



Justificaciones sobre preferencias de la evaluación en el aula y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio comparativo entre dos universidades colombianas

Justifications about preferences of classroom assessment and its relationship with academic performance in university students: a comparative study between two Colombian universities

Juan José Burgos Acosta, Ana Cecilia Osorio Cardona, Juliana Santamaría Vargas y María del Pilar Márquez Jimenez

Burgos Acosta, J. J., Osorio Cardona, A. C., Santamaría Vargas, J., Márquez Jimenez, M. del P. (2019). Justificaciones sobre preferencias de la evaluación en el aula y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio comparativo entre dos universidades colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 122-134.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de un ejercicio de investigación *In Situ* que se desarrolló en dos universidades colombianas con el propósito de establecer cuáles son las razones que expresan los estudiantes para justificar sus preferencias en la evaluación y su relación con el rendimiento académico. Se empleó la metodología mixta aplicando un cuestionario de preguntas cerradas, tipo escala Likert, a 300 estudiantes, y a 12 grupos focales. Algunos de los resultados muestran que la población objeto de estudio valora las pruebas estandarizadas dependiendo del área de formación, y al mismo tiempo otorga un significado importante a aquellas pruebas que tienen en cuenta el contexto cultural. Otro hallazgo muestra una tendencia importante de articulación entre “la precisión”, “la relación” y “la elección” que, si bien señalan que los estudiantes rinden académicamente, los resultados no mostrarían necesariamente que están aprendiendo. La globalidad de los resultados sugiere que la población intervenida justificó sus respuestas con relación al aprendizaje, teniendo en cuenta más el rendimiento académico que el aprendizaje propiamente dicho, pues algunas de las narraciones recabadas en los grupos focales coinciden en confirmar esta tesis.

Palabras claves: evaluación, justificaciones, rendimiento académico, aprendizaje

ABSTRACT

This paper presents the results of an *in situ* research exercise that was conducted in two Colombian universities. The purpose of this study was to establish the reasons that students express to justify their preferences in the evaluation methods and their relationship to academic performance. The mixed methodology was used by applying a Likert scale type survey and 12 focus groups, with closed questions, to 300 students. Some of the results show that the population under study evaluates the standardized tests depending on the area of training. At the same time, it ascribes meaning to those tests which involve the cultural context. Another finding shows an important tendency to articulate "accuracy", "relationship" and "choice" with each other and, even though the tests can reflect academic performance, the results do not



necessarily show that meaningful learning is taking place. On the other hand, in the imaginary of the population under study there are strong preferences towards more objective evaluation tools, which in many ways are defended by a significant percentage of students. The global results suggest that the intervened population justified their answers taking into account academic performance more than learning itself, since some of the narratives gathered in the focus groups corroborate this thesis.

Keywords: assessment, academic performance, learning, evaluation preferences



Introducción

Los estudiantes antes de haber ingresado a cualquier programa universitario, ya vienen con unas creencias y rituales culturales sobre la evaluación que determinan en gran medida el desarrollo de su proceso de aprendizaje y rendimiento académico. Al respecto, los estudios realizados en algunos países de Europa, América Latina y Colombia, a pesar de los contextos diferenciados, coinciden en algunas características comunes que afecta el rendimiento académico y que directamente están relacionados con los procesos de los estudiantes universitarios. Existen factores institucionales, profesoriales y de las dinámicas propias de cada estudiante que hay que tener en cuenta a la hora de valorar y comprender la manera como se asume el aprendizaje; entre ellos los estudios mencionados destacan: algunos estudiantes llegan a la universidad sin hábitos y disciplina de estudio. Muchos de ellos se ven más obligados a estudiar por necesidad que por gusto. De otra parte, el facilismo de la vida actual los lleva a un aprendizaje superficial en gran parte por el uso inadecuado de las tecnologías y una información que circula por redes sociales de construir relaciones culturales de amistad, música o actualidad consumista, que invisibiliza la circulación académica que permita el debate y la profundización de estudios e investigación actualizada y fundamentada. También muchos estudiantes perciben la normatividad académica más como un requisito que escasamente se cumple, que como un medio para formarse profesionalmente. Otra coincidencia notable es que las pruebas internacionales y nacionales muestran notables vacíos que se repiten constantemente y ello se debe en gran parte a que no existen políticas públicas que incentiven una educación que requiere inversión económica y acompañamiento constante, tanto en calidad como en cobertura.

Ese paisaje educativo complejo descrito anteriormente configura las preferencias de los estudiantes por distintas formas o metodologías de evaluación que muchas veces entra en tensión con los modelos preconcebidos que portan los profesores a la hora de aplicar un instrumento de evaluación. De hecho, la carga cultural del profesorado que debe articularse a unas políticas institucionales, también choca con modelos preconcebidos; y, por más que existe libertad de cátedra en las aulas, el profesor debe dar cuenta de unos resultados más cuantitativos que cualitativos, los cuales supuestamente reflejan el rendimiento académicos de los estudiantes y les crea perfiles determinados que devienen al mismo tiempo en discriminaciones y clasificaciones entre los que rinden y los que no lo hacen académicamente. De acuerdo con el contexto anterior, el estudio en cuestión respondió a la pregunta: ¿Cuáles son las razones que expresan los estudiantes para Justificar sus preferencias en la evaluación?,

Método

El tipo de investigación que se asumió fue de carácter mixto o complementario, en tanto, la mayoría de las perspectivas de investigación, consideran que permite combinar elementos cualitativos/cuantitativos y generar procesos de triangulación crítica y complementaria que favorecen una mejor comprensión de los fenómenos socio-educativos que se estudian. Entre algunas consideraciones al respecto se destacan, por ejemplo, que para el investigador es importante reconocer, que las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas pueden utilizarse conjuntamente con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de la información aumenta su validez. También sostienen que todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos, y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente.

En ese orden de ideas, se emplearon dos técnicas para recabar la información: la encuesta constituida por preguntas cerradas, se aplicó a 300 estudiantes y fueron organizadas de la siguiente manera. Un bloque sobre *pruebas subjetivas* constituidas por preguntas referidas a razones de preferencias con varias opciones de respuesta para marcar, y una pregunta sobre niveles de rendimiento académico: alto, medio y bajo. Un bloque sobre *pruebas objetivas* constituidas por preguntas referidas a razones de preferencia con varias opciones de respuesta para marcar, y una pregunta sobre niveles de rendimiento académico: alto, medio y bajo. Para obtener la información de carácter cualitativo se aplicaron 12 grupos focales, seis en cada universidad, constituidos por seis estudiantes, para un total de una “muestra” de 36. Con respecto a la aplicación de la prueba, se hizo un estudio aleatorio que permitiera a la población participante ofrecer información de calidad y pertinencia. De esa forma, se describieron los principales discursos que los actores



expresaron de las cuales se tuvo en cuenta las respuestas con mayor significación según las categorías de preferencias presentadas en cada pregunta.

Resultados

Sobre el bloque de preguntas referidas a pruebas subjetivas¹, los resultados se centraron en primer lugar, en preferencia de distintos tipos de pruebas de evaluación; en segundo lugar, en las razones y/o justificaciones que expresaron los estudiantes al elegir las; en tercer lugar, las justificaciones que emiten sobre la relación con el aprendizaje; y, finalmente, si existe relación con los niveles de rendimiento académico.

En cuando a *preferencia de distintos tipos de pruebas de evaluación*, se encontró que la UCMC² arroja un porcentaje de 83% de preferencia por la evaluación a través de *talleres*, con respecto a la UGC³ que muestra el 64%. Ahora bien, la opción *trabajo en grupo*, marcó el 73% para la UCMC y el 61% para la UGC, los porcentajes más bajos se encontraron en los ítems *cine foro* con el 13% y 12%, y *pruebas orales* en ese mismo orden, con el 23 y 26% respectivamente; al mismo tiempo que *informes de investigación* marcaron el 23 y 27%. De acuerdo con estos resultados iniciales, se infiere que en las dos universidades se le otorga un valor significativo a las evaluaciones que implican desarrollos cooperativos. No obstante, llama la atención que las preferencias, en los dos escenarios intervenidos, por evaluaciones que impliquen más indagación, como informes de investigación y pruebas orales, haya arrojado resultados representativamente bajos.

Estos resultados permiten inferir dos aspectos de fondo. *El primero* tiene que ver con los porcentajes altos que marca las preferencias por el aprendizaje que implique cooperación grupal, ya sea a través de talleres, trabajos en grupo y similares, que muestran en este estudio, un alto interés por construir procesos de conocimiento desde acuerdos grupales; y es que los “resultados” de un proceso de aprendizaje, son una oportunidad para articular saberes y experiencias de los estudiantes en su camino de formación, aspecto de por sí que flexibiliza las formas de evaluar, que tradicionalmente han centrado más sus esfuerzos en los resultados personales; lo que confirma una de las tesis del estudio hecho por Blumen, en la cual afirma que “es a partir de la atención hacia las diferencias individuales que se hace necesario estudiar las características propias del estudiante al momento de aprender” (Blumen,2011,p.229), porque precisamente, ese factor aparece como un dispositivo importante que a la hora de ponderar resultados de evaluación, permiten el trámite diferencial de estilos de aprendizaje y resolución de problemas. Algunas de las narraciones expresadas por los participantes en este estudio dan cuenta de esa característica, véase el siguiente ejemplo: *la evaluación subjetiva, me gusta, o, la prefiero, por lo menos en mi caso, porque, bueno, eehhh, cuando uno trabaja en grupo puede expresar libremente sus ideas ¿sí? y complementarla con la de los compañeros. También eso nos ha favorecido que mejoremos el rendimiento académico porque el profesor tiene en cuenta lo que hizo todo el grupo y no solo una persona, ¿me entiende?* (GF1⁴-UCMC-13/09/18). Estas voces de los estudiantes, por antonomasia, permiten comprender el puente que se establece entre los estilos de aprendizaje, la experiencia acumulada y la construcción colectiva de conocimiento con los otros, como quiera que todos los habitantes del aula conforman una comunidad de aprendizaje en distintos niveles de complejidad.

El segundo aspecto que este estudio muestra, es una paradoja que está en relación con los porcentajes significativamente bajos obtenidos en preferencias sobre informes de investigación que implique indagación - apenas el 23 y 27% respectivamente – en las dos instituciones intervenidas, toda vez que, precisamente la investigación tiene como factor clave, el trabajo en equipo para tejer comunidades académicas de aprendizaje. El hecho de que los participantes prefieran el trabajo en grupo en las dos

¹ Son herramientas de evaluación que un profesor aplica a sus estudiantes en un campo disciplinar determinado con el propósito de establecer niveles de aprendizaje, y que no dependen de una única respuesta, sino de procesos de construcción, relación, aplicación e interpretación del conocimiento frente a problemas específicos de contextos socioculturales o naturales (Burgos, 2018)

² Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. De ahora en adelante se hará uso de la sigla UCMC

³ Universidad la Gran Colombia. De ahora en adelante se hará uso de la sigla UGC

⁴ Grupo Focal



universidades objeto de este estudio, no significa que necesariamente, sientan inclinación por investigar. Ahora bien, es necesario advertir que la categoría “investigar” tiene matices que se requiere considerar. Es claro que los estudiantes al enfrentar trabajos en grupo han realizado un “cierto nivel de la investigación”, dependiendo del tema tratado, puede ser de menor complejidad, dado que probablemente no han construido procesos más rigurosos. De ahí que en la experiencia de los que habitan en el “aula” ocurra con frecuencia también el hecho de que “la sabiduría cotidiana con la cual resolvemos los avatares del día a día se nutra en un grado nada trivial de convenciones colectivas aprehendidas tácitamente” (Romero, 2014, p. 12). Y en ese orden de ideas, el profesor recoge ese acumulado de riqueza que en su momento Ausubel (1983) denominó “conocimientos previos” como insumo en su proceso de evaluación.

No obstante, la investigación requiere también de procesos rigurosos de sistematización, análisis e interpretación que permiten determinar inferencias y deducciones que ayuden a comprender mejor los temas y problemas de investigación que se estudian, criterios propios que contienen, por ejemplo, los informes de investigación. En esa línea lo que muestra este estudio es que los estudiantes tienen pocas preferencias porque los evalúan a través de este tipo de informes, quizás porque no les interesa o no se sienten motivados a trabajar en estos campos de indagaciones más profundas que requieren de más tiempo y esfuerzo, como lo sugiere González, al advertir que “la motivación personal de los investigadores es un factor importante que puede afectar su productividad” (González, 2016, p. 64). Ahora bien, si los profesores no investigan, esa actitud se la transmiten también a los estudiantes; al respecto, el portal de *Universia* (2014) reveló que en un estudio realizado se encontró que más de la mitad de los docentes universitarios (57%) no investiga. Para el caso de Colombia y América Latina, la Revista Semana (2017), destaca que la investigación en las universidades ha venido decayendo en los últimos años, no solo por la falta de motivación de los profesores y estudiantes, sino porque los presupuestos han ido recortándose, lo cual afecta de manera directa las dinámicas de las instituciones. En ese orden de ideas, este estudio hace visible de alguna manera esa carencia, dado que los *informes de investigación*, categoría que nos ocupa, implican, además de la motivación de los estudiantes y profesores, inversión de tiempo y recursos, dado que están articulados, muchos de ellos a grupos de investigación que se trabajan desde las aulas.

Por su parte en lo referente a las *razones y/o justificaciones que expresaron los estudiantes al preferir dichas pruebas*, se encontró que los porcentajes más altos fueron señalados en la categoría *me siento más libre para responder* con 73% y 67%, el primero para la UCMC y el segundo para la UGC. Para este caso se destacaron dos conceptos que fueron la *seguridad y la libertad* del sujeto estudiante cuando es evaluado con pruebas subjetivas. Ciertamente la educación que bebe de las fuentes, llamada bancaria (Freire, 1996) o tradicional (Giroux, 1998), sostiene dentro de sus variadas tesis, el hecho de que los estudiantes cuando están sometidos a modelos de evaluación estandarizadas, tienden a sentir miedo y vergüenza por no responder a las expectativas determinadas, tanto por los profesores como por las instituciones. Alrededor de las consideraciones anteriores, circulan una serie de discursos que emergieron de este estudio que permiten inferir que probablemente la tendencia significativa de porcentajes que justifican una herramienta evaluativa que les ofrezca más seguridad y libertad, esté asociada con la ruptura de modelos de evaluación conductista y estandarizada que los mismos estudiantes reclaman. Véase un ejemplo a través de la voz de un estudiante: *La evaluación subjetiva es la que permite una elaboración libre y principalmente están valoradas las ideas de cada uno como estudiantes* (GF1UGC17/10/18). Esta narrativa concuerda, al menos en este estudio, no solamente con los desarrollos de algunos representantes de la pedagogía crítica, sino también con estudios que se vienen haciendo sobre el tema en los primeros tres quinquenios del siglo XXI; Caballero, (2007), Martín (2007), Berrio y Mazo (2011) y Toribio, & Franco (2016), entre otros, que han encontrado relación del estrés académico y problemas de ajuste emocional con factores como: enfrentarse a exámenes, ajustarse a esquemas cognitivos rígidos, desmotivación y mantener un rendimiento académico que se mide por metas, logros y objetivos previamente establecidos.

En relación con *las justificaciones que señalan los encuestados sobre la relación del tipo de prueba subjetiva con el aprendizaje*, los resultados sugieren porcentajes significativamente altos en tres ítems de respuesta: *relaciono conceptos* con 80% para la UCMC; 70% en la UGC. *Siento que construyo conocimiento* en ese orden 69% y 75% y *retengo más conceptos* 69% y 60% respectivamente. Sobre *relacionar conceptos* ha sido



una de las fortalezas que los expertos en pedagogía consuetudinariamente han resaltado y que, por el volumen de porcentajes arrojados en este estudio, se confirma esa característica. De esa manera las pruebas subjetivas mantienen la tendencia a crear puentes para ejercicios de evaluación donde los estudiantes tienen la oportunidad de relacionar conceptos y comprender mejor los fenómenos que estudian, cualquiera sea su naturaleza. Estudios realizados por Enkvist (1995), Rosell (2002), Uribe (2012) y Llano (2016), concluyen que el estudiante comprende los fenómenos a través de abstracciones que le permiten relacionar conceptos y aplicarlos al contexto que los rodea; además, los procesos de aprendizaje no los entiende como islas sino como partes de un sistema. Resulta coherente los resultados obtenidos en la categoría “relacionar conceptos”, cuyos hallazgos se acaban de enunciar anteriormente, con *Siento que con construyo conocimiento*, que, como se hizo notar, arrojó un porcentaje del 69% para la UCMC y 75% la UGC y *retengo más conceptos con* 69% y 60%, en ese orden de universidades respectivamente. Estos resultados en su globalidad están relativamente cercanos y permiten inferir, al menos dos tesis: relación entre integración de conceptos/construcción de conocimiento y apropiación de conceptos/construcción de teorías.

Con respecto a la relación entre *integración de conceptos/construcción de conocimiento*, se evidencia que un significativo porcentaje de la población objeto de este estudio, se ubica en el paradigma de una evaluación más cualitativa que cuantitativa, y, posiblemente hacen una diferencia entre medir y evaluar, en los términos en los que lo propone Cabrales, cuando afirma que “Medir es asignar una cantidad a una característica después de haberla comparado con un patrón o regla. Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes” (Cabrales, 2008 p.146). Ahora bien, los procesos anteriores llevan, al mismo tiempo a relacionar conceptos/construcción de teorías, como lo confirman, no solo los porcentajes significativos de este estudio (69% para la UCMC y 60% para la UGC), sino también, algunas de las narrativas de los estudiantes participantes: *Yo no estoy de acuerdo con las evaluaciones objetivas, pues en parte, porque cuando son subjetivas es como una apropiación que uno hace una interiorización digamos del conocimiento entonces, cuando no son preguntas de selección múltiple, tú tienes como la capacidad de razonar dentro de ti mismo y dar un concepto más tuyo, una teoría y una idea que te surja a ti digamos, cuando ves algo de selección múltiple*(GF5- UCMC-25/09/18).

Este hallazgo permite emerger lo que Cobo y Moravec (2011) han denominado “aprendizajes Invisibles”, en el sentido de que los estudiantes hoy aprenden en distintos escenarios haciendo conexiones desde diversas miradas en donde ya no hay tiempos, ni espacios determinados; el aula es apenas uno de esos lugares donde toda esa experiencia que brinda la sociedad del conocimientos a través de la redes sociales, se comparte y se combina con aprendizaje propios de un campo disciplinar que prepara para una profesión específica. Es precisamente aquí donde los instrumentos de evaluación subjetiva cobran importancia y son valoradas por los estudiantes, al menos este estudio lo muestra, tanto por los resultados cuantitativos como por los cualitativos.

El patrón de tendencia, tanto en los porcentajes cuantitativos como en las voces de los estudiantes recabados en los grupos focales, marca un interés significativo por las pruebas subjetivas, tanto en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca como en la Universidad la Gran Colombia, con porcentajes relativamente cercanos, pero con narrativas y/o percepciones de los estudiantes muy parecidas y positivas frente a esta modalidad de evaluación. No obstante, hay que reconocer que otros estudios como el de Moreno (2009) en México, mostraron que los estudiantes cuando presentan este tipo pruebas, también atribuyen sus grados de dificultad y rendimiento académico a factores como el tipo de programa, la naturaleza de los contenidos y sus propios hábitos de estudio.

El segundo bloque de preguntas correspondió al uso de instrumentos de evaluación de carácter objetivo⁵ y se componen de los tipos de prueba con las cuales los estudiantes sienten que rinden mejor

⁵Son herramientas de evaluación que un profesor aplica a sus estudiantes en un campo disciplinar determinado con el propósito de establecer niveles de aprendizaje, y que se componen de una serie de pruebas estandarizadas que exigen respuestas precisas y cortas por parte de los estudiantes (Burgos, 2018).



académicamente, las razones que expresan para preferir dichas pruebas, la relación con el aprendizaje y el alcance del rendimiento académico.

Frente a los tipos de pruebas se encontró que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca registró el 84% y la Universidad la Gran Colombia el 57% de preferencia por la *Pregunta cerrada de selección múltiple con varias respuestas*; mientras que en ese mismo orden de institución universitaria el 69% y 61%, manifiestan preferencias por *preguntas cerradas de selección simple con única respuesta*; 82% y 61% por *verdadero/falso*. Estos resultados permiten inferir, al menos dos aspectos significativos: en primer lugar, en la UCMC no hay facultad de educación, y eso pudo influir en los porcentajes obtenidos, los cuales presentan una diferencia con la UGC del 27% en las preferencias por pregunta cerrada con selección múltiple con varias respuestas, y 21% con relación al ítem verdadero/falso. Estos datos permiten inferir que el tipo de programas en cada institución universitaria marca preferencias, dado que la población objeto de estudio, para el caso de la UCMC fueron del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico y de la UGC, de la facultad de educación. Estos datos permiten afirmar que las preferencias por pruebas objetivas de estas características hacen parte de la tradición cultural propia del abordaje de asignaturas como matemáticas, química, estadística, genética, microbiología, etc., en que se evalúan datos exactos que se requieren para aplicar y comprender en distintas áreas de la carrera, y que, por lo tanto, suelen fortalecer con frecuencia las pruebas objetivas. Mientras que, para el caso de una facultad de educación, en la UGC, hay más inclinación por pruebas de carácter subjetivo, dadas las características de las áreas del conocimiento que abordan, las cuales implican evaluaciones más flexibles, reflexivas, críticas y de construcción colectiva, más que respuestas precisas. Algunas de las narraciones de los estudiantes de la UCMC fueron reiterativas en afirmar la importancia que para ellos representan: *para mí son más importantes las opiniones objetivas, porque si yo hablo de subjetividad voy a pensar que todo está bien hecho, pero yo necesito que realmente la otra persona me evalúe a mí como persona entonces yo considero que es más importante lo objetivo.* (GF5-UCMC-25/09/18).

A la población objeto de estudio se les preguntó sobre las razones que justifican las preferencias por las pruebas elegidas de carácter objetivo, antes señaladas, y frente a esto surgió un hallazgo importante: las dos universidades intervenidas registraron porcentajes significativamente altos frente al ítem *me siento más seguro* con el 99% para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y el 88% para la Universidad la Gran Colombia respectivamente, seguido en ese orden de institución del 73% y 67% para la justificación *tengo más tiempo para pensar la respuesta*. Ahora bien, la relación que establecen con el aprendizaje arrojó el 87%, para la UCMC mientras que la UGC registra un 79%. Estos resultados muestran una tendencia importante de articulación entre “la precisión”, “la relación” y “la elección” que, si bien eventualmente, pueden mostrar que los estudiantes rinden académicamente, no necesariamente mostrarían que están aprendiendo.

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

Ahora bien, al comparar los resultados sobre rendimiento académico se encontró que las preferencias por pruebas subjetivas marcaron porcentajes más altos que las de orden objetivo. Veamos: con respecto a preferencia por *pruebas subjetivas* se encontró que la UCMC arroja un porcentaje del 69% correspondiente a 103 estudiantes; mientras que la UGC registra el 60% que conforman un total de 90 participantes, que manifestaron obtener un nivel alto de rendimiento académico. Mientras que los resultados sobre *pruebas objetivas* indican un porcentaje del 59% que corresponde a 88 estudiantes pertenecientes a la UCMC que registraron un nivel alto de rendimiento académico. Mientras que la población de la UGC está representada en el 49% que refleja una población de 74 estudiantes. Es decir, en los dos casos, aunque los porcentajes



varían, las dos universidades manifestaron rendimiento *académico alto en pruebas subjetivas*, lo que permite inferir que, aunque hay un gusto por las primeras, los resultados no son satisfactorios. Estos datos permitirían, en un primer momento corroborar algunas de las tesis de representantes de las distintas escuelas de pedagogía crítica en el sentido de que es necesario humanizar la educación superando todo afán por instrumentalizar los sujetos, y ubicarlos en un contexto socio cultural para formar la conciencia crítica que lleve a los estudiantes, no solo a integrarse al sistema sino también a ayudar a transformarlo, lo que no permitirían el paradigma objetivista y estandarizado de la evaluación. Así, las prácticas de un seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje estarían en la línea de una evaluación para la justicia social (Murillo e Hidalgo, 2015), la construcción de la democracia como parte de la vida cotidiana en las instituciones educativas (Giroux, 2011), el dialogo intersubjetivo para la construcción de acuerdos sociales en el aula (Habermas, 2010), el contexto cultural como fuente de aprendizaje y curricularización de la formación (Kemmis, 2008) y la construcción de sujetos desde la apropiación del conocimiento (Magendzo, 2003).

Conclusiones

Históricamente las discusiones o guerras como lo denominaron en su momento Gutiérrez y Delgado (1998) sobre métodos cuantitativos y métodos cualitativos en la investigación de las ciencias naturales, fueron trasladadas a la esfera de los estudios socio-educativos, y, el impacto que ha tenido sobre el rol de la evaluación ha sido evidente. En el fondo de estos debates siempre ha estado la concepción de la realidad y el papel que cumple el sujeto cuando se enfrenta al mundo y/o fenómeno que tiene frente a su conciencia, lo que algunos han llamado lo “ontológico” (Echeverría, 2011).

En los estudiantes participantes del estudio en cuestión, esa lucha de fuerzas se vio reflejada en las distintas justificaciones sobre las preferencias de instrumentos de evaluación, centradas claramente en el paradigma objetivo y el subjetivo, toda vez que ellos, de distintas formas portan modelos de evaluación cuantitativa y cualitativa como resultado de las distintas experiencias en las que han estado sumergidos y que han generado marcas significativas que determinaron sus respuestas, tanto en la aplicación del cuestionario como en los grupos focales. Además, es necesario considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes que están articulados a toda su historia personal, familiar, social y académica que estructuran preferencias que son justificadas por los participantes, al menos desde tres perspectivas: las metodologías que usa el profesor para aplicar las pruebas, la especificidad del programa que cursan y el paradigma dominante de modelos de evaluación que prevalece en las instituciones y que se reflejan en la cotidianidad del aula.

Dicho lo anterior, se concluye que en lo referente a *pruebas subjetivas* de evaluación cuatro marcaron los porcentajes más altos: Ensayos, Exposiciones, Talleres y Trabajo en Grupo. De este grupo el Taller marco el porcentaje más alto (83%), registrado por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; seguido del Trabajo en Grupo y Exposiciones (73% y 68%) también arrojado por la misma universidad. El porcentaje más significativo para la Universidad la Gran Colombia, lo reflejó solamente los Ensayos (64%) frente a la UCMC que marcó apenas el 55%. Un dato adicional es que la tendencia más representativa la sigue marcando la UCMC por cuanto el nivel de rendimiento académico *alto y medio* presentó datos del 9% y 6% por encima de la UGC. De acuerdo con estos hallazgos es importante sostener que al comparar las dos instituciones que participaron en este estudio, muestran que, aunque existen diferencias porcentuales, estas no son relevantes, ni si quiera en lo referente al rendimiento académico.

En lo que tiene que ver con *pruebas objetivas* los hallazgos más significativos se encontraron en: pregunta cerrada de selección múltiple con varias respuestas UCMC 85% y UGC 57%; preguntas cerradas de selección simple con única respuesta 69% y 61%; y verdadero/falso 82% y 61% respectivamente. Nuevamente vuelve a aparecer la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca con los porcentajes más altos que la otra institución, con diferencias que están entre el 28%, 8% y 21% respectivamente. Ahora bien, con relación al rendimiento académico el patrón se repite, por cuanto es la UCMC quien registra datos más representativos con el 59%, mientras que la UGC arroja apenas el 49%. A estas consideraciones, es



necesario agregar que la globalidad de los datos permite concluir que las dos universidades registran más preferencias por pruebas de evaluación subjetiva que objetiva, lo cual también lo corrobora los resultados sobre rendimiento académico por esa misma preferencia, así las diferencias con respecto a las pruebas objetivas no sean tan significativamente altas.

El conjunto global de los hallazgos inmediatamente descritos permite presumir⁶ que la población que participó en este estudio, al describir las formas de evaluación que más los motivan, están sumergidos en los cuatro paradigmas de evaluación propuestos por Guba y Lincoln (1989), a pesar de estar recibiendo una formación en el siglo XXI y de existir toda suerte de concepciones de evaluación que, al menos en teoría, vienen cuestionando modelos tradicionales con tendencias conductistas. Los tres primeros - medición, descripción y juicio de valor - corresponderían a las preferencias de evaluación objetiva; mientras que la cuarta, es decir, el modelo constructivista, haría parte de las preferencias por tipos de evaluación subjetiva, marcando una relativa preferencia por ésta última.

Por otro lado, se puede concluir que los estudiantes intervenidos tienen el imaginario de relacionar instrumento de evaluación con medición, resultado, evidencia, ponderación y control sobre la calidad del aprendizaje, factores que confirman la alineación con las características de las tres generaciones ya descritas. Pero esas concepciones que se encontraron en este estudio, obedecen muchas veces a la influencia de la carga histórica de modelos que se resisten a desaparecer y que siguen siendo el centro de la evaluación en la mayoría de instituciones educativas en donde “desafortunadamente, muchos de los instrumentos tradicionalmente utilizados para evaluar conocimientos estimulan el repetir y memorizar aquellos contenidos que dicta el profesor o que están apuntados en el libro de texto” (Cobo, C. y Moravec, 2011 pp.33-34). No obstante, es importante decir, al mismo tiempo, que esos esquemas obedecen a las leyes que el mercado del capitalismo occidental impone, el cual exige perfiles de profesionales que se integren al mundo laboral para ejercer un trabajo especializado, en el cual, al final, también es medido y controlado para recibir una “calificación” de “calidad”. En esta consideración es necesario tener en cuenta que las preferencias fueron también relativas al programa que están cursando. De esa manera, se puede concluir como consecuencia de lo anterior e independientemente del programa que cursan, que la globalidad de los resultados también sugiere que la población objeto de estudio justificó sus respuestas con relación al aprendizaje, teniendo en cuenta posiblemente más el rendimiento académico que el aprendizaje propiamente dicho.

De otra parte, los resultados cuantitativos y cualitativos, permitieron aflorar al menos dos elementos que se articulan a la identificación de justificaciones: relación entre las razones/motivaciones y los estilos de aprendizaje. En cuanto a la relación entre las *razones y motivaciones*, los estudios que se vienen haciendo desde los años 80s del siglo pasado sobre el comportamiento del cerebro humano y su relación con la formación de los aprendizajes (Gardner, 2005, Goleman, 1996 Damasio, 2009, De Zubiría, 2006), dan cuenta que detrás de cada razón que se expresa sobre cualquier fenómeno hay una emoción que la provoca. Esto obedece a que es el cerebro límbico el lugar que produce las emociones, donde llega la información que es reportada al neocórtex o cerebro del lenguaje, y éste, a su vez, devuelve la información a través de los juicios racionales para la toma de decisiones. De acuerdo con esas consideraciones, cabe anotar que, en los instrumentos aplicados a este estudio, la población intervenida no fue ajena a esas características del comportamiento humano que los científicos han detectado, en el sentido de que los estudiantes justificaron sus preferencias de acuerdo también con sus motivaciones e intereses que, al final surgen de gustos emocionales. En este sentido se encontró una frecuencia de relación entre el estilo de la enseñanza del profesor y las metodologías empleadas en la clase, las cuales marcan un tipo de implementación de evaluación que motiva o no a los estudiantes a ciertas preferencias. Aunado a ello, la influencia de los metarrelatos⁷ que portan los estudiantes como fruto del acumulado de toda su trayectoria académica y cultural, delinean también las razones que expresan sobre cómo les gusta ser evaluados. Este

⁶ Considerar una cosa verdadera o real a partir de ciertos indicios o señales, sin tener certeza completa de ella. Consultado el 20 de noviembre de 2018 en <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=U7YyGFe>

⁷ Aquellos trasfondos históricos desde donde las personas hablan, lo cual tiene que ver con normas, tradiciones, valores como parte de la construcción familiar, social y cultural.



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

En lo referente a los *estilos de aprendizaje* “la mayoría de los autores coinciden en que se trata de la forma como la mente procesa la información y cómo es influida por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprender eficazmente” (Carmelina, P. et. al. 2008, p.100). De hecho, en los resultados cualitativos de este estudio se encontró en las dos universidades, con frecuencia frases expresadas por los estudiantes como: “se me facilita” se me dificulta” “aprendo más así”, “no soy capaz de” “siento que aprendo más así”, “no soy bueno para memorizar”, “tengo capacidad para relacionar”, etc., que dan cuenta que el procesamiento de los distintos aprendizajes que los estudiantes reciben ocurre de formas, no solamente diferentes, sino complejas; y ello, además, influye en el rendimiento académico, el cual, al final se “objetiviza” en evaluaciones estandarizadas para todos, que los profesores diseñan para alcanzar logros y cumplir metas determinadas que las instituciones le imponen. Este factor genera evidentes tensiones y luchas de fuerzas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los modelos preconcebidos que portan los profesores y las exigencias de las instituciones que reflejan cómo está hecho el sistema evaluativo y para qué tipo de sociedad. De esa manera cuando los estudiantes justifican sus preferencias por cierto tipo de evaluación, emerge por antonomasia los estilos de aprendizaje heredados y contruidos desde muchas variables. Pero aún más, esos estilos de aprendizaje que en cierta medida cuestionan la evaluación, son invisibles para el profesor; ahora bien, “lo invisible no es lo que no existe, sino aquello que no es posible observar” (Moravec,2011, pp.28) y que el profesor estaría llamado a considerar a la hora de implementar un modelo de evaluación con sus estudiantes, propósito muy difícil, cuando tiene que enfrentar rutinas de clase con grupos de hasta 200 estudiantes distribuidos en grupos de 40, como sucede en la mayoría de países de América Latina.

Discusiones

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

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

El hecho que esta investigación fortalezca la tesis que los modelos de evaluación, al final estén hechos para alimentar un sistema de producción capitalista, donde la lucha por competir sea el derrotero de la formación en educación superior, continúa planteando los viejos interrogantes que desde los años 70 las distintas vertientes de la pedagogía crítica viene haciendo, y al mismo tiempo, continúa abriendo debates que requieren traducirse en prácticas de evaluación alternativa, batalla que siempre será necesario enfrentar.



Referencias bibliográficas

- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2°. México Editorial. Trillas.
- Berrio, N. & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista Universidad de Antioquia*, 3 (2), 66-82. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Blumen, S. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29 (2), 225-243. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262599437_Universitarios_en_educacion_a_distancia_estilos_de_aprendizaje_y_rendimiento_academico
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout (síndrome del quemado) y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/evaluacion/contexto%20de%20evaluacion%20de%20los%20aprendizajes.pdf>
- Carmelina, P. Lara, R. y Palmesano, A. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Duazary*, 5 (2), 9-106. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=Carmelina%2C+P.+et.+al.+%282008%29.+Estilos+de+aprendizaje+y+rendimiento+acad%C3%A9mico+en+estudiantes+universitarios&oq=Carmelina%2C+P.+et.+al.+%282008%29.+Estilos+de+aprendizaje+y+rendimiento+acad%C3%A9mico+en+estudiantes+universitarios&aqs=chrome..69i57j1588j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una ecología de la educación*. Barcelona. Colección transmedia XXI.
- Damasio, A. (2009). *En Busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona. Crítica.
- De Zubiría S. (2006). *El Mito de la Inteligencia. Y los peligros del Cociente Intelectual*. Bogotá. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editores Síntesis.
- Echeverría, R. (2011). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Editorial Granica.
- Enkvist, I. (1995). Los conceptos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes de español. *ASELE Actas*, 1 (1), 133-140. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0006.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Sao Paulo. Siglo XXI Editores
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.



- Habermas, J. (2010). *Conciencia moral y acción comunicativa*. México. Trota
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Series Editors
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Madrid. Javier Vergara Editores
- González P. (2016). Motivación y productividad en la investigación científica. *REIS1* (1) 63-75. Recuperado de <file:///C:/Users/juanj.burgos/Downloads/Dialnet-MotivacionYProductividadEnLaInvestigacionCientific-665649.pdf>
- Guba, E y Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. *Evaluation* 13 (4), C 486-495. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/258136695_An_Exploration_of_Fourth_Generation_Evaluation_in_Practice
- Kemmis, C. (2008). *Hacia una escuela socialmente crítica*. Barcelona. Naulibres
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 3 (1) 313-386. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>
- Llano, L. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14 (3), 320-327. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v14n3/ms15314.pdf>
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología* , 25,(1), 87-99. Recuperado de http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), 563-591. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a10.pdf>
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. . Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2972/3192>
- ¿Por qué Colombia no se manifiesta por la ciencia?. (22 de mayo de 2017) *Semana: Ciencia*, pp. 7-8
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Análisis de Políticas Educativa*, 22 (21), 1-31 . Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21>.
- Rosell, W. (2002). La enseñanza integrada: necesidad histórica de la educación en las Ciencias Médicas. *Educación Médica Superior*, 16 (3), 196-203. Recuperada de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v16n3/ems02302.pdf>
- Toribio, C. y Franco, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración* , 3 (7), 11-18. Recuperado de http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf
- . Los profesores que investigan son más rigurosos a la hora de dar clase. (9 de octubre de 2015). *Universia Noticia*(p,3)s



Uribe, M. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, 73, 147-172. recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n73/n73a06.pdf>

Datos de autoría

Juan José Burgos Acosta

Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás, Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, es docente-investigador de la Universidad La Gran Colombia.

juan.burgos@ugc.edu.co

Ana Cecilia Osorio Cardona

Doctorado en Educación (e), Universidad de Granada. Magister en Orientación y Consejería, Universidad de Antioquia. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad la Gran Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente es Decana de la Facultad de Posgrados de la Universidad la Gran Colombia.

ana.osorio@ugc.edu.co

Juliana Santamaría Vargas

Magister en Docencia, Universidad de la Salle. Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Tolima. Actualmente es docente investigadora de la Universidad la Gran Colombia.

juliana.santamaria@ugc.edu.co

María del Pilar Márquez Jiménez

Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Especialización en Informática para docentes, Universidad Manuela Beltrán. Profesional en Terapia Respiratorio, Universidad Manuela Beltrán. Actualmente se desempeña como vicerrectora académica de la universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

pilar.marquez@unicolmayor.edu.co

Fecha de recepción: 13/2/2019

Fecha de aceptación: 11/3/2019

