*

Afirmaciones de profesores

- *Hay que cambiar el sistema, porque la vida exige otro tipo de evaluación. Al que saque 5 porque recita, eso no le sirvió en la vida.*
- *El profesor quiere saber qué sabe hacer el muchacho con lo que él le enseñó pero no es el momento de la evaluación el indicado para saberlo. Debe haber un entrenamiento previo [hacer esta indagación en clase].*
- *[Yo] preparo para una cosa y evalúo otra.*

Se muestra como inadecuada la evaluación que no ilustra acerca de la capacidad del alumno de aplicar lo aprendido. Se diseñan pruebas que no conducen a demostrar lo que se ha comprendido ni se articulan con las actividades de enseñanza.

Temas de evaluación inadecuados

El conflicto generado por el desacierto frente a ¿Qué se evalúa? fue mencionado en 24 afirmaciones de los alumnos y tres de los profesores. A continuación, se reseñan algunas de estas afirmaciones.

Afirmaciones de los alumnos

- *En la parte teórica se manejan temas establecidos que se presentan en el programa al*

² Las encuestas y las entrevistas fueron transcritas tal como las respondieron los encuestados.

inicio del semestre. A la hora de evaluar lo visto, siempre hay incoherencias o [son] muy diferentes realmente las preguntas que hacen [los profesores] en cuanto [a] temas establecidos desde el principio.

- Los exámenes muchas veces no estuvieron relacionados con lo visto en clase.
- [El profesor] pregunta cosas que no ha explicado.
- El profesor maneja un tema antes del parcial y al llegar al parcial, pregunta temas fuera de lo explicado.
- [Los conflictos surgen de] la forma de evaluar en la cual preguntan conceptos o información que no han explicado en clase y cuando [uno] intenta decir algo, se ponen disgustados.
- A veces, ha habido incongruencias entre la evaluación y los temas vistos [durante la clase].
- [Hay] pobreza en el contenido de clase.
- [Falta] profundidad en el contenido de clase.
- [Los profesores hacen] preguntas en los parciales que no hacen referencia a lo que se ve en clase.
- Los temas que se han dado para parciales no son los que se preguntan. [Nos] hacen perder el tiempo haciéndonos venir a clases y talleres y dándonos indicaciones que muy pocas veces sirven para algo.
- No había tema qué evaluar, porque el profesor no había dictado clase y sin embargo, evaluamos temas no dictados.

Los estudiantes evocan situaciones en las que recuerdan la discordancia entre lo visto y lo dicho en clase y lo que les han preguntado en los parciales. También puede suceder que la extensión del tema para estudiar sea excesiva y se le apropie de manera superficial o incompleta. Llama la atención que esta desarticulación lleve a uno de los alumnos a concluir que asistir a clase equivale a perder el tiempo; es decir, que el único objetivo de asistir a clase es ser exitoso en la evaluación.

Afirmaciones de los profesores

- Hay un problema estructural aquí en la Universidad: hay muchos profesores que se asustan cuando llegan estudiantes demasiado actualizados.
- [Recuerdo el caso de] un estudiante que leía mucho y los profesores decían que los quería 'corchar'.
- [Los estudiantes] dicen: "Me preguntaron cosas que no había visto". El profesor dice: "¿Pero cómo así?".

Los dos primeros comentarios ilustran una nueva perspectiva relacionada con el poder intelectual del profesor como poseedor de conocimientos que su alumno no tiene y que se torna conflictiva cuando no se acepta que la situación sea inversa, es decir, que un alumno sepa más que el profesor. Parece que, en este caso, se la interpreta desde la intención del alumno de debilitar el poderío de su profesor al demostrar su superioridad en una evaluación informal que el alumno le hace y cuyo resultado es reprobatorio y público.

El tema de la evaluación resulta conflictivo cuando no se precisa qué se espera: si es simplemente recordar información o si se trata de seleccionar y articular o de explorar la aplicabilidad de temas e informaciones en el mundo laboral. En el tercer relato, un profesor manifiesta su

sorpresa frente a la queja de alumnos de haber sido evaluados en temas que no se vieron.

Resulta curiosa la mención de la incomodidad que puede sentir el profesor cuando el alumno sabe algo que él ignora.

Desarticulación entre los métodos de enseñanza y evaluación

El conflicto derivado de la forma como se evalúa fue mencionado cinco veces por los alumnos y otras tantas por los profesores. De este total, se extractan los siguientes relatos, pues algunos decían prácticamente lo mismo y se omitieron.

Afirmaciones de los alumnos

- *Uno como estudiante sabe que [la metodología empleada para enseñar] no es la mejor manera de aprender y que finalmente no estás formándote y sí estás perdiendo el tiempo y plata...*
- *Era mucha memoria y la clase no correspondía [con la evaluación].*
- *Las metodologías utilizadas en las clases [no se articulaban con la evaluación].*

En ocasiones, parece que el método de enseñanza cambia, pero el de evaluación, no. Por eso, los alumnos del grupo participante consideran que los métodos de enseñanza no son lo suficientemente efectivos para ayudarlos a aprender.

En los relatos de los profesores que se presentan a continuación se nota inquietud por tratar de hacer evaluaciones que no sean memorísticas y se acomoden a los métodos y objetivos propuestos. Se interpreta la dificultad para innovar posiblemente como reflejo de la necesidad de *actualización* en torno a la fundamentación teórica de la evaluación, que conduce a repetir métodos con los que el profesor fue evaluado durante su formación, o *inercia evaluativa* que sigue ligada a estrategias tradicionales. Se evidencia la necesidad de ampliar la exploración teórica en torno a la evaluación para corregir el problema que se detecta. Es posible que, aunque se tenga el deseo de ampliar la perspectiva evaluativa, la escasez de tiempo para dedicar al estudio de lo pedagógico y para hacer una re-orientación personalizada al alumno termine reduciendo la evaluación a una actividad que no corresponde con lo que se espera de ella.

Afirmaciones de los profesores

- *No solo desde mi experiencia sino también comparando con otras personas, lo que sucede es que uno en clase trabaja de una manera y cuando va a evaluar, evalúa de otra forma y eso es conflictivo.*
- *Los profesores pretendemos preguntar de una forma totalmente diferente a como uno ha dado la información.*
- *Generalmente, uno tiende a la evaluación de apropiación de conceptos por parte del estudiante. Para mí, ha sido muy difícil evaluarlos de forma que no sea memorística.*
- *El tipo de evaluación no es coherente con el tipo de aprendizaje que ha tenido el muchacho.*

Es posible que las dificultades que los mismos profesores detectan sean solucionables, mediante una mayor interacción con los alumnos, que deben ser tenidos en cuenta para la construcción de los lineamientos evaluativos. Sin embargo, no se acostumbra la participación del estudiante universitario en la decisión del método de evaluación.

Mal diseño de instrumentos evaluativos

El conflicto derivado de los instrumentos con que se evalúa surge en diez afirmaciones en las encuestas de los alumnos. Cinco frases de las entrevistas a los profesores vinculan el conflicto con los instrumentos de evaluación:

Afirmaciones de los profesores

- *Cuando llega la época del examen, entro en un conflicto [por la preocupación sobre] hacia el dónde orientar las preguntas.*
- *Cuando vieron la nota, [los estudiantes dijeron] que estaba muy difícil, que estoy sesgando las preguntas, que estoy sesgando la respuesta.*
- *Veo esos problemas: la forma como nosotros hacemos las preguntas. Yo pienso que en la evaluación (...) la culpa de todos estos problemas la tenemos los maestros, porque no sabemos hacer preguntas.*
- *[El problema es] identificar realmente el tipo de preguntas y el contenido de la pregunta que me permita ver a mí si un alumno sabe o no sabe.*
- *[Cuando] uno hace una evaluación de tipo abierto, (...) se genera mucho tipo de conflicto. Eso lleva a que muchos piensen: para evitarme problemas, yo hago una evaluación en forma de test y resulta que [así] uno no logra conocer tanto a los estudiantes.*

En los relatos de profesores, se ve la conciencia en torno a la exigencia que implica el diseño de instrumentos de evaluación bien formulados y enfocados. Cuando se escogen como instrumentos exámenes tipo test, que aparentemente son más objetivos y fáciles de corregir que los de pregunta abierta, las exigencias de precisión en la redacción y el diseño son mayores y también se pierde información importante sobre lo que sabe o no el alumno.

Afirmaciones de los alumnos

- *[En los exámenes hay] mal planteamiento de preguntas.*

- *[Hay] discrepancia entre conceptos requeridos por el docente y los tipos de cuestionamientos realizados.*
- *[Hay] falta de claridad en la forma de realizar las preguntas, pues muchas veces se podían dar múltiples respuestas justificables y no sabíamos cuál de ellas era la esperada por el profesor.*
- *[En] mi parecer muchas de las evaluaciones escritas que se han realizado poseen preguntas muy ambiguas, por lo que es imposible para el estudiante primero saber cuál es la respuesta a ella y segundo, saber qué es lo que piensa el que escribió o hizo el parcial.*
- *[El problema es el rechazo de] múltiples respuestas [posibles] que pueden variar de acuerdo a la visión de la situación.*

Los estudiantes mencionan casos en los que en los cuestionarios de los exámenes hay preguntas mal formuladas, imprecisas o disonantes con los conceptos enseñados. Cuando aparecen estos defectos en los cuestionarios de evaluación, se amplía la gama de interpretaciones y de respuestas posibles; si el profesor no cae en cuenta de los errores cometidos en el diseño del instrumento, puede incurrir en un segundo error al no aceptar respuestas válidas... aunque diferentes de las esperadas.

Escasez de tiempo para preparar y resolver exámenes

Aparentemente, el tiempo no es suficiente para preparar y resolver exámenes. Así se percibe en los relatos de alumnos y profesores. Siete afirmaciones de alumnos y dos de los profesores se refieren a este conflicto. A continuación, se transcriben algunas de estas aseveraciones.

Afirmaciones de los alumnos

- *Los exámenes rotatorios (prácticos) dan un tiempo determinado, por ejemplo, un minuto, para responder la pregunta y [aunque] uno sepa, no le alcanza el tiempo para responderla.*
- *[El problema es] el tiempo disponible para contestar vs. cantidad y complejidad [de las preguntas].*
- *[Hay] poco tiempo para el montón de preguntas que hacen.*
- *Un profesor hizo un parcial de un día para otro [es decir, que avisó el día anterior y no tuvieron tiempo de prepararse].*

En los exámenes de laboratorio, en los que los alumnos rotan por diferentes puestos donde hay microscopios con montajes para identificar, se presiona a los alumnos, que afirman que el tiempo para resolver ese tipo de pruebas es insuficiente. En otros casos, el tema es muy complejo o muy extenso y el tiempo tampoco alcanza.

Afirmaciones de los profesores

- *A veces, el conflicto con ellos es el tiempo. Si son [preguntas] de rotar, ellos dicen: [que] no han tenido tiempo [suficiente]. [Por eso yo] he ido aprendiendo que hay que darles más tiempo, que hay que colocar menos puntos.*
- *Hace uno un quiz de esos sorpresa, 'marrano', indudablemente, pero precisamente para evaluar aquellos mínimos [conocimientos] no negociables, para tener la certeza de que los tiene. Entonces se 'totea' [reprueba] la mitad [de los estudiantes].*

El tiempo que emplearía un estudiante en resolver cada pregunta es siempre incierto y el tiempo necesario para estudiar y para preparar un examen es un factor detonante de conflictos.

La falta de tiempo para corregir

Dieciséis frases de los alumnos y tres de los profesores estuvieron relacionadas con el tiempo de corrección de exámenes y parciales. Como algunas frases son muy similares y afirman prácticamente lo mismo se presentan tan solo algunas de ellas.

Afirmaciones de los alumnos

- [El problema es el] *incumplimiento en la entrega oportuna de notas* [por parte de los profesores].
- [El problema es el] *incumplimiento por parte del profesor en cuanto a la puntualidad en [la entrega de los resultados de] los parciales.*
- *La impuntualidad o la falta de interés y compromiso de parte y parte generan problemas evaluativos.*
- *Algunas diferencias [dificultades] se han encaminado [originado] en el tiempo extraclase por parte de los profesores [para la atención individual de los estudiantes], pues es deficiente la resolución de problemas académicos, dada su actividad de investigación [de los profesores].*

- [El problema es] *la falta de atención* [de los profesores] *en los horarios establecidos* [para aclarar dudas individuales de los alumnos].

Afirmaciones de los profesores

- *Tengo una carga de trabajo muy alta, porque yo además tengo lo de investigación, tengo proyectos. Yo soy la más incumplida.*
- *Ya no puedo seguir evaluando así, haciendo preguntas abiertas que indagan tantos niveles de alcance del aprendizaje, porque ya no tengo el tiempo suficiente para dedicarle [a la corrección de los exámenes].*
- *Si yo le dedico una sesión entera a hacer la retroalimentación, se atrasa [el programa] y ya ese tiempo no lo puede uno recuperar luego.*

El tiempo es insuficiente para la corrección y la retroalimentación. Los alumnos identifican el tiempo (la puntualidad y atención individual) como factor causal de conflictos evaluativos. Por eso, es posible que falte destinar mayor cantidad de tiempo para corregir y para retroalimentar individualmente con prontitud los resultados de los exámenes, con el fin de asegurar el aprendizaje del alumno. El tiempo también afecta cuando no se avanza en clase o no se alcanza a resolver ejercicios o a atender consultas extraclase.

Desaciertos de las notas

¿Reflejan las notas el aprendizaje? Esta es la pregunta de algunos estudiantes y profesores. Dado que los resultados de las evaluaciones —además de orientar, certificar y promueven— tienen tal importancia, la calificación toma el lugar preponderante. De allí que muchos conflictos evaluativos de los estudiantes se refieran a las notas que cuantifican los resultados de la evaluación. En la Universidad, los espacios evaluativos tienden a reducirse al mínimo, a la entrega de notas, sin que se pueda asegurar que hay una correlación certera entre estas y el aprendizaje. Esta situación genera incertidumbre entre el profesorado, tal como lo expresan algunos de ellos al comprender que las notas en realidad no garantizan que el estudiante aprendió, ni evalúan cuánto se esforzó, ni lo que es capaz de hacer en un futuro laboral. En esta categoría solo se incluyen las cuatro afirmaciones de los profesores, porque ningún alumno se refirió a este tema.

Afirmaciones de los profesores

- *Viene otro conflicto y es que la nota no parece reflejar lo que el estudiante ha aprendido, ni*

si el estudiante se esforzó, ni la participación que ha tenido en el curso.

- *[Es muy difícil] saber de verdad en una evaluación si un estudiante aprendió o no aprendió, [si] alcanzó una competencia o no. ¿Este muchacho es capaz de defenderse? ¿Es capaz de enfrentar una situación por fuera [de la Universidad]?*
- *El tipo que se graduó hace un par de días no ha debido graduarse, yo te digo como científico. Es un estudiante que no responde por su trabajo, [que] no se debe graduar.*
- *El sistema de enseñanza que tenemos [está] más enfocado hacia los conceptos, a lo teórico. El tema de las competencias no es muy claro para uno como docente.*

La asignación de notas genera realidades complejas y está cargada de trampas, tal como sucede al establecer un límite a la aprobación, pues de cualquier forma hay alguna subjetividad, bien sea en la formulación de preguntas o en la lectura de respuestas.

Significado erróneo de las notas

La sobrevaloración de las notas es consecuencia de que la nota toma un valor preponderante: por esto, los estudiantes proponen negociaciones y regateos para que les suban las notas, en un comercio que se parece a la *guerra del centavo*: la décima, la centésima y la milésima. Es decir, lo que importa es pasar a como dé lugar. Esta tradición ha llevado a desfigurar el valor de las notas, que tienen importantes repercusiones en términos de promoción o repetición de cursos. Parece que los estudiantes universitarios valoran las notas por encima de sus propios aprendizajes.

Para los profesores, resulta frustrante ver que a los estudiantes aparentemente les importa más la nota que el aprendizaje. Probablemente, este círculo vicioso obedece en parte a la costumbre de usar las notas con fines inadecuados. Las calificaciones muestran lo que pasó, pero señalan muy poco sobre cómo corregir los errores. Es más, si el alumno aprende después del examen, su aprendizaje ya no es tenido en cuenta. Las notas enfatizan en los conocimientos y lo observable, que si bien son elementos importantes, no son los únicos, pues falta tener en cuenta los procesos y las estrategias. En esta categoría se incluyen las seis afirmaciones extraídas de las entrevistas de los profesores. Ningún alumno se refirió a este tema.

Afirmaciones de los profesores

- *Veo en el estudiante que finalmente lo que más les interesa es la nota, es el resultado y no mira a su interior, si de verdad aprende o no. Es un conflicto de siempre.*
- *La evaluación se convierte [en] un comercio, como la guerra del centavo, la décima, la milésima, la centésima.*
- *[Una cosa] es el ideal [de la evaluación] y la otra la realidad; entonces (...) los resultados son terribles en [lo que se refiere a las] notas. [Los alumnos que reprueban empiezan] el regateo al final del semestre [es decir, a rogar al profesor] que 'súbame [la nota]'.*
- *El estudiante es capaz de hacer cualquier cosa por una nota.*
- *El problema al final es la nota.*
- *Muchos de ellos ven la evaluación como el vehículo que les va a permitir aprobar la materia.*

Omisión de los resultados positivos

La tendencia a destacar lo que falta se relaciona con las notas que otorgan una visión reduccionista de la evaluación, resaltan los errores que son las premisas del aprendizaje y dejan de lado los logros. Es decir, se evalúan principalmente los aspectos negativos del proceso, pues se señalan con detalle los errores y se tienden a omitir los aciertos. En total, un alumno y un profesor se refirieron a este conflicto.

Afirmaciones de los alumnos

- *Sencillamente, no le valían a uno nada, [ni siquiera] teniendo algo de razón.*

Afirmaciones de los profesores

- *El problema de evaluar ha sido siempre que uno nunca evalúa lo que el estudiante sabe, sino lo que el estudiante no sabe.*

Muchas veces, en vez de resaltar los logros, se enfatiza en lo que el estudiante no sabe, en lo que le falta. Pocas veces se lo felicita por lo que ha logrado. Dos anotaciones indican la connotación negativa que tiene el resultado de la evaluación. Una, cuando un profesor señala que los exámenes están diseñados para detectar lo que no se sabe. Dos, un estudiante a quien no le valieron la parte que estuvo acertada en su examen, solamente se le calificó lo que estuvo mal, es decir, en sus respuestas había aciertos que no fueron tenidos en cuenta.

Desmotivación

Las malas notas generan frustración, baja autoestima, vergüenza, desmotivación y tristeza. Cinco afirmaciones de profesores se relacionaron con este tema.

Afirmaciones de los profesores

- *El estudiante [que reprueba] se siente disminuido, se siente humillado por una mala nota, su autoestima baja terriblemente.*
- *[Se nota que quienes tienen resultados reprobatorios sienten] desaliento, baja autoestima, frustración, [sensación de] pérdida de tiempo, angustia.*
- *[La evaluación] es traumática en resultados.*
- *Qué hago yo para que las notas de los parciales no se conviertan en el desestímulo, [como] algunas veces me han dicho.*
- *Como [a] ellos les interesa tanto la nota, [cuando reprueban] entonces empiezan con los traumas que no los dejan tranquilos nunca.*

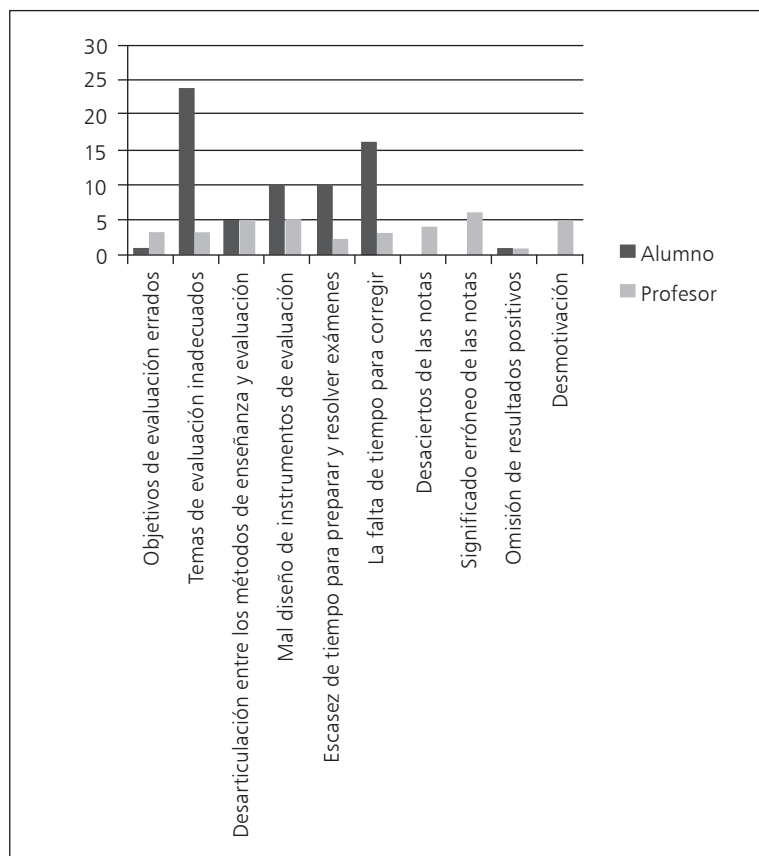
La nota es muy importante para el alumno, pues determina la aprobación de un curso y en ocasiones, la permanencia dentro de un programa académico. También puede incidir sobre su autoestima. Las malas notas tienen una carga negativa que dificulta reconocer lo que se ha logrado y puede tener repercusiones en la motivación y la seguridad personal. Así, se distorsiona el sentido de evaluar, aprender y enseñar: la calificación usurpa el lugar de los objetivos de aprendizaje y los alumnos estudian para pasar.

La mirada cuantitativa de los resultados

Los datos de la anterior sección se sintetizan de manera gráfica en la Figura 3. Aunque el estudio es eminentemente cualitativo, se resume el panorama con una sencilla aproximación cuantitativa a partir del número de afirmaciones encontradas en las entrevistas de los profesores y en las encuestas de los alumnos para cada uno de los diez conflictos evaluativos.

Se observa que el conflicto más mencionado por el estudiantado es el de los temas de evaluación inadecuados. Para los profesores es el conflicto relacionado con el significado de las notas.

Figura 3
Número de afirmaciones relacionadas con cada conflicto



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Este estudio demuestra el aporte positivo de los conflictos al presentar la gran cantidad de información que aportan respecto a las diferencias e incompatibilidades de concepción, expectativas, gestión y resultados de la evaluación.

Los conflictos encontrados se relacionan con la debilidad en la preparación pedagógica de los profesores universitarios y resaltan la importancia de superar esta situación. Esta lasitud se evidencia en el diseño de instrumentos evaluativos, en las desarticulaciones metodológicas y en la escasa retroalimentación a partir de los resultados de los exámenes.

Las observaciones del caso estudiado permiten concluir que la evaluación tiende a no dar la atención individual a partir de los resultados de los exámenes. Esto ocasiona que no haya una buena retroalimentación del profesor hacia el alumno.

Oportunidades formativas (recomendaciones)

La atención personalizada es fundamento de la pedagogía ignaciana y una de las claves en toda formación pues esta radica en un diálogo que permite conocer la individualidad que caracteriza a cada estudiante. Ahí surgen oportunidades para educar teniendo en cuenta personas, tiempos y lugares.

A partir de las percepciones de alumnos y profesores que retratan situaciones particulares se encuentran oportunidades sencillas para analizar los contextos y las realidades de los estudiantes en aras de mejorar la calidad de la evaluación por medio de la contrastación, la reflexión y el cambio. Quizás de esta manera se pueda evitar la confusión entre evaluar y calificar, mejorar el diseño de instrumentos evaluativos e implementar modelos evaluativos contextualizados con las necesidades de la época y permitir a los alumnos participar en el diseño de nuevas formas de evaluación.

Convendría abrir espacios para intercambiar las percepciones e interpretaciones relacionadas con preguntas y respuestas de los exámenes, explicitar los conflictos, comprenderlos y alcanzar conciliaciones. En esos espacios de retroalimentación, conviene escuchar la opinión de los alumnos, no solo dar amplias explicaciones en torno a las correcciones, sino también comprender las interpretaciones de estos y ayudar a contextualizar sus percepciones, con el fin de evitar conclusiones erróneas.

Agradecimientos

A la doctora Marta Ruiz-Corbella, a los profesores y alumnos participantes en el estudio.

Sobre la autora

María Victoria Vargas-Quintero es bióloga, Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Educación y magistra en Gestión Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. Actualmente es profesora asociada del Departamento de Biología de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Barrero, N. (2000). Aproximación metacognitiva a la evaluación en la enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (2-3). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVE-v7n2_3.htm.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Brown, S. (2004). *Estrategias institucionales en evaluación*. En Sally Brown & Ángela Glasner. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, 23-33. Madrid: Narcea.

- Cabra-Torres, F. (2008). La calidad de la evaluación de estudiantes: un análisis desde estándares profesionales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 95-112. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-uno/magis-3-arti-1-5-resumen-cabra-torres.html>
- García, L. & Campo, R. (2006). Prácticas evaluativas. En Carlos Arturo Gaitán-Riveros (coord.). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*, 33-49. Bogotá: Javegraf.
- Granados-Mendoza, M. C. (2001). *Conflicto: ¿problema o invitación?* Bogotá: Centro Editorial Javeriano, CEJA.
- Hernández, V. & Torres, J. (2006). Dimensiones de la acción tutorial en la Universidad. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (129), 83-126.
- Kolvenbach, P. H. (1993). *La Pedagogía ignaciana hoy*. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico. Villa Cavalletti. Disponible en: <http://cristoreyvalladolid.files.wordpress.com/2010/09/texto-pedagogia-ignaciana.pdf>.
- Menin, O. (2002). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ocampo, E. (2003). La Pedagogía Ignaciana en la Universidad. *Pensamiento Educativo*, (2), 75-94.
- Race, P. (2004). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En Sally Brown & Ángela Glasner. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, 77-90. Madrid: Narcea.
- Sambell, K. & McDowell, L. (2004). *La experiencia en la evaluación innovadora*. En Sally Brown & Ángela Glasner. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, 91-103. Madrid: Narcea.
- Sandoval, L. (2003). La práctica pedagógica universitaria basada en el paradigma pedagógico Ignaciano. *Pensamiento Educativo*, (2), 9-58.
- Santos-Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Vargas, M. V. (2007). La evaluación universitaria como aprendizaje para el manejo de conflictos en un estudio de caso en la Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Tesis doctoral (no publicada). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. España.
- Vargas, M. V. (2008). Sentido pedagógico de la evaluación. Estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana. *Universitas Scientiarum*, 14 (1), 252-257.
- Vargas, M. V. (2010). Tendencias de manejo de los conflictos evaluativos. Estudio de caso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 315-328. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cuatro/magis-4-art-3.html>.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zubiría, J. de (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera-Merino.