

EL MALESTAR EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR ¹

Alexander Restrepo Martínez ²

Universidad La Gran Colombia

Fecha de recepción Marzo 3, 2015

Fecha de aceptación Junio 10, 2016

Resumen

Este trabajo plantea que en el panorama (no generalizado) de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, se presenta lo que pudiera denominarse “malestar”, asumiendo por éste una incertidumbre tanto para docentes como estudiantes sobre la naturaleza, fundamentos y objetivos de la evaluación en educación superior. Se desarrolla esta idea a través de tres ejes argumentales-críticos: *evaluación-aprendizaje*; *evaluación-calidad educativa* y *evaluación-competencias*, a través de los cuales se sustenta la existencia de factores contextuales, institucionales, profesionales y personales que afectan positiva y negativamente a todos los miembros de la comunidad educativa en el logro de una evaluación del aprendizaje satisfactoria y conforme a los fines de la educación. Finalmente, se argumenta que evitar el “malestar” en la evaluación del aprendizaje implica posiblemente mayor trabajo, esfuerzos y recursos pedagógicos, lo cual no puede lograrse sin un compromiso tanto profesional como humano por parte de los implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación, Evaluación, Aprendizaje, Calidad, Competencias.

DISCOMFORT IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This article suggests that in the outlook (not generalized) of the assessment of learning in higher education, it presented what could be called *discomfort*, assuming for this uncertainty for both teachers and students about the nature, basis and objectives assessment in higher education. This idea is developed through three-critical plot axes: *learning-assessment*; *evaluation-quality educational* and *evaluation-skills*, through which supports the existence of contextual factors, institutional, professional and personal that affect positively and negatively to all members of the educational community in achieving an assessment of successful learning and according to the purposes of education. Finally, it is argued that avoid the *discomfort* in the assessment of learning may involve more work, effort and educational resources, which cannot be achieved without both professional and human commitment by those involved in the teaching-learning process.

Keywords: Education, Assessment, Learning, Quality, Competence.

How to cite/Como citar:

Restrepo Martínez, A. (2016). El malestar en la evaluación del aprendizaje en educación Superior. Revista Horizontes Pedagógicos Vol. 18(1) 138-152.

- 1 Este artículo tiene como base el documento marco de la investigación “Evaluación del aprendizaje según el modelo pedagógico socio crítico”, que se realiza en el Grupo de Investigación Educación y Pedagogía de la Universidad La Gran Colombia.
- 2 Estudiante de doctorado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Contacto: alrestrepora@unal.edu.co

INTRODUCCIÓN

La evaluación se considera un aspecto fundamental en la educación, si se tiene en cuenta que gran parte de los debates en torno a la educación superior radica en las concepciones, metodologías, criterios y estrategias de evaluación (Castejón *et al.*, 2006; Beneitone *et al.* 2007; Sánchez, 2010). En efecto, se asume que la evaluación del aprendizaje es un pilar o un factor significativo no sólo para la planeación, la realización, sino sobre todo, valoración misma de los resultados de los fines educativos por parte de directivos, docentes, estudiantes y asesores, auditores y evaluadores externos. Estas concepciones se dan a su vez bajo la nueva premisa de que la evaluación no es sólo un aspecto de competencia docente, cuya concepción, modelación e impacto únicamente tendrá relevancia en las interacciones docente-estudiante en los espacios académicos, sino que actualmente, al hablar de educación y formación basada en competencias, incluso en *capacidades* para el desarrollo humano (Nussbaum, 2012; CESU, 2014; Restrepo, 2014a), la educación tiene un serio compromiso social (Taberner, 1999; Gómez, 2000; Museus & Griffin, 2011) y en esa medida, debe tener en cuenta también a los estudiantes para su formulación y ejecución (Tobón, 2006; López, 2009; Sanz, 2014).

Este panorama implica que en la actualidad se formulan y replantean reflexiones en torno al desarrollo económico, humano y social (Delors, 1996; Bennet, Dunne y Carré, 2000; Barker, 2000; Barnett, 2001), y en dicho contexto la pregunta por la educación trasciende los aspectos meramente curriculares, pedagógicos, metodológicos e instrumentales de la formación académica, instalándose en concepciones como la relación entre la evaluación y los saberes, el aprendizaje, la calidad y las competencias profesionales que habrán de representar los desempeños de los estudiantes, así como los fines mismos y el sentido que todo ello cobra en la educación superior.

A la luz de lo anterior, en este trabajo se pretende establecer bajo la categoría de *malestar* todo lo relativo a los conceptos, aspectos críticos y situa-

ciones que afectan la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Por dicho malestar además es necesario señalar una falta de claridad sobre los significados de una *cultura evaluativa* en términos de relaciones entre la evaluación, el *aprendizaje*, la *calidad* y las *competencias*. De igual forma, aquí se plantea que si bien la evaluación académica es un aspecto que corresponde principalmente al terreno de la teoría pedagógica y a una discusión técnica sobre las estrategias e instrumentos de la evaluación (Castejón *et al.*, 2009; Sánchez, 2010), su pregunta tiene una relevancia desde el punto de vista de la práctica docente y la formación humana y académica de los estudiantes, de manera que la base de esta discusión es asumir que la educación más allá de la formación para el trabajo o el perfil profesional, y en ese sentido la evaluación también se instala en una pregunta por la ética en la educación superior (López, 2009).

Algunos planteamientos de este trabajo surgieron de las propuestas desarrolladas en la investigación *Evaluación por competencias generales y específicas en educación superior según el modelo pedagógico socio-crítico de la Universidad La Gran Colombia* (Restrepo, 2014b), aunque al hablar de educación superior se incluye a la educación terciaria, conformada por los programas técnicos y tecnológicos (Gómez, 2000). Sin embargo, las formulaciones presentadas a continuación emergen principalmente de las experiencias del autor a través de su práctica docente y estudiantil, en lo que pudiera denominarse un ejercicio autoreflexivo de la investigación en educación superior (Ashmore, 1989; Eliot, 1994; Sánchez, 2010, Perrenoud, 2004; Carlino, 2005). Para lograr mostrar los resultados de esta reflexión, a continuación se presentará un abordaje crítico de las relaciones entre *evaluación-aprendizaje*, *evaluación-calidad* y *evaluación-competencias*, desde un marco de referencia teórico contemporáneo de la investigación educativa en Europa, Latinoamérica y Colombia. A la vez que se analizan dichos planteamientos sobre la evaluación en educación, se realiza un abordaje de las tensiones e implicaciones éticas de lo que se denomina aquí un “malestar” en la evaluación del aprendizaje en educación superior.

Evaluación y aprendizaje

El aprendizaje puede ser considerado una meta o un objetivo de la educación, y su significado puede variar de un estilo pedagógico a otro, o de una concepción de la formación académica a otra (Barnett, 2001; Biggs, 2005; Benito y Cruz, 2006). En síntesis, el aprendizaje es un proceso, un desarrollo en la apropiación del conocimiento a través de la experiencia y la reflexión orientada hacia la significación de dicha experiencia en un contexto situado (Dewey, 2004). En otro sentido, este proceso se asocia con algo que acontece a alguien y cobra un valor semiótico y semántico en tanto función *performativa* del lenguaje sobre el sujeto del aprendizaje (Austin, 1971; Searle, 1994; Hymes, 1996; Manrique, 2012), en lo que pudiera considerarse una transformación de su inteligencia (Díaz Bordenave, 1986).

En una perspectiva similar, De Zubiría (1994) plantea que el aprendizaje en el proceso educativo no es un punto estático e inflexible de transmisión de conocimientos para ser simplemente memorizados, como en el modelo educativo colombiano desde la colonia (Roldán, 2001) hasta finales del siglo XX (Tobón, 2006; Zuleta, 2009), sino que más bien implica un proceso de apropiación crítica sobre el lenguaje, la información y el conocimiento al que se quiere llegar con dicha información. Esta ha sido una idea que en Colombia se ha venido planteando en la educación superior con las diferentes reformas internacionales (González y Wagenaar, 2003; Tobón *et al.*, 2006; Blanco, 2009) que buscan introducir la iniciativa de formación y evaluación por competencias como modelo general. Sin embargo, en las aulas universitarias aún se sigue observando con frecuencia una práctica educativa basada en la transmisión de conocimientos sin tener claro si se pretende que éstos sean retenidos, analizados, enunciados, criticados o transferidos a un ámbito de la realidad para su apropiación en una experiencia contextual, que es como se toma a menudo la definición de competencias en educación (González, 2007; Bonsón, 2009; Sánchez, 2010).

De esta manera, la dificultad de pensar la relación *evaluación-aprendizaje* invita a cuestionar si lo

que aquí se denomina *malestar*, radica en que el aprendizaje sea valorado en términos memorísticos, o si por el contrario, no hay ninguna ambigüedad nociva en que los docentes universitarios sigan diciendo, transmitiendo, enunciando y “locutando” la información (¿o el conocimiento?) como parte de su puesta en práctica jerárquica del rol docente. Para dilucidarlo, es necesario preguntarse cuál es el sentido de la evaluación y si ésta puede considerarse significativa para el logro del aprendizaje en tanto meta técnica de la educación. En primer lugar, evaluar es *valorar*, es decir, otorgar significado y representatividad a un bien o a algo que se considera importante y necesario. Si aquello que se valora es el aprendizaje mismo, dicha valoración no radica sólo al nivel de lo que el aprendizaje representa como bien en sí mismo, sino de todo lo que implica su consecución (Salinas, 2002).

En este orden de ideas, la evaluación no debería ser sólo interés del docente sino de los estudiantes, y por qué no, de todos los actores implicados en el sistema educativo. Al considerar la evaluación se debe entonces reflexionar precisamente en la valoración del bien que es el aprendizaje en tanto objetivo de la evaluación como un proceso formativo y no meramente como un resultado (López, 2009; Sánchez, 2010). Una evaluación que “mide” únicamente resultados corre el riesgo de ser destructiva y no productiva, y los resultados que no son ponderados a luz del proceso tienden a ser autoritarios y poco integrales.

Es por ello que la educación entendida como proceso en el que se ponen en juego diferentes metodologías (enfoques pedagógicos y didácticas) conducentes al logro del aprendizaje, no puede considerarse al margen de las estrategias de *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación* (Biggs, 2005; López, 2009; Abadía, Vela y Guerrero, 2013). Asumir este marco lógico de la evaluación implica tener en cuenta las técnicas de enseñanza y los modos en que se espera los estudiantes lleguen al aprendizaje, los cuales son diacrónicos y no meramente sincrónicos. Por ejemplo, Castejón *et al.* (2009) mencionan varias técnicas y herramientas orales, escritas y observacionales para una evaluación formativa y

compartida. Sin embargo, estas técnicas no representan por sí mismas una evaluación integral si antes no se realiza una reflexión, identificación y diseño de instrumentos de valoración, asimilación y medición, operacionalizados a su vez con rúbricas de evaluación cuali/cuantitativas para garantizar la objetividad del proceso (Tobón *et al.*, 2006).

Lo anterior, si bien suena académicamente correcto, plantea dos desafíos que no siempre se logran en la universidad. En primer lugar, el diseño, planeación y ejecución de actividades para la realización de estas estrategias didácticas cuyo fin es la relación aprendizaje-evaluación, requieren de un tiempo con el cual no cuentan los docentes universitarios en todos los casos, sobre todo cuando en los últimos años se ha observado una tendencia a reducir sus horas de preparación de clase, adjudicándoles tiempo de apoyo administrativo, investigativo y otros (Branda, 2008). Esto, cuando son docentes de medio tiempo o tiempo completo. En el caso de los docentes de cátedra, los tiempos de preparación de estas actividades quedan a discreción y criterio del docente, no de la institución. Y en segundo lugar, la eficacia con que un docente puede desarrollar estas actividades requiere de un espacio adecuado, libre de ruidos e interferencias, a la vez que la cantidad de estudiantes por grupo asignado podría influir en la capacidad de control sobre las interacciones. Todo lo anterior se ve intensificado con la tendencia a aumentar la cobertura y democratización del acceso a la educación superior (Bula, 2009), en ausencia de un incremento proporcional de los costos administrativos incluida la contratación docente (Caicedo y Castillo, 2008). Esto atenta seriamente sobre una meta de evaluación del aprendizaje efectiva si se tiene en cuenta que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta en una relación en donde media la comunicación de manera determinante (Barnett, 2001; Malagón, 2007).

En otro sentido, los recursos, ritmos y velocidad con que los estudiantes universitarios están “aprehendiendo” actualmente, implican a su vez la pregunta acerca de si el uso de los medios audiovisuales, el internet, las tecnologías y demás,

propician el escenario ideal para una apropiación adecuada de la información y conocimientos que se esperan evaluar. Por ejemplo, es de suma preocupación el hecho de que en muchos lugares como papelerías, cafés y salas de internet, pululen avisos publicitarios que ofrecen la realización de todo tipo de trabajos como ensayos, reseñas, monografías y hasta “tesis”³ de maestría y doctorado, lo cual implica que algunas producciones académicas y/o intelectuales que reciben los docentes por parte de sus estudiantes, no posean el certificado de autenticidad esperado, generándose así en la evaluación actual un serio dilema moral cuando el docente, por dinámica, tiempo y quizás falta de un *ethos* propio de trabajo (Perrenoud, 2004), no contrasta lo suficiente la información, prosa y conocimientos puestos en juego por sus estudiantes como producción intelectual (Carlino, 2005) con los miles de registros de información en la web, o no pide, idealmente, una sustentación oral de las entregas escritas.

Es importante tener en cuenta estos factores, ya que de lo contrario, hablar de la relación entre la evaluación y el aprendizaje sería hacer mención de un proceso roto, fragmentado, lleno de desniveles y configuraciones problemáticas que no garantizan un aprendizaje adecuado, o ajustado por lo menos a lo que plantean las políticas de educación, proyectos pedagógicos institucionales, manuales o modelos educativos de cada institución (ASCUN, 2008; CNA, 2013). No significa esto que el aprendizaje y la evaluación dependen estrictamente de lo normativo, sino más bien que una cultura evaluativa depende de la claridad en torno a la relación *aprendizaje-evaluación*, lo cual debería verse reflejado en la planeación y legitimación de estrategias e instrumentos de evaluación socializados, analizados e incluso contruados entre docentes y estudiantes (López, 2009; Sanz, 2014).

3 Las comillas intentan sugerir que lo que se “vende” actualmente en el mercado académico como tesis, dista mucho de lo que en realidad es. Ver al respecto para su crítica (Eco, 1988).

Es necesario también hacer alusión a otro factor que genera malestar en la evaluación del aprendizaje en educación superior en términos procedimentales y éticos, y este es el relacionado con la *calificación*. Actualmente han surgido críticas sobre una evaluación tomada simplemente como cifra numérica (López, 2009; Carlino, 2005; Biggs, 2005). Si, como afirma Sanz (2014, p.56): “La evaluación, como práctica que es del pensamiento crítico, se relaciona con los procesos cognitivos de orden superior (...)”, entonces es importante tener en cuenta que no se puede evaluar simplemente otorgando una cifra que dé cuenta de la revisión por parte del docente. En efecto, deja una muy mala sensación que un docente devuelva a un estudiante un trabajo sin una justificación cualitativa de la calificación, incluso si la nota resultante es la máxima otorgada por el sistema de evaluación o el reglamento académico, ya que “con calificaciones cuantitativas toda disputa sobre la calificación se convierte en quejas por nimiedades para conseguir algún punto más aquí y allá. Esto es degradante tanto para el estudiante como para el profesor” (Biggs, 2005, p.75).

Efectivamente, como sugiere Biggs, existe en la educación superior un abismo enorme entre lo que significa 2.9 como reprobación, y 3.0 como aprobación, a pesar de que la diferencia es de sólo una (1) décima. Ello implica en la cotidianidad tensiones entre docentes y estudiantes en torno a la evaluación (¿calificación?), tanto así que se escuchan frases como: “es mejor no dejar a nadie (en el sentido de reprobado) con 2,9” como nota definitiva de un curso o un *quiz*. Este panorama evidentemente deriva de una simplificación de la evaluación a un aspecto meramente cuantitativo (calificación), donde no se puede visualizar más que la diferencia entre aprobado/reprobado, o a lo mucho, entre un nivel aceptable y uno superior. Por el contrario, cuando el docente traduce, e incluso cambia completamente (López, 2009, p.55) las valoraciones cuantitativas por *notas* (en todo el sentido) cualitativas, pertinentes, argumentadas y significativas, es posible que realmente esté aportando al aprendizaje y formación del estudiante, y en esa medida, la evaluación llega a ser parte del proceso de aprendizaje y no solamente de su

resultado. Tomada la evaluación simplemente como calificación, como sucede en la mayoría de los casos y en todos los niveles, incluso en maestría y doctorado, se limita la posibilidad de que el estudiante logre la reflexividad sobre su propio proceso de aprendizaje (Biggs, 2005; López, 2009), así como de que ello mismo constituya una práctica reflexiva para el docente (Perrenoud, 2004). Así pues, no responder preguntas como el significado de un 2,0, un 3,0, un 4,5 e incluso un 5,0, es igual a no clarificar qué impacto tuvo la evaluación sobre el objetivo del aprendizaje en la educación superior.

Como producto de este panorama, cuando se analizan algunos comentarios de los mismos estudiantes universitarios acerca de sus experiencias en distintas asignaturas, manifiestan descontento con las estrategias de evaluación y el modo de orientarlas y valorarlas, en unos casos por falta de criterios previamente socializados para hacerlo, y en otros, porque finalmente no se tiene claridad si conforme a la evaluación se aprendió lo que se suponía se debía aprender, por lo cual es necesario ahora analizar la relación entre la evaluación y la calidad de la educación, ya que dicho malestar se ve reflejado en este importante rubro de las universidades en la actualidad.

Evaluación y calidad

Podría decirse que en la actualidad el discurso de la calidad ha permeado casi todos los marcos de regulación educativa, llegando a constituirse en un factor de convergencia de toda planeación administrativa⁴, programática y pedagógica (Dias Sobrihno, 2011; Cortadellas, 2011). Por lo general, el tema de la calidad en educación superior se asocia con lo que las nuevas políticas y reformas a la educación superior denominan procesos de *acreditación* (Gómez, 2000; Tobón *et al.*, 2006). De igual forma, dichas orientaciones han venido de la mano de reformas educativas basadas en iniciativas internacionales como el proyecto *Alfa*

4 Sobre el valor de la planeación desde el punto de vista de la dirección estratégica de las instituciones de educación superior, ver (Cortadellas, 2011).

Tuning (González y Wagenaar, 2003; Villa *et al.*, 2013), que a partir de la declaración de Bolonia en 1999, se propone generar un marco común de trabajo interinstitucional de carácter no sólo regional sino mundial, propendiendo por el incremento de la calidad, la equidad (Zapata *et al.*, 2012, 2014) y el intercambio de experiencias en educación superior. En Colombia se han venido desarrollando ciertas iniciativas acogiendo dichas propuestas internacionales, como lo establece la Ley 30 de 1992 en su artículo 31: *h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior*, así como en los artículos 32; 37 literal e; 55; 74 literal c; 81 literal c y 123 de la misma Ley, hay un pronunciamiento alrededor de la evaluación institucional e interinstitucional como mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior.

La relación de estas iniciativas con la evaluación del aprendizaje podría decirse que es múltiple, ya que en síntesis constituye una evaluación de la evaluación, implicando la agencia de instituciones externas (Vásquez, 2005) que analizan los principios (discurso) e impacto que las directrices educativas tienen sobre los denominados ejes o principios sustantivos de la educación superior, a saber: *docencia, investigación y extensión o proyección social* (Villa *et al.*, 2013; ASCUN, 2014). El resultado de este proceso, como lo reconoce Dias Sobrinho (2011), es “(...) la interrogación acerca de los significados para la toma de decisiones” (p.127).

Sin embargo, más allá de los condicionamientos que representan las evaluaciones externas sobre este aspecto del proceso educativo, es importante abordar el impacto que suscita la evaluación del aprendizaje para la calidad al interior de la docencia, la planeación y las estrategias didácticas. En este sentido, para Carlino (2005) la evaluación es una razonable preocupación que debería ser un compromiso de todas las instituciones de educación superior, si se tiene en cuenta que el aprendizaje no es algo dado por el solo hecho de estar en una institución y en un programa determinado, sino que depende de las condiciones puestas por el docente

y la misma institución para llevar a cabo un proceso formativo de calidad. En este punto conviene tener en cuenta las propuestas Jackson (2002, p.88), cuando establece cuatro técnicas necesarias para que los docentes puedan llevar un seguimiento del grado de comprensión óptimo esperado según la planeación educativa: 1. Observar a los alumnos en busca de signos visuales y auditivos de participación. 2. Tomar medidas para que los alumnos estén dispuestos a admitir sus dificultades. 3. Hacer preguntas durante la presentación de un tema para comprobar el grado de comprensión. 4. Tomar pruebas para verificar la adquisición y retención de conocimientos y destrezas una vez concluida o temporalmente interrumpida la enseñanza.

Aunque las apreciaciones de Jackson (2002) en apariencia redundan en lugares comunes sobre la interacción docente-estudiante, conviene apreciar que de fondo está planteando la necesidad de que los docentes tomen en alta estima la constante observación y confrontación del nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Ello implica además que parte del malestar en la evaluación del aprendizaje en educación superior radica en no tener aún suficiente claridad acerca de los nuevos enfoques (Rué, 2009) que resaltan ya casi como una tendencia generalizada desde finales del siglo XX la autonomía por parte del estudiante y el papel del docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lafrancesco, 2004). En efecto, ¿qué significado tiene la autonomía del estudiante y el papel mediador del docente para la evaluación y la calidad? Aún en los contextos educativos actuales los docentes ostentan una jerarquía epistemológica que es la única que puede legitimar precisamente la idea de una interacción docente-estudiante, tanto en educación presencial, virtual o a distancia (Abadía *et al.*, 2013). Sin embargo, cuando esa jerarquía epistemológica y académica no viene acompañada de una cultura evaluativa soportada en estándares y criterios institucionales que buscan garantizar la objetividad y mejora de los procesos académicos, la relación entre evaluación y calidad se ve afectada negativamente, y la jerarquía se convierte en autoritarismo y subjetividad.

Por ende, una de las más grandes confusiones de la educación actual es no saber distinguir entre lo que significa una propuesta educativa tendiente a promover la autonomía en los estudiantes, y la responsabilidad en el rol mediador del docente (Lafrancesco, 2004; Perrenoud, 2004; Ezcurra, 2011) conducente al logro de un aprendizaje basado en dicha autonomía. ¿Hasta qué punto se ha logrado tanto lo uno como lo otro? es una pregunta que debería venir acompañada de una reflexión sobre cómo las instituciones trabajan para pensar una cultura evaluativa conforme con estos “nuevos escenarios” académicos. En este punto no se trata de cuánto trabajo demande para el docente en términos de tiempo (Carlino, 2005) realizar la práctica educativa, sino de comprender cómo responder efectivamente a las dinámicas en la interacción docente-estudiante cada vez más flexibles y creativas. No obstante, la pretensión de autonomía estudiantil y mediación del docente no significa otra cosa sino que sus esfuerzos por llevar a realización los objetivos de la calidad educativa, debe darse desde otros imaginarios y estructuras que implican igualmente una seria responsabilidad sobre el *ethos* de la práctica educativa (Molano, 2013).

Según Perrenoud (2004, p.30-32), cuando se incluye en la práctica docente una apuesta reflexiva sobre la acción, se suscitan varios escenarios. Por una parte, se habla de un pensamiento previo y durante la ocurrencia de los procesos pedagógicos. Se invita igualmente a reflexionar sobre la acción, lo cual es *a posteriori* y tiene la función de estructurar la experiencia para mejorar y contrastar la acción, y finalmente: “En plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso (...)” (p.32). Esto significa que la práctica reflexiva en el oficio de enseñar constituye en sí una dimensión ética del docente (Perrenoud, p.65; Caldwell, Shapiro & Gross, 2007, p.17).

Así pues, nada pasaría con las reformas a la educación superior (Decreto 0213 de 1994; Tobón *et al.*, 2006 Beneitone *et al.*, 2007), ni con las investigaciones que intentan develar formas novedosas y convenientes para mejorar la evaluación en

educación superior (Carlino, 2005; López, 2009; Sánchez, 2010), ni mucho menos con las iniciativas por establecer y poner en práctica modelos pedagógicos que se consideran de vanguardia para responder a los desafíos de la globalización y la tendencia creciente hacia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), entre otros, si no hay un compromiso de todos los docentes, personal administrativo y estudiantes, por llevar a la praxis las diferentes iniciativas de evaluación cuyo fin es mejorar la calidad de la educación.

Aunque la ley 30 de 1992 en sus artículos 4° y 30, establece como principios y derechos de la educación superior la libertad de cátedra, es importante tener en cuenta que muchas universidades, sobre todo privadas, están actualmente llevando a cabo iniciativas para unificar criterios y condiciones que les permitan responder a las demandas de la Ley 1324 de 2009, por la cual se fijaron los parámetros para la evaluación de la calidad de la educación superior. Esta norma ha tenido además repercusiones sobre el propósito de la calidad con pretensiones de acreditación institucional y de los programas, conforme a las directrices del Consejo Nacional de Acreditación, dispuestas en el 2013 por los *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. En efecto, según el factor denominado *procesos académicos*, la característica No. 20 establece que el sistema de evaluación de los estudiantes “(...) debe permitir la identificación de las competencias, especialmente las actitudes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades adquiridas de acuerdo con el plan curricular (...)” (CNA, 2013, p. 33).

Estas pretensiones de calidad en la evaluación, demuestran que con el auge de la evaluación institucional con fines de acreditación (Tobón *et al.*, 2006), las instituciones de educación superior tienden cada vez más a tomar como marco de referencia de sus lineamientos curriculares internos las directrices del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), lo cual implica que sus sistemas de evaluación académica deben orientarse por unos criterios claros,

unificados y conforme con su proyecto educativo institucional, procesos y perfiles de egreso de cada uno de sus programas. Por ende, la evaluación del aprendizaje no podría ser un aspecto dispuesto libremente al albedrío y consideración de cada docente, ya que ello redundaría en confusiones, malentendidos y en todo caso, malestar en las relaciones docentes-estudiantes-institución. Este es un aspecto que según Tobón *et al.* (2006, p.133) está más relacionado con un concepto tradicional de la educación, donde los parámetros de la evaluación son establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos, teóricos u otros que podrían favorecer su práctica pedagógica. Se ofrecen así notas cuantitativas sin justificación, las cuales dan cuenta simplemente de una valoración de los resultados (promoción) y no del proceso.

El asunto no es insignificante. Si se observan algunas de las quejas que elevan los estudiantes ante el Ministerio de Educación Nacional, al año 2010, los *procesos de evaluación* se ubican como la cuarta (4) causa, después de *procesos administrativos, derechos pecuniarios y personal docente*, respectivamente (MEN, 2016). Ello podría mejorarse con sistemas de evaluación del aprendizaje claros, socializados y seguidos en la práctica tanto por docentes como por estudiantes, lo cual trasciende los simples parámetros de los reglamentos académicos.

Sin embargo, dada la importancia que en el aspecto del aprendizaje y la calidad reviste el panorama actual de la evaluación por competencias, debe ahora analizarse lo que significa esta propuesta, sobre la cual pesa actualmente gran parte de las expectativas del mejoramiento general del sistema de educación superior (Tobón, 2006; Tobón *et al.*, 2006).

Evaluación y competencias

En los últimos años, sobre todo desde finales de los años 80, en Colombia se inician discusiones acerca de la renovación de la educación (Kent, 1997; Gómez, 2000). En efecto, es sobre todo a partir de la década de los años 90 que el concepto de *competencias* toma fuerza con el fin de denotar el paso de una educación tradicional a una basada en articulaciones entre el lenguaje (Tobón, 2006)

y las operaciones del pensamiento lógico como el análisis, la síntesis y la inferencia (De Zubiría, 1994), privilegiando así la crítica, la reflexión y lo propositivo en torno al saber, por encima de la simple memorización de información. Por otra parte, esta tendencia tiene que ver con lo que Veblen (1994) denominara “saber esotérico” o “saber superior” como un aspecto razonable y aspiracional de la función de la universidad en la sociedad. Ello ha sido también analizado desde la relación educación-sociedad por Sáenz (2015), quien lo entiende como una apertura a otras pedagogías y a nuevas formas de conceptualizar la relación entre la educación, la democracia y la cultura.

De igual forma, ello ha sido ratificado en la ley general de educación 115 de 1994, artículo 5º, numeral 9º, cuando enuncia entre otros fines de la educación: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica (...)”. Por su parte, a finales del siglo pasado (ICFES-Hernández, Rocha y Verano, 1998), el ICFES propone un nuevo modelo de evaluación en los exámenes estandarizados basados en competencias, lo cual se establece luego como requisito de grado según ley 1324 de 2009.

A la luz de este panorama de renovación, con la reestructuración del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 1999), y su implementación desde el año 2000 de las Pruebas ECAES (Actual Saber Pro), el discurso sobre educación superior en Colombia ha venido girando alrededor del concepto de *competencias*. En este sentido, han sido varios los estudios (Tobón, 2006; Blanco, 2009; López, 2009; Sánchez, 2010; Sanz, 2014) que han realizado un abordaje del concepto de formación basada en competencias, entendiendo que el proceso de transición de la educación superior, antes enfocado en la memorización (De Zubiría, 1994; Zuleta, 2009) de los saberes, ahora debe orientarse en las competencias como formación de habilidades para la aplicación del conocimiento en contextos específicos. Ello implica además, como se afirmó aquí anteriormente, la demanda de mayor autonomía por parte de los estudiantes y de un rol más mediador por parte del docente (Blanco, 2009). A su vez, también se ha reflexionado acerca

del giro metodológico que debe tener el elemento estratégico de la evaluación, conforme con las modificaciones en las ideas y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Araujo y Sastre, 2008).

Las competencias en educación superior han sido abordadas inicialmente a partir del *Proyecto Alfa Tuning Europa* (González y Wagennar, 2003) y algunos desarrollos en Australia (Bonsón, 2010), desde lo cual pareció haber consenso en organizar el sistema de la educación superior con base en competencias *generales* y *específicas* (Sánz, 2014). Las competencias generales se asumen en un contexto de transversalidad laboral, es decir, son aquellas que comprometen el ejercicio profesional en todas las áreas, mientras que las competencias específicas son asumidas desde una experticia propia de cada campo, donde se espera que los estudiantes sean personas efectivas ante el cambio, flexibles y con un rápido aprendizaje: “Hábiles a la hora de ajustarse rápidamente en la cultura del puesto de trabajo y al trabajo en equipo y que demuestren buenas habilidades de comunicación, asuman responsabilidades en su área y sean eficaces y añadan valor a la organización” (Bonsón, 2010, pp.21-22).

Por otra parte, el Proyecto Tuning (Sanz, 2014; González y Wagennar, 2003) ha clasificado las competencias en: *Competencias instrumentales*, las cuales tienen una función operativa en el conjunto de destrezas requeridas para estudiar, aprender y comunicarse. *Competencias interpersonales*, definidas como las capacidades individuales relacionadas con la capacidad de obrar y expresar los propios sentimientos. (Bonsón, 2010, p.23). Y *competencias sistémicas*, definidas como las destrezas y habilidades que conciernen a los “sistemas como totalidad”, las cuales requieren la integración de varios elementos que no pueden ser adquiridos en ausencia de las competencias anteriores.

En el contexto local, el ICFES (2012) ha definido de manera transversal la evaluación de un grupo de “competencias genéricas”, válidas para estudiantes de todos los programas sin distinción: *escritura, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés*. Sin embargo, la propuesta de formación y evaluación por competencias implica

algo más que la clasificación y tipificación conceptual, epistemológica y teleológica de las variables a analizar. Por ejemplo, para Salas (2005) también implica un debate más amplio acerca la pedagogía y los desafíos de la educación superior suscitados a partir de esos cambios.

En esta perspectiva, una pregunta que surge es ¿qué implicaciones tendría en la práctica la propuesta de una formación y evaluación por competencias? En efecto, la crítica de Salas (2005) muestra que efectivamente pareciera que aún en la educación superior colombiana no queda suficientemente claro si las competencias son un factor tangible del proceso enseñanza-aprendizaje, o si estamos hablando de desempeños que no se evidencian en los espacios académicos sino más bien en la vida académica y laboral posterior de los estudiantes (Tobón, 2006). De ahí que el proyecto *Tuning* distinga entre resultados de *aprendizaje* y de *competencias* (Sanz, 2014). Respecto al *aprendizaje*, son logros de comprensión que se evidencian durante los estudios, y en lo relativo a las *competencias*, son logros de desempeño aplicados al trabajo.

Sin embargo, cualquiera sea la concepción, surge entonces la pregunta por la evaluación del aprendizaje, ya que si se forma por competencias, en primer lugar habría que tener una definición clara y transversal de competencias como ejes del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual es posible que no sea el caso en Colombia (Salas, 2005; Tobón, 2006). Debería haber también consenso sobre cómo se evalúan las competencias durante trayectoria académica de los estudiantes y conforme con los perfiles de egreso en cada programa y universidad, ya que de lo contrario, sería incoherente proponer una educación basada en competencias sin tener como referente la evaluación de las mismas conforme a los principios y marcos curriculares de cada institución. Para ilustrar un poco estos cuestionamientos, Sanz (2014) entiende por evaluación de las competencias la recogida constante de información sobre las capacidades adquiridas por los estudiantes. Por otra parte, importantes estudios (Tobón, 2006 y Tobón *et al.*, 2006) distinguen entre *evaluación de competencias* y *evaluación por competencias*. La pri-

mera mide el grado en que un estudiante adquiere una competencia, y la segunda, hace referencia a los criterios de evaluación basados en el enfoque competencial (Tobón *et al.*, 2006, p.132).

Con esto, la evaluación por competencias en educación superior, si bien ha generado grandes expectativas sobre sus beneficios (Sanz, 2014), así mismo requiere grandes esfuerzos analíticos y prácticos del currículo (Blanco, 2009, Sánchez, 2010) con el fin de generar sinergia y optimización de los procesos académicos en el logro de la calidad educativa. Las implicaciones de esta propuesta para la evaluación son definidas por Salas (2005) de la siguiente manera: (...) implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos (...)" (p.8).

En consecuencia, abordar la evaluación por competencias no sólo como teoría sino como reforma y práctica, suscita una ardua reflexión acerca de los procesos pedagógicos mismos, dado que según Bonsón (2009), por tradición no era muy clara la demarcación del concepto de *competencia* en comparación con los análisis y desarrollos que se dieron desde los campos de la psicología, la educación y la gestión del talento humano (Becker, 1983; Spencer y Spencer, 1993, como se cita en Blanco, 2009, p.18; Barnett, 2001). Entonces, hace falta mucho camino por recorrer en la tarea de definir cómo dichas competencias operan o deberían operar en los currículos según cada perfil de egreso y conforme por supuesto con los criterios de cada institución y sus modelos pedagógicos, en razón de lo cual la evaluación del aprendizaje también requiere revisión.

Si bien la evaluación por competencias en educación superior es una propuesta de sumo interés en la idea de mejora de la educación, pasando de una concepción de la práctica docente como transmisión del saber (o como la llaman Zuleta (2009) y López (2009, p.47) de "aprendizaje bancario") a una práctica mediadora en el desarrollo del pensamiento crítico y propositivo (De Zubiría, 1994; Zuleta, 2009; Learreta, 2009), aún se requiere de mayor reflexión sobre qué significa evaluar una competencia. ¿Qué diferencia hay entre evaluar

una competencia y evaluar un saber? Si una competencia es la capacidad que tienen las personas de hacer transferencia del saber para la resolución de problemas en contextos específicos y situados del conocimiento científico y laboral, no es posible seguir evaluando simplemente la posesión de información, ni mucho menos que ésta sea "recitada" a la manera de una ortodoxia retórica que es del gusto de cada docente y conforme con sus propias creencias en torno a la "verdad", cuyo valor en la reforma de evaluación por competencias ya no es absoluto sino probable o plausible. ¿Cómo podría entonces un docente evaluar por competencias cuando en ausencia de una práctica reflexiva (Perrenoud, 2004; Carlino, 2005) no ha siquiera identificado *qué* son y *cuáles* son las competencias en su campo del saber, y qué representa todo ello para él como docente y para los estudiantes?

El éxito que pueda tener una propuesta de evaluación *de* y *por* competencias implica entonces una cultura organizacional y pedagógica en torno a la evaluación del aprendizaje, donde las competencias no sólo deben ser de los estudiantes sino también de los docentes (Carlino, 2005). Con ello, un docente que no posea todas y cada una de las competencias con base en las cuales ha de educar y evaluar, es difícil que tenga un proceso formativo coherente con los fines educativos en los términos que han sido hasta ahora analizados.

Finalmente, es importante reconocer que muchos docentes en los niveles de pregrado y posgrado desarrollan efectivamente las competencias que de una u otra forma están planteadas en el proyecto *Alfa Tuning*, el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES. El hecho de que éstas no se expliciten al inicio de cada curso o durante el proceso, no significa que no sean desarrolladas a través de sus didácticas, sus actividades y estrategias. Sin embargo, dentro de las dificultades que se pueden evidenciar es el hecho de que si bien en muchos procesos educativos se forma por competencias, cuando el docente no es claro en el modo en que ha de evaluarlas, sobre la base de qué estrategias e instrumentos, se corre el riesgo de deslegitimar el mismo proceso educativo. Esto es una de las

constantes en el malestar de la evaluación del aprendizaje en educación superior, ya que ¿cómo podrían tanto docentes como estudiantes saber las reglas de juego, si no es explicitando la finalidad, los criterios y estrategias de evaluación?

Trabajar en pro de estos objetivos de manera sistémica podría reducir la tensión que se da entre las concepciones del aprendizaje de docentes, estudiantes y administrativos, así como las implicaciones del discurso de la calidad en el caso de la pregunta: ¿a quién beneficia y a quién afecta? (Bonilla y López, 2011). Pero sobre todo, es importante que se precise la importancia y papel de la propuesta de formación y evaluación por competencias en cada institución y programa, una cuestión aparentemente obvia si se tiene en cuenta que todos los estudiantes han de presentar por las pruebas estandarizadas de Estado en Colombia como requisito de grado (Ley 1324 de 2009). Sin embargo, dada la autonomía universitaria, es posible que algunas instituciones aún tengan resistencia a estos discursos, sobre todo por considerar que son imposiciones de normativas externas que no entienden los contextos situados de la formación en los países latinoamericanos y su multiculturalidad (Torres, 2001; Sleiter *et al.*, 2011; EQUITAS, 2013). Cualquiera sea el caso, es necesario plantearse las implicaciones, cambios, desafíos, acuerdos, debates, estrategias y consideraciones programáticas de la calidad basada en la formación y evaluación por competencias en educación superior.

Analizar todo esto plantea las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los cambios reales en la práctica docente que suscita la iniciativa de la formación y evaluación basada en competencias, o del paso de una formación centrada en el conocimiento del docente a una centrada en el trabajo del estudiante? ¿Cuáles son las responsabilidades en cada caso? ¿A quién compete cada rol y los resultados de dichas prácticas en la enseñanza y la calidad de la educación? ¿Cómo consolidar una propuesta educativa que emancipa la autonomía del estudiante cuando ni la cultura académica ni los sistemas de evaluación del aprendizaje ofrecen los criterios y parámetros para que ello sea viable? Estas preguntas

deben ser planteadas y resueltas cuando todos los actores académicos son realmente reflexivos sobre las dimensiones de sus proyectos educativos, sus modelos pedagógicos y sus prácticas.

Conclusiones

A través de este trabajo se ha hecho referencia a la evaluación del aprendizaje como uno de los aspectos fundamentales del proceso educativo, argumento basado principalmente en las nuevas propuestas que plantean en el paso de una educación memorística a una formación basada en competencias. A partir de este debate, se pudo identificar en el caso de la relación *evaluación-aprendizaje*, que *evaluar* trasciende la simple *calificación*, lo cual constituye gran parte del malestar analizado aquí por cuanto persiste una tensión entre las notas cuantitativas asumidas como evaluación, y el significado que ello debería representar para los docentes y los mismos estudiantes en torno al fin del aprendizaje en la educación superior.

Por ende, se sugirió que mejorar este aspecto implica una docencia reflexiva sobre su propia práctica, en donde la evaluación del aprendizaje suscita mayores esfuerzos con el fin de ofrecer a los estudiantes no sólo mayor claridad, sino incluso la posibilidad de coadyuvar en la construcción de estrategias e instrumentos de evaluación. De igual forma, se estableció que sin una evaluación adecuada como parte del proceso integral de aprendizaje y no sólo como resultado, es imposible hablar en realidad de la relación *evaluación-aprendizaje*, ya que entonces una pregunta fundamental como ¿bajo qué criterios y parámetros queda claro para el docente y el estudiante que hubo un aprendizaje exitoso y conforme a los fines educativos? seguiría sin respuesta, siendo ello causa del malestar analizado aquí.

De igual forma, respecto a la relación *evaluación-calidad*, fue manifiesto que dicho discurso ya hace parte de las nuevas iniciativas a nivel mundial y nacional, siendo necesario tenerlo en cuenta no tanto como una imposición institucional heterónoma, sino como una oportunidad para pensar en las implicaciones del profesorado en una cultura de la evaluación. Al pensar este escenario, la calidad no

debería ser tomada sólo “para cumplir” con fines institucionales, sino en realidad para mejorar las experiencias de los estudiantes en los diferentes espacios académicos. Por ello, se defendió el hecho de que la calidad implica además un esfuerzo institucional para hacer de la evaluación del aprendizaje un proceso sistemático, de sinergia y constante socialización, que impida manifestaciones de malestar en cosas como la subjetividad del docente en la calificación/evaluación, o la confusión ontológica y procedimental entre la pretendida autonomía del estudiantado y el rol mediador del docente.

Finalmente, en la relación *evaluación-competencias*, se argumentó que si bien la formación por competencias es la nueva tendencia en educación superior, aún no se puede hablar de total claridad y convergencia de los fines e iniciativas institucionales con la planeación y las prácticas cotidianas de los docentes. Esto se ve representado en las confusiones y el malestar de los estudiantes sobre la forma en que perciben su propio proceso formativo.

Fue claro además que insertar el discurso de las competencias como parte de la práctica educativa, necesita de una autoreflexión docente que conduzca a dicho fin, sin decir que no se haga ni tampoco que la educación superior deba girar absolutamente en torno a dicho paradigma. Sin embargo, cuando se acepta la conveniencia crítica y propositiva de la autonomía del estudiante como el nuevo paradigma de los procesos formativos, sería necesario clarificar bajo qué criterios y parámetros ello se introduce en el currículo, la práctica docente y la evaluación *de* y *por* competencias en educación superior.

En síntesis, se mostró que el malestar en la evaluación del aprendizaje en educación superior está dado principalmente por procesos de dispersión en las concepciones y prácticas que se tienen sobre el aprendizaje, la autonomía de cátedra y estudiantil, los significados de la evaluación y de las responsabilidades de cada actor educativo, siendo todo ello un desafío para lograr una cultura evaluativa del aprendizaje en educación superior que satisfaga las pretensiones de calidad, pero sobre todo, las expectativas de los estudiantes sobre su propio proceso formativo.

REFERENCIAS

- Abadía, C., Vela, P. A., y Guerrero, J. H. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje. La e-evaluación: dimensión sinérgica del e-MPU. Lineamientos para su implementación*. Bogotá: UNAD.
- Araújo, U. F. y Sastre, G. (coord.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ashmore, M. (1989). *The reflexive thesis: Wrioting sociology of scientific knowledge*. University of Chicago Press.
- Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN– (2008). *Foro: Financiamiento y gestión de la Educación Superior*. Pensamiento Universitario (15). Bogotá: ASCUN. Ministerio de Educación Nacional.
- Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN– (2014). *Hacia una nueva dinámica social de la Educación Superior. Documento de políticas 2010-2014*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.
- Austin, J. (1971). *Palabras y acciones, cómo hacer cosas con palabras*. Trad. de Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Buenos Aires: Paidós.
- Barker, P. (ed.) (2000). *Vivir Como Iguales: Apología de La Justicia Social*. Barcelona: Paidós.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Trad. de Adelaida Ruiz. Barcelona: Gedisa.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Trad. de Martha Casares y José Vergara. Madrid: Alianza.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao (España): Universidad de Deusto.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bennet, N; Dunne, E. y Carré, C. (2000). *Skills Development in Higer Education and Employment*. UK: Open University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Narcea.

- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Branda, L. A. (2008). El aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos (pp. 17-46). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bonilla-Molina, L. y López, F. (comp.). (2011). *Educación Universitaria para el Siglo XXI*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.
- Bonsón, M. (2009). Desarrollo de Competencias en Educación Superior (pp. 17-34). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bula, J. I. (2009). Equidad social en la educación superior en Colombia. (pp. 281-310). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI: sostenibilidad y financiación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Caicedo A. J. y Castillo, E. (2008). *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras*. Año Primer Semestre, 6(10), 62-90. Viña del Mar (Chile): Universidad de Valparaíso.
- Castejón, J., Capllonch, M., González, N. y López, P. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Caldwell, C., Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2007). Ethical leadership in higher education admission: Equality vs. equity. *Journal of College Admission*, (195), 14-19. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxy.liv.ac.uk/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24453161&site=eds-live&scope=site>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional de Acreditación –CNA- (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Cortadellas, J. (2011). Dirección estratégica de la educación universitaria. *Educación universitaria para el siglo XXI. Análisis comparados (I)*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria/Centro Internacional Miranda.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- De Zubiría, M. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual 1*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a una filosofía de la educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Sexta ed. Buenos Aires: Losada.
- Dias Sobrino, J. (2011). Acreditación en América Latina. *Educación Universitaria para el Siglo XXI*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria/Centro Internacional Miranda.
- Eco, U. (1988). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Traducción de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura.
- Eliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación superior*. Madrid: Morata.
- EQUITAS (2013). *Interculturalidad y equidad: ¿cuánto hemos avanzado?*, (13) (Julio-Diciembre 2013). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gómez, V. M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, ASCUN, Alfa Omega.
- González, N. (coord.) (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Universidad de Cantabria. Vicerrectorado de calidad e Innovación educativa.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- ICFES-Hernández, C. A., Rocha de la Torre A. y Verano L. (1998). *Las competencias como posible objeto de evaluación: elementos teóricos, Serie de investigación y evaluación educativa*. Bogotá: ICFES.
- ICFES (1999). *Nuevo examen de Estado. Propuesta General*. Bogotá: ICFES.
- ICFES (2012). *Examen de calidad de la educación superior. Saber Pro-2012-2-SENA*. Recuperado el 23-11-2014 de http://www.icfesinteractivo.gov.co/aplicacion_docs/2011/saber_pro_2012_2.pdf.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Trad. de Gloria Vitale. Madrid: Amorrortu.
- Lafrancesco, G. (2004). *Evaluación integral de aprendizajes*. Medellín: Taller. Universidad de Antioquia.
- Kent, R. (comp.) (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión Privada, Evaluación y Posgrado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Learreta, B. (2009). "El pensamiento crítico en la Universidad" (p. 65-80). En Blanco, A. (Coord.). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Manrique, J. F. (2012). *Filosofía del Lenguaje en el siglo XX*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Malagón, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Molano, M. (2013). *Una Universidad humanista. Lecturas para pensar, decidir y servir*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Museum, S. D., & Griffin, K. A. (2011). Mapping the margins in higher education: On the promise of intersectionality frameworks in research and discourse. *New Directions for Institutional Research*, 2011(151), 5–13. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/ir.395>.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Trad. de Albino Sánchez. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Trad. de Nuria Riambau. Barcelona: Graó.
- República de Colombia (1994). Decreto Número 0213 de 1994 (enero 24), por el cual se integra y organiza un comité de orientación y evaluación de la misión para la modernización de la universidad pública. Diario Oficial. Año CXXIX. No 41189 (24).
- República de Colombia. Congreso de la República (2009). *Ley 1324 de julio 13 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES*. Bogotá.
- República de Colombia. Consejo Nacional de Educación Superior –CESU– (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: CESU.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2016). ¿Cuáles son los aspectos frecuentes de las quejas? Recuperado el 12-05-2016 de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-236704.html>.
- Restrepo, A. (2014a). "El aporte de la educación superior al desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades" (Ponencia). En *VII Congreso Internacional de Prospectiva Estratégica y Estudios de Futuro*, Valledupar (Colombia), 24 de septiembre de 2014. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Restrepo, A. (2014b). *Evaluación por competencias generales y específicas en educación superior según el modelo pedagógico socio-crítico de la Universidad la Gran Colombia* (Documento de trabajo no publicado). Bogotá: Universidad La Gran Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Roldán, E. (2001). "Reading in Questions and Answers: The Catechism as an Educational Genre in Early Independent Spanish America". En *Book History*, Volume 4, 2001, pp. 17-48. Published by Penn State University Press. DOI: 10.1353/bh.2001.0013.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Sáenz, J. (2015). *Antanas Mockus as Pedagogue: Communicative Action, Civility and Freedom. Cultural Agents Reloaded: The Legacy of Antanas Mockus*. Cambridge: Harvard University.
- Sánchez, M. P. (coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salas, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación* (36)9.
- Salinas, D. (2002). ¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó.
- Sánchez, M. P. (coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Trad. de Luis M. Valdés Villabuena. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Sleter, C.; Grant, C.; Padhila, P. R. (2011). *Educación Multicultural Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Talca (Chile): Ediciones Universidad de La Frontera.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York Chinchester: John Wiley.
- Taberner, J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid: Tecnós.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en educación superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. A., y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. Trad. de Isabel Vericat y Bertha Ruiz de la Concha. México: Siglo XXI.
- Vásquez, L. E. (coord.) (2005). *El observatorio Nacional de Políticas en Evaluación: una propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Veblen, T. (1994). El lugar de la universidad en la vida moderna (pp. 7-42). *Revista Colombiana de Educación* (28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa, A. (ed.) (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable*. Bilbao (España): Universidad de Deusto.
- Zapata, M.; García, S. y Chan de Ávila, J. (Edits.) (2012). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*. (Berlín, 23-27 Noviembre 2012). Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos.
- Zapata, M., Cuenca, A., y Puga, I. (2014). *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y Democracia*. 9a ed. Medellín (Colombia): Fundación Hombre Nuevo Editores.