

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

Dimensiones de la práctica evaluativa en la educación superior Colombiana

Dimensions of evaluative practice in Colombian higher education

Pascual A. Moreno Florez

pascualalbertomf@hotmail.com

Universidad de los Andes

Venezuela

Jenny L. Moreno Florez.

jennyluliet1@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio

Rubio.

Venezuela

Recibido: 10 de julio de 2017
Aprobado: 20 de agosto de 2017

RESUMEN

El presente trabajo se enfoca en un análisis documental sobre las diferentes dimensiones que asume la práctica evaluativa en Colombia, desde el aspecto epistemológico, el pedagógico y el jurídico, todos ellos como reflejo de una sociedad dinámica que asume cada día más retos para poder vivir en paz. Resulta interesante que todas las dimensiones planteadas no responden a una única pregunta de ¿cómo evaluar ? sino que por el contrario nos lleva a reflexionar sobre el papel del docente dentro del aula y la pertinencia de los métodos utilizados para el desarrollo de un estudiante integral.

Palabras claves: práctica evaluativa, dimensiones, pedagógica, epistemológica, jurídica, educación.

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

SUMMARY

The present work focuses on a documentary analysis of the different dimensions that the evaluative practice assumes in Colombia, from the epistemological, pedagogical and juridical aspects, all of them as a reflection of a dynamic society that assumes every day more challenges to be able to live in peace. It is interesting that all the dimensions presented do not answer a single question of how to evaluate? But on the contrary leads us to reflect on the role of the teacher within the classroom and the relevance of the methods used in students' integral.

Key words: evaluative practice, dimensions, pedagogical, epistemological, legal, education.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Consideraciones generales

Educación significa avanzar, progresar, por ello cuando se piensa en educar inmediatamente se viene a la mente la manera como los estudiantes avanzan de un nivel a otro, es decir, aparece uno de los elementos del sistema educativo como es la evaluación. Para Salinas y Cotillas (2007) refieren que la evaluación tiene sentido en la medida en que se pone a prueba la eficacia y la posibilidad de perfeccionamiento de la acción docente. Desde una perspectiva general, siguiendo la RAE (2001) evaluar viene del francés *évalue* significa señalar el valor de algo primera aproximación al término estaría asociada a la elaboración de un juicio de algo o de alguien. Si esta aproximación al vocablo evaluación lo extrapolamos al campo educativo y, si se aspira que ese juicio esté fundamentado, aparecen, normalmente dos etapas previas a la emisión del juicio: recolección de los datos y aplicación de criterios que permitan derivar una estimación sobre el valor o mérito del objeto a ser evaluado

En cuanto a la planificación del proceso evaluativo se puede decir que los docentes universitarios siguen los parámetros de la planificación semestral, esto de acuerdo al contexto universitario Colombiano. En relación a ello, Flórez (2001) plantea que la evaluación amerita de una planificación, preparación, diseño y reflexión previa, con todo

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

lo que ello implica de dedicación, previsión de recursos, fijación de tiempo, decisión sobre metodología y estrategias, elaboración de instrumentos, entre otros aspectos. A este respecto, Castillo y Cabrerizo (2003) plantean que de igual manera que se diseñan los programas de enseñanza, se debe diseñar la evaluación para que, con la conjunción de ambas (enseñanza y evaluación) se consiga, a su vez, el aprendizaje deseado.

Por su parte, Perassi (2013) alude que cuando se decide llevar adelante un proceso evaluador, comienza a transitarse la fase de planificación de la misma. Éste es el momento de plantearse y resolver aquellas preguntas clásicas que todos los textos de evaluación enuncian: ¿Para qué se evalúa? ¿Para quién? ¿Qué se evaluará? ¿Con qué?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes? Entonces, se puede arribar que la planificación de la evaluación constituye la instancia de preparación y anticipación a la acción, es el momento de bosquejar el mejor recorrido que se puede elegir para diseñar el proceso que dé cuenta del objeto que se pretende evaluar, en este caso, el objeto de conocimiento.

Por otra parte, las prácticas evaluativas en el contexto universitario tienen una serie de propósitos que Salinas y Cotillas (2007), resumen en: derivar en calificaciones, orientar al estudiante para la mejora de su rendimiento o aprendizaje, descubrir las dificultades de los estudiantes, descubrir las dificultades para enseñar aquello que se quiere enseñar, valorar determinados métodos de enseñanza, motivar a los estudiantes hacia el estudio. Sin embargo, suele suceder que, en ocasiones, la imagen que se tiene de los docentes a la hora de evaluar es la de comprobar y medir de la forma más objetiva posible el rendimiento académico de los estudiantes.

Otro aspecto general importante está referido a los Momentos de evaluación. En este aspecto, Cerda (2000) refiere tres momentos: Inicial, procesual y final, pero incorporados a los tipos de evaluación y coincide con Castillo y Cabrerizo (2010) con respecto a lo difícil que constituye establecer una clasificación de momentos y tipos de evaluación. Ahora bien, siguiendo a Cerda (2000) la evaluación inicial o de entrada

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

tiene como función lograr una información previa del estudiante que se desea evaluar; la evaluación procesual permite optimizar los factores que intervienen en el desarrollo de los procesos evaluados y promover la recapitulación de éstos para comprender mejor las razones de los éxitos o los fracasos; y la evaluación final tiene como propósito medir el rendimiento o aprovechamiento en relación con el conjunto de objetivos o programas de curso (p.22).

Por otra parte, al revisar la literatura que hace alusión a los métodos de evaluación se consigue una variedad de criterios al respecto por lo cual se sigue a Cerda (2000) y Allen (2004) quienes mencionan que los métodos deben tener en cuenta la pertinencia de la cuantificación o medición de las capacidades del estudiante y las repercusiones que tiene esta en la vida profesional del estudiante, es decir que la evaluación sirva para determinar la competencia profesional. Los métodos de evaluación deben estimular más el aprendizaje y evitar generar condiciones que no estimulan al estudiante. Por ello, los métodos están relacionados con los enfoques en que se puede insertar la evaluación. En este sentido, Stufflebeam y Shinkfield (1985) refieren que el evaluador debe dominar convencionalmente los distintos enfoques evaluativos, las técnicas y los diferentes aspectos relacionados con la evaluación. Estos autores recomiendan un método ecléctico que tome en consideración los enfoques cualitativos y cuantitativos de la evaluación.

Los aspectos generales mencionados, no tienen sentido si no se responde a la interrogante ¿Quiénes son los actores del proceso evaluativo? ¿A quién va dirigida la evaluación? La interpretación de los actores educativos lleva a cualquier pedagogo a mencionar que los participantes básicos son maestro-alumno. De allí que, Cayetano y Estévez (1997) menciona que los actores educativos forman parte en la gestión educativa, integrada por director, maestros, personal de apoyo, asumiendo que cada uno juegue un papel importante, si su participación fuese escasa o nula, dejaría trunco el plan, y a los demás participantes, principalmente a los alumnos. Existe una relación

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

estrecha entre los actores que participan en la acción educativa, y el éxito o fracaso del rendimiento de los principales actores: los alumnos

Ahora bien, un engranaje adecuado de las prácticas evaluativas podría pasar por cuatro dimensiones interesantes: dimensión pedagógica, dimensión epistemológica, dimensión ética y dimensión jurídica.

Dimensión pedagógica de las prácticas evaluativas en el ámbito universitario

Dentro de esta dimensión se aprecia que las prácticas evaluativas constituyen aspectos obligatorios del acto didáctico, inmerso en el contexto pedagógico. Estas constituyen elementos obligantes de la mediación en la didáctica donde se visualiza de alguna forma los cambios ocurridos en los estudiantes a partir de la adquisición de los ejes temáticos programados. Cabrales (2008) alude al sentido de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, y desarrolla ideas donde menciona que la pertinencia se da en la medida en que los programas universitarios se convierten en un puente entre los saberes socialmente construidos y las prácticas evaluativas del docente, "...creando un enriquecimiento mutuo que permite a través de los procedimientos evaluativos, entre otras cosas, poner en evidencia las necesidades y los problemas de la sociedad..." (p.144), puesto que una evaluación adaptada a los estudiantes y referida a la problemática social actual, puede ayudar al aprendiz en la aplicación de los conocimientos a la vida real para comprender y transformar los problemas sociales.

Al disertar sobre prácticas evaluativas en la educación superior es necesario revisar lo relacionado con las técnicas e instrumentos utilizados por los profesores universitarios para su ejecución. Al respecto, Barriga y Hernández (2002) plantean tres tipos de técnicas de evaluación: técnicas de evaluación informal, técnicas semiformales y técnicas formales. Con relación a las técnicas informales, se puede decir que las mismas se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve, exigen poco gasto didáctico. Además, dichas técnicas se distinguen porque el profesor no suele presentarlas a los estudiantes como actos evaluativos; por ende, estos no sienten

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

que estén siendo evaluados, lo cual resulta ideal para valorar sus desempeños. Se pueden identificar dos tipos de técnicas informales: observación de las actividades realizadas por los alumnos y exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

El otro grupo de técnicas de evaluación son las semiformales, las cuales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demandan mayor tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más duraderas, por cuanto permiten imponer calificaciones. Se pueden identificar algunas variantes de la evaluación semiformal: los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase, la evaluación de portafolios.

De igual manera, las técnicas formales exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control. Por esta razón, los alumnos (y los catedráticos inducen a ello) las distinguen como situaciones verdaderas de evaluación. Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza. Dentro de ellas emergen: pruebas o exámenes, mapas conceptuales, escalas, rubricas, entre otros.

En este mismo contexto, en relación a las técnicas e instrumentos que se utilizan para las prácticas evaluativas, es importante señalar que las mismas deben dar respuestas al cómo y con qué evaluar. En este sentido, Alves y Acevedo (1999), Arellano (2010), Poggioli (2005) y Pérez Gómez (1993) aluden a la importancia de tomar en consideración la clasificación de los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales¹ que plantean Coll, Pozo, Sarabia, y Valls (1992) para organizar las técnicas e instrumentos de los procesos evaluativos.

Al respecto, Escalona y otros (1998) desarrollan algunas reflexiones sobre la importancia de evaluar a partir de la tipología de contenidos conceptuales,

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

procedimentales y actitudinales. Pues la evaluación como acción orientadora, que se debe realizar durante todo el proceso didáctico, requiere de técnicas e instrumentos adecuados a cada uno de ellos. Entonces, para evaluar los contenidos conceptuales puede utilizarse pruebas de respuestas breves, pruebas de opción múltiple, pruebas de ejemplificación, pruebas de ensayo, pruebas de razonamiento. Para los contenidos procedimentales propone que se pueden utilizar los mismos instrumentos anteriores, pero agregando la técnica de la observación, la lista de cotejo, registros etnográficos y el portafolio. Para los contenidos actitudinales las técnicas e instrumentos pertinentes están relacionados con la encuesta, la observación participante, utilizando el registro anecdótico y la escala de estimación.

De igual manera, existen otros instrumentos, que permiten ser utilizados de acuerdo con las técnicas y tipos de contenidos a evaluar, tales como: mapas Mentales, debates, dramatizaciones, ensayos, producciones escritas, rúbrica y otras que dependen de la creatividad del docente. Otro de los aspectos de las prácticas evaluativas, asociados a la dimensión pedagógica, que los profesores universitarios deben adaptar, está relacionado con los procedimientos utilizados para el desarrollo de las mismas. En este sentido, Mendivel (2012) desarrolla los siguientes procedimientos:

- (1) Preparar el plan de evaluación que surge del plan de semestre, dado que la evaluación del aprendizaje del estudiante debe concebirse como un hecho permanente, o sea, realizarse durante todo el curso y no sólo en un período determinado o al final del semestre con el objetivo de conceder una calificación.
- (2) El plan de evaluación debe ser discutido con el estudiante, porque es bueno recordar que el control hace parte de la evaluación y éste debe hacerse continuamente.
- (3) Desarrollar actividades que permitan una evaluación formativa que incluya la apreciación tanto del profesor como del alumno. Ella expresa, si está adecuadamente concebida, la relación estrecha que se debe dar entre objetivos, métodos y medio (Estévez, 2008).

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

- (4) Preparar las pruebas para obtener datos medibles que le permitan, también al estudiante autoevaluarse. Pues la medición por ende se convertirá también en un agente de autoevaluación de la gestión del docente con respecto al desarrollo del proceso educativo. Evaluar a un estudiante no es calificar únicamente el comportamiento, los conocimientos, las destrezas adquiridas por él, ya que se torna complicado medirlo de manera objetiva a partir de una prueba escrita u oral, puesto que se sabe que en ocasiones el alumno aprende de memoria y reproduce el conocimiento sin ser capaz de crear o dar solución a problemas nuevos que se le plantean.
- (5) Entregar las calificaciones parciales y finales a los estudiantes a partir de una discusión entre alumnos y docentes. La evaluación no puede ser de ningún modo, la medición de un conocimiento a partir de los objetivos trazados que midan a todos por igual, pues estaríamos obstaculizando las posibilidades del desarrollo individual. Esto corrobora que la evaluación debe ser y tener un gran radio de aplicación, valorando la integralidad, minimizando la subjetividad.

Durante los procedimientos evaluativos Cerda (2008), acota que es importante la objetividad ya que en el momento de diseñar la prueba o interpretar respuestas, el docente podría incurrir en rasgos subjetivos, sin ser consciente de ello a pesar que sea conocedor de darle valor a los conocimientos, destrezas, habilidades, y no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo avanzan los procesos de aprendizaje.

Establece que:

La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el joven, el adulto, el maestro, la escuela, la universidad, la familia y la comunidad. (Cerda, 2008, p.102).

Entonces, los procedimientos de las practicas evaluativas deben constituir una valoración de la labor educacional, tanto del alumno como del profesor, donde se debe

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

tener en cuenta elementos tales como la responsabilidad, valores, ética, moral, integración en el grupo, aciertos, actitudes, entre otros. De esta forma, el docente y el estudiante analizan los resultados, aciertos y desaciertos con vistas a mejorar el trabajo. Esto implica también que la evaluación no debe ser punitiva, sino correctiva.

Continuando el marco de los procedimientos para los procesos evaluativos es importante mencionar el uso de las Tecnologías de la información y comunicación para las prácticas evaluativas por cuanto Acosta (2015) relata que en el ámbito educativo, la evaluación en la universidad debe ser direccionada como un proceso que permita identificar las necesidades, dificultades y logros adquiridos por los estudiantes, a través de la utilización de diferentes estrategias didácticas por parte de los docentes por lo cual es relevante la intervención de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas dinamizadoras de los procesos de evaluación direccionados en Educación Superior.

La tecnología puede permitir que los procedimientos relacionados con la preparación del plan de evaluación, las actividades evaluativas, aplicación de pruebas, entrega de calificaciones parciales y finales a los estudiantes, entre otros aspectos, se desarrolle con mayor operatividad y fluidez. Es necesario contar con la formación pertinente por parte del docente para interactuar efectivamente con los instrumentos de recolección de información propuestos por este enfoque educativo, por consiguiente, Gómez (2017) plantea que

La preocupación surge a partir de los docentes deberían estar capacitados para emplear técnicas e instrumentos para recoger información, como los cuestionarios empleados en cuando realizan su trabajo de grado, las pautas de entrevistas y otras herramientas similares usuales en la investigación, con la ayuda de las herramientas de las Tecnología de Información y Comunicación. (p. 66).

De allí la pertinencia de articular acciones fomentadoras en los docentes que les permitan trascender el estatus quo que les impide trascender en la praxis pedagógica, por ello, Tibaduiza (2013) menciona que es conveniente involucrar las

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

Tecnologías de la información y la comunicación en los procesos evaluativos, por cuanto son herramientas generadoras de motivación en los estudiantes de educación superior, debido a sus grandes fortalezas, como la realización de procesos de evaluación de tipo continuo, procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje, manejo de espacios y tiempos y una formación más personalizada.

El acto de evaluar con el apoyo de las TIC en Educación Superior, pasará de ser un acto concreto que se realiza una vez planeadas y ejecutadas todas las actividades hacia la enseñanza de una temática en particular a estar presente en todo el proceso de formación; donde el estudiante se sienta acompañado en todo su aprendizaje y pueda determinar las dificultades que se le presentan y establecer estrategias a fin de superarlas.

Se pretende entonces, que no se asuma la evaluación como una conclusión final, aplicando como estrategia un examen; que para los docentes se ha constituido en la única forma de saber cómo ha sido el proceso de los alumnos, sin tener presente que se está condicionando la forma en la cual ellos están estudiando, puesto que este se centra básicamente en la memorización.

Por su parte, Rodríguez (2005)

alude al uso de las nuevas tecnologías en el proceso de evaluación de los estudiantes universitarios y piensa que puede constituir un elemento diferenciador respecto a las prácticas evaluativas que hasta ahora se vienen realizando en la Universidad. Como consecuencia del nuevo cambio metodológico que se intenta promover en Educación Superior, los procesos de evaluación se verán inmediatamente afectados por el mismo, dado que las nuevas tecnologías pueden colaborar, no tanto para introducir cambios conceptuales en el mismo, sino como herramientas que permitan utilizar los recursos de tiempo y materiales de manera más eficiente, tanto para el profesor como para el estudiante. (p.89)

En relación a este aspecto, es necesario reflexionar sobre algunas consideraciones sobre este tópico, como por ejemplo que la piedra angular de una formación calificada de calidad lo constituye el uso eficaz de la evaluación. En la actualidad el profesor universitario recurre diariamente a las Tecnologías de la Información y Comunicación

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

en todo el quehacer investigador y docente, ¿por qué no también hacer uso de esta nueva tecnología en el proceso de evaluación de alumnos?

Desde la dimensión pedagógica también se estudia los tipos de evaluación. Existen diversas formas de clasificar los tipos de evaluación, para este ensayo tomo a Alves y Acevedo (1999) quienes proponen una taxonomía tomando en cuenta diferentes criterios:

- 1) *Por su finalidad o propósito.* La evaluación puede ser formativa y sumativa. La evaluación formativa tiene como propósito observar, registrar, investigar y reflexionar con el alumno *La evaluación formativa* es un proceso que pretende: Informar tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado por el primero. Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje. Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos. Por su parte la *evaluación sumativa* permite valorar la conducta final que se observa en el educando al final del proceso, certificar los resultados en términos de competencias o/y objetivos.
- 2) *Por su función.* Diagnóstica, orientadora, predictiva, de control y seguimiento. *La evaluación diagnóstica* es un proceso que pretende determinar si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de un tema o curso, en qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos, además de revisar la situación personal: física, emocional y familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada. *Es orientadora* por cuanto redefine el funcionamiento de todos los componentes intervinientes como los planes, recursos y otros aspectos del proceso evaluativo. Predictiva porque permite establecer las posibilidades de los estudiantes para una orientación futura. De control y seguimiento para garantizar la calidad del proceso y el éxito de los alumnos.
- 3) *Ubicación de los agentes de evaluación.* Externa si el evaluador es externo al programa/aula e interna si es el mismo docente o evaluador interno quien evalúa.

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

- 4) *Por la manera como participan los agentes de evaluación.* Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Autoevaluación. Es un proceso de valoración del alumno sobre su propia actuación. Nos ofrece información sobre el grado de competencia que creen tener los alumnos, pero requiere de la elaboración de instrumentos apropiados para que el mismo alumno se evalúe y de reglas concretas para cada uno de los estudiantes. Heteroevaluación. Valoración recíproca que se realiza entre los actores educativos, alumnos, docentes, director, familia entre otros, que permita mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes y la enseñanza del docente. Coevaluación. Es un proceso de evaluación que realizan los estudiantes entre ellos sobre su propia actuación y la del grupo, para lo cual se deben establecer los criterios y las normas previamente, de tal manera que les permita mejorar su responsabilidad.
- 5) *Tomando en cuenta los momentos a evaluar.* Inicial, procesual y final. Se denomina inicial por cuanto se desarrolla antes de iniciar la ejecución de la planificación para determinar los niveles de entrada del estudiante. Procesual. Es la que se desarrolla durante la ejecución de los programas. Final. Cuando se evalúa para obtener productos parciales o finales.

Se puede decir que los tipos de evaluación no son en absoluto excluyentes, sino complementarios y cada uno posee una función específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo el estudio de las subcategorías de la dimensión pedagógica, se presenta la evaluación por competencias siguiendo las aportaciones de Tibaduiza (2013) Acosta (2015) y Sanz (2013). Estos autores coinciden que la evaluación debe adentrarse en el enfoque de la evaluación por competencias que se fundamenta en el uso que el docente otorga a la información que arroja el estudiante en las diversas situaciones cotidianas del aula. ¿Qué es la evaluación por competencia? La evaluación por competencia es una retroalimentación del que hacer pedagógico el cual permite identificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes mediante sus actividades de

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

desempeño y problemas pertinentes. En este tipo de evaluación hay que tener claro para qué evalúa, para quien se evalúa, porqué se evalúa y como es la evaluación.

La evaluación por competencias está relacionada cualitativa y cuantitativamente ya que en lo cualitativo se busca los logros que permiten identificar el nivel de desarrollo que tiene el estudiante. La evaluación de competencias no es por promedios ya que puede pasar ganando algunos aspectos teóricos o prácticos, llevando a no superar las debilidades en la evaluación por competencia, hay promedios para evitar que un logro que es muy significativo para que el niño avance en prácticas y habilidades compense la ausencia de un logro teórico.

Las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Por ende, se pueden definir como las capacidades de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades, pensamiento, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los estudiantes con los diversos conocimientos que van adquiriendo en su proceso enseñanza aprendizaje.

Dimensión epistemológica de las prácticas evaluativas en el ámbito universitario

Las prácticas evaluativas en los países de la región latinoamericana son, mayoritariamente, normativas y, aunque han surgido intentos por desarrollar nuevos enfoques de evaluación, estos no han sido modificados para apoyar el cambio en la enseñanza y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes. Puesto que la evaluación, generalmente ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje. Hoy en día, los debates acerca de la evaluación tienden a limitarse a asuntos de forma, es raro encontrar que estas controversias se ocupen del papel que la evaluación juega en el contexto de la sociedad más amplia.

En los espacios educativos actuales se debate sobre prácticas de evaluación pero se puede afirmar, a partir de diversas lecturas, que la discusión acerca de la evaluación se

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

mantiene principalmente dentro de los límites de la comunidad educativa experta y la preocupación de los profesores es poco tomada en cuenta. El estudiante tiene un papel nulo, en todo caso se le considera solo como persona con un conjunto de características psicológicas que, se presume actúa, procesa, siente, aprende, de determinada forma bajo ciertas circunstancias. Por ende, ambos personajes en realidad carecen de poder. Este contexto epistemológico lleva a una interrogante ¿Cómo es el papel del docente y del alumno en las prácticas evaluativas universitarias? La respuesta a esta interrogante lleva al estudio de las concepciones que manejan los docentes en el ámbito evaluativo y por ende a los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la evaluación con sus respectivos modelos.

En cuanto a las concepciones que pueden manejar los docentes en el ámbito evaluativo, siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1985,) Alves y Acevedo (1999), Ochoa (2001), Tibaduiza (2013) y Sanz (2013); se presenta dos grandes paradigmas referidos a la evaluación de los aprendizajes: cualitativo y cuantitativo con sus modelos. En cuanto al paradigma cuantitativo, herencia del sistema tradicional conductista que ponía énfasis en medir las adquisiciones o las habilidades, se puede enumerar algunas características, a manera de síntesis, para lo cual se sigue las ideas de Pérez Gómez (1993) y Ochoa (2001) y se enriquecen con la experiencia del investigador:

1. Cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria y exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos. En Colombia, hoy día, a pesar de los cambios que se han generado en los últimos años sobre éste tema, el producto final sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador, pues los docentes y hasta los propios alumnos esperan como evaluación la calificación obtenida.
2. El sujeto de la evaluación es el alumno y sólo él, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según objetivos propuestos para todos por igual.
3. La institución escolar convierte a los docentes en expertos para evaluar a sus alumnos, función ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones.
- 4) La preocupación por la objetividad en la medición de los resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia,

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

prestaron a la enseñanza parámetros para realizar la evaluación, prácticamente sólo como medición.

5) El esquema de organizar la práctica didáctica basada en la teoría curricular de Tyler (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. (p.154)

De igual manera, Poggioli (2005) presenta tres modelos: 1. Modelo psicométrico. Centra su atención en la medición de los resultados, se sustenta en las teorías conductistas, en tanto busca la descripción de las conductas impuestas en los objetivos. 2. Modelo sistémico. Le da prioridad a la evaluación formativa por cuanto se sustenta en los aportes del cognoscitivismo. 3. Modelo comunicativo o psicosocial. La evaluación formativa es el elemento clave del modelo y se diferencia del sistémico por cuanto tiene como propósito transferir a los estudiantes la responsabilidad y control de la evaluación. Con respecto al paradigma cualitativo, se consigue una extensa bibliografía. En razón de ello se caracteriza este paradigma a partir de las ideas de Stufflebeam y Shinkfield (1985), Pérez Gómez (1993), Tibaduiza (2013) y Sanz (2013), por la coincidencia existente en las propuestas que estos estudiosos presentan. En principio se presentan cuatro características como las más resaltantes en este paradigma emergente:

1. Hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo.

2. La evaluación es ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, no se circunscribe exclusivamente al ámbito del alumno, sino que abarca todos los aspectos que intervienen en el proceso: alumno, profesor, planes, padres y madres de familia y todos los aspectos que deben ser revisados a la luz de mejorar la calidad de todo el proceso de enseñanza.

3. La evaluación no es siempre la repetición de lo aprendido, se debe entender más centrada en su componente significativo que en sus componentes formales.

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

De igual manera, la evaluación cualitativa presenta otros elementos caracterizadores que como dice Fraca (2003)

Creemos que, dentro de una evaluación cualitativa, la corrección debe dirigirse fundamentalmente hacia dos elementos: por un lado hacia las potencialidades y logros demostrados por los alumnos para el afianzamiento de lo aprendido y por el otro hacia la comprensión de las ineficiencias para reformularlas y perfeccionarlas. Dentro de la evaluación se le otorga mayor importancia a los logros que a las deficiencias (p.207).

En todo caso, parece prudente pensar que lo que debe evaluarse no es solamente el cúmulo de conocimientos adquiridos a lo largo de los lapsos escolares, sino también la actitud que muestra el alumno, su disposición para el aprendizaje, la independencia de su trabajo y, al mismo tiempo, su capacidad para trabajar en equipo, colaborar con el grupo; en fin, el equilibrio entre adquisición de conocimientos, formación de su personalidad y su integración en el grupo social.

Así mismo, (Alves y Acevedo 1999) han definido las normas de la práctica evaluativa dentro de las nuevas concepciones pedagógicas. Esta nueva política responde a dos preocupaciones: la de tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos y la de proveer una organización menos rígida de los programas escolares, con el fin de hacerlos compatibles con el proceso escolar individual. Se basa, de un modo muy general, en la idea de que el proceso de evaluación no es distinto del proceso de aprendizaje; por esta razón aparece también el alumno como parte del proceso evaluativo.

Dentro del modelo cualitativo se encuentran la propuesta de Pérez Gómez (1993) y Ochoa (2001), relacionada con los modelos siguientes enmarcados en el paradigma cualitativo: 1. Modelo de evaluación crítica de Elliot Eisner donde el evaluador interpreta lo que observa tal y como ocurre. 2. Evaluación respondiente de Stake donde la evaluación sirve realmente a los problemas e interrogantes que se planteen los profesores. 3. Evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton orientada al análisis de los procesos, a la descripción e interpretación de los datos. 4. Evaluación democrática en la

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

que el evaluador ejerce una función de orientación que favorezca el dialogo, la discusión y la participación de todos los actores inmersos en el hecho educativo.

Dimensión ética de las prácticas evaluativas

En cualquier profesión, particularmente en ejercicio, surgen implicaciones éticas de un mayor o menor grado. Por ello, es lógico pensar que las actividades que tengan que ver con prácticas sociales, con contacto humano, con particular atención al contacto educativo pueden tener implicaciones éticas a las que hay que darles una mención especial. Las reflexiones sobre evaluación y ética revisten importancia para este estudio, dado que el eje central se ubica en el estudio de las Representaciones Sociales.

En este contexto, Hernández (2010) menciona que un análisis de la ética en cualquier estudio relacionado con la educación implica:

“...contemplar el avance del pensamiento, y los supuestos y fines que les dan sustento: *el engrandecimiento del hombre y la armonía de los vínculos sociales*. Ello, desde la primera *suma* intelectual en Occidente representada por Platón. Durante el Imperio Romano, la Edad Media, el Renacimiento y la modernidad, tales conceptos se estudiaron y desarrollaron con base en objetivos e intereses específicos de las cúpulas del poder público, las jerarquías eclesiásticas, la nobleza, la burguesía o la creciente sociedad civil donde, de una u otra manera, anidaron pensadores que retomaron los planteamientos originales, ponderaron el devenir del hombre y vieron hasta qué punto fue necesaria una crítica a la instrucción del individuo y a su *deber* para consigo mismo y para con los demás (p.1).

Es decir que, en el ámbito educativo, dado que allí se anidan los procesos educativos del ser humano, si no se lleva a cabo una evaluación, a través de una sana vigilancia moral, se puede caer en la injusticia y abuso de poder. Por ello, es necesario velar para que los valores y principios morales se vean latentes en la realidad educativa. La actuación de los profesores, en la que se incluye la evaluación académica, tiene una inevitable influencia ideológica y moral, es cierto que multitud de profesores afirman mantener una cierta imparcialidad a la hora de desarrollar su labor, pero es indiscutible que hay muchos aspectos, buenos o malos, que de una forma inconsciente escapan de

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

sus manos. Pues, como dice Savater (2003) cuando se refiere a la ética; no se necesita decir de qué se ocupa, dado que la ética es el arte de vivir, el saber vivir, por lo tanto, el arte de discernir lo que conviene lo bueno y lo que no conviene lo malo.

López, Ordóñez y Rodríguez (2012) analizan lo ético de las prácticas evaluativas y mencionan que los profesores deben saber manejar muchos aspectos como es el caso del etiquetaje, intereses personales, ideas preconcebidas, influencia de rumores, e intentar actuar en consonancia ética con la labor profesional. Sobre todo, siendo conscientes de que cualquier interferencia o contaminación causada por algún aspecto moral puede dar como resultado una conclusión evaluadora errónea influyendo de este modo todo el proceso evaluativo. El estudio de la ética ha de ser una cuestión que nivele principios y valores, los cuales sirvan de guía para la conducta de los profesionales, en este caso, el evaluador.

Las prácticas evaluativas constituyen, en sí mismas, una importante dimensión ética. El por qué evaluar a los estudiantes, es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar. Rodríguez y Vallejo (2015) y Moreno (2011) refieren que los profesores al asumir su rol como evaluador renuncia a su papel como profesional reflexivo que analiza y cuestiona su propia práctica, reduciendo las posibilidades de mejora de su quehacer. Tal vez por eso es que resulta tan difícil cambiar las prácticas de evaluación, porque la pervivencia hasta los días actuales del paradigma positivista en educación funciona como una especie de anteojeras que impide a los profesores ver más allá de lo inmediato y evidente.

Una de las primeras y principales implicaciones éticas de la evaluación está referida a las relaciones de poder. Por lo menos así se puede inferir en las afirmaciones de Flórez (1999) cuando acota:

“cincuenta estudiantes de un semestre de una licenciatura en educación perdieron un examen final. El conflicto estalló de inmediato. Los estudiantes presionaron al profesor para que repitiera la prueba y este se negó. Ante esta situación los demás profesores apoyaron en su decisión al colega, y los estudiantes a sus compañeros, lo que produjo un movimiento de protesta generalizado. Todos los estudiantes se sumaron a la causa de sus

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

condiscípulos y pararon las clases. Los carteles, volantes y discusiones cuestionan la baja calidad académica de los profesores y del currículo vigente” (p.2).

El segmento anterior constituye un registro anecdótico donde se evidencia no sólo la posibilidad de abuso en las relaciones de poder y la aplicación de normas y sanciones, sino también las luchas que se pueden generar entre los diferentes colectivos. Ante ello, y para contrarrestar esta particular situación, se propone que cuando la evaluación es formativa no debe estar revestida de connotaciones de amenaza o castigo. Por el contrario, debe tener muchos elementos de estímulo, de reforzamiento de los progresos de los estudiantes y de situaciones orientadas a superar las dificultades. Más que un problema técnico, lo que subyace en las connotaciones de la evaluación son criterios éticos. Por esto la evaluación no debe ser utilizada como una herramienta de poder que ponga al estudiante en situación de indefensión con respecto al maestro.

Desde otra mirada, Flórez (1999) propone la evaluación como una constante en la vida cotidiana de los docentes, que se evidencia cuando estos se preguntan acerca del efecto que tiene la evaluación. En la institución educativa la evaluación adquiere otro carácter, pues se torna un proceso formalizado, complejo, deliberado, público, multifacético que va más allá del rendimiento escolar. Suele considerarse a la evaluación del aprendizaje como un problema crítico en el quehacer del docente, bajo la creencia de que un cambio en la misma lleva automáticamente al mejoramiento de la calidad de la enseñanza; en este sentido, se asume una relación lineal entre evaluación y calidad.

La creencia compartida que a mejor nota mayor aprendizaje, que el mejor profesor es quien reprueba más estudiantes y por ende, el instituto de mejor calidad es aquel cuyo promedio es el más alto, no es necesariamente verdadera. Estas creencias están impregnadas de un componente ético, mal planteado, pues coloca a la evaluación en el centro del aula y la convierte en un instrumento de poder en manos del profesor. Poder que, si es manejado de manera inadecuada por el profesor, más que ser posibilitador

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

de aprendizajes significativos, puede generar en los estudiantes problemas de fuerte impacto tales como: ausentismo escolar, repetición de año, fracaso escolar y exclusión del ámbito educativo.

Para Rueda, (2010)

la implicación ética de los procesos evaluativos radica en que el educador como mediador está llamado a vivir la evaluación como un proceso comprensivo de análisis del desempeño del estudiante, que implica el acompañamiento de quien enseña ligado al proceso formativo de quien aprende y la posibilidad de un perfeccionamiento constante; perfeccionamiento que no debe estar limitado al ámbito académico. (p.88)

Lo anterior denota que es necesario replantear las relaciones intersubjetivas que se entretengan entre el evaluado y el evaluador; para que estas favorezcan la vivencia del poder, más que como ejercicios de dominación, subyugación o sometimiento, como servicio y como una práctica democrática.

Entonces, la evaluación es una relación dinámica en la que confluyen los saberes (contenidos-experiencias) y los aprendizajes de una manera sistemática, pues lo que se busca es que el estudiante pueda reorganizar, desde lo aprendido, un concepto o idea de manera coherente. Esta práctica implica aspectos como: intercambio de información, participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, desarrollo de estrategias para la negociación, existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre el maestro y el estudiante. Se trata de que ni profesor ni estudiantes puedan imponer arbitrariedad alguna en la evaluación. Ambos deben y pueden razonar y justificar las decisiones evaluativas. Es así como se va configurando la evaluación desde los imaginarios y representaciones de la corresponsabilidad, el respeto, reconocimiento y valoración de las diversas posiciones que frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan tener los actores involucrados en el acto educativo.

Otra cuestión ética de la evaluación, afirma Gimeno Sacristán (2000),

está referida a cuestiones como el valor de etiquetado de las personas; las consecuencias de manejar datos que se presumen objetivos, cuando en realidad ocultan tantas opciones y presupuestos no objetivos en la forma de su obtención; el derecho al veto de los alumnos al uso de la información

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

sobre sus calificaciones, más cuando se refieren a aspectos no públicos del rendimiento o de su personalidad; el derecho del alumno para rectificar las evaluaciones que se dan o para tener acceso a cualquier cosa que se diga de él; entre muchas otras que se vinculan con la problemática de los participantes en la evaluación. (p.134) En este mismo orden de ideas, se incorpora algunas consideraciones de Rueda (2010) quien se ha propuesto explicitar la dimensión ética de la evaluación para atender temas que se relacionan directamente con las buenas prácticas, los valores, las actitudes, los posicionamientos teórico-ideológicos, entre otras cuestiones. En tal sentido establece un cuerpo de indicadores éticos de las prácticas evaluativas: (1) La confianza entre los diferentes actores es un factor esencial en el proceso de evaluación, por lo tanto, todos los participantes deben contribuir a su instauración y fortalecimiento. (2) Las evaluaciones necesitan propósitos y criterios consensuados y públicamente conocidos. (3) Uno de los desafíos de las instituciones es que, de manera transparente, se involucre a todos los actores en la evaluación para el mejoramiento. (4) Se debe fomentar una actitud investigadora sobre la evaluación de la docencia, sistematizando el conocimiento producido y disponerlo pública y cooperativamente. (5) El concepto de evaluación de la docencia para la mejora, amerita el análisis de la trayectoria de la formación docente y sus diversas tendencias. (6) Lo afectivo es un aspecto que comienza a ser parte del proceso evaluativo, considerando como parte de él la relación que se establece con los alumnos, la cercanía o proximidad de la figura docente, la motivación del docente para serlo e incluso el clima que se genera en el aula. (p. 121). Sin desconocer la importancia de estos aspectos habría que poner especial atención al incorporarlos a las prácticas evaluativas ya que se ponen en juego las características personales del docente y la relación que se establece con los alumnos, la cercanía o proximidad de la figura docente, la motivación del docente para serlo e incluso el clima que se genera en el aula. Es importante reflexionar sobre la figura del propio docente, cuya identidad como sujeto sometido a múltiples tareas y estrés, sufre un importante desgaste. Si no hay comunicación, hay desequilibrio de los docentes. Por eso es importante la reflexión sobre ¿quién soy?, ¿qué sé?, ¿qué hago?, ¿qué quiero? y ¿qué debo hacer?; reflexiones necesarias para la mejora. Partiendo de la identidad del docente, pudo mejorar en términos del saber, de que conozca más lo que sabe, de lo que hace y que sea cada vez mejor docente siendo consciente de qué es lo que quiere.

Lo anterior lleva a pensar en el docente y sus reflexiones sobre su quehacer evaluativo a partir de las ideas de diversos autores, tales como López, Ordóñez y Rocío (2012) y Moreno (2011) quienes coinciden que para el docente sus prácticas evaluativas deben

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

llevarle a reflexionar sobre que se evalúa pues más que evaluar es como mirar el potencial que tiene cada alumno y mirar con base en las dificultades como fortalecer y ayudar al estudiante en cada momento. Todo ello porque la evaluación es observar y es tomar decisiones. Para las docentes la evaluación es un registro del proceso de avance donde se reflexiona la manera cómo evalúa, las estrategias y los métodos que se están llevando en el aula, así como también la evaluación debe tener en cuenta la integralidad con el fin de potenciar el aprendizaje y detectar las debilidades de cada estudiante para ayudarlo.

Indiscutiblemente que en el marco de la dimensión ética es obvio echar una mirada a los sujetos de la evaluación. En este sentido, Clavijo (2008) refiere que, una vez consideradas las funciones y características de la evaluación, surge una cuestión fundamental que consiste en plantearse quién debe realizarla. Considerar la evaluación como parte del contexto del proceso de aprendizaje, es decir como un proceso que se realiza paralelamente y de forma continua e implícita al mismo proceso didáctico, implica que la evaluación es competencia de las personas directamente implicadas en este proceso, es decir del docente y del estudiante ¿Qué necesitan conocer ambos a través de la evaluación? El docente necesita conocer cuál es el nivel de aprendizaje con que sus estudiantes comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, identificando sus principales dificultades y las probables causas de las mismas, cuál ha sido el impacto del desarrollo seguido a través del proceso didáctico en los estudiantes, reflexionar también sobre la eficacia de su propia actuación, así como sobre el papel de los recursos y metodología que emplea y sobre la misma programación.

Dimensión jurídica de las prácticas evaluativas en el ámbito universitario

El escenario que se presenta en torno a la evaluación es variado, múltiple y posee matices aún dentro del espacio particular de cada universidad. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) dicta las normas que regulan los procesos de

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

evaluación. En tal sentido, las funciones, instrumentos e intencionalidades de evaluación de los aprendizajes también han sido objeto de diversos cambios, relacionados con los énfasis en los currículos propuestos en cada una de las normas ya mencionadas.

En este breve recorrido se hace alusión a los sistemas de valoración, de promoción y a los objetos de evaluación. En cuanto al sistema de valoración de los aprendizajes se pasó de la calificación numérica sobre 10 a una valoración cualitativa con equivalencia numérica, decreto 1002 del 84 y resolución 17486 del 84. Con el decreto 1860 se introduce la valoración cualitativa con tres indicadores sin equivalencia numérica, y con el decreto 230 se establece una relación conceptual sin equivalencia numérica, pero con cinco indicadores.

Más recientemente y debido a las críticas sobre los resultados en calidad atribuidos a la aplicación del decreto 230, se expide el decreto 1290, mediante el cual se otorga a cada establecimiento educativo la responsabilidad de definir las escalas de valoración de los desempeños de los estudiantes. Sin embargo, y para efectos de equivalencia, se establece una escala de valoración nacional integrada por cuatro desempeños: bajo, básico, alto y superior.

En cuanto al objeto de evaluación, todas las normas expedidas, a partir de mediados de los años setenta, insisten en cambiar el sentido de la evaluación. Se critica la evaluación centrada en el resultado, en el control, en la comprobación de la asimilación de contenidos y se insiste en un proceso evaluativo integrado al proceso de aprendizaje. Varios énfasis e instrumentos se han incorporado a las normas ya mencionadas, los indicadores de logros y los niveles de desempeño son los más recientes.

Con el decreto 1290, se amplían los ámbitos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, incorporando las evaluaciones de las pruebas internacionales y nacionales, con lo que se espera que estas sirvan de referente para las discusiones al interior de las instituciones educativas. La expedición de las normas, esperan orientar cambios en

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

las prácticas y las concepciones de los actores educativos, que, en relación con la evaluación, intenta transitar de la evaluación cuantitativa utilizada como instrumento de control y exclusión, afincada en los exámenes de conocimiento, a una evaluación cualitativa coherente con los propósitos de formación incluyente y democrática. La evaluación es útil para reconocer lo que los estudiantes ya saben, lo que van aprendiendo en interacción con lo que ya saben y lo que finalmente logran aprender.

CONSIDERACIONES FINALES

En resumen analizar las dimensiones pedagógicas, epistemológicas y jurídicas de las prácticas educativas en el ámbito universitario en Colombia constituye una revisión exhaustiva a múltiples factores que reflejan la sociedad Colombiana en el momento actual, la ética, la formalidad, la pertinencia, la legalidad son en resumen los aspectos más resultantes de esta revisión documental que son solo un avance de un tema tan ampliamente debatido dentro y fuera de nuestras aulas de clases. .

En síntesis, considerar la evaluación como parte del contexto del aprendizaje implica: Que la evaluación es competencia del docente y de los estudiantes. Que es un importante factor de dinamización del proceso, que propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del estudiante. Que es un importante instrumento de perfeccionamiento que actúa desde dentro del proceso mismo. El reto es seguir cuestionando las formas y los momentos de las prácticas evaluativas para el desarrollo integral del ser humano y por ende de la sociedad.

REFERENCIAS CONSULTADAS

1. Academia, Real Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Versión en línea. Disponible en: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>
2. Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia: Cerined.

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

3. Allen B. (2004). Las formas de analizar y evaluar. Ediciones Trillas, Bogotá. Colombia.
4. Aramendi O. (2011) Determinar que evaluar, donde y como. Ediciones Trillas.
5. Bryaun R. y Arismendi (2000) La investigación en el aula y en la escuela. Bogotá: convenio Andrés Bello.
6. Barriga M. Y Hernández A. (2002) Una nueva mirada a la evaluación. Ediciones nuevos Horizontes. Uruguay.
7. Cabrales Salazar Omar (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 Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 enero - junio de 2008 - ISSN 2011-5318 Págs. 141-165. Documento en línea: <http://www.postgradoune.edu.pe/>
8. Castillo y Cabrizo, (2003) Las prácticas evaluativas en la Universidad, Editorial Paidós. Barcelona España.
9. Clavijo, José M. (2008). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós. .
10. Cayetano y Esteves, Santiago. (1997). Compromisos de la Evaluación Educativa. Madrid: Prentice Hall.
11. Cerda, Hugo (2000) La evaluación como experiencia total. Bogotá: Magisterio
12. Flórez Rafael (2001) Evaluación pedagógica y cognición.
13. Gimeon S. (2000) Las éticas alrededor de la evaluación. Ediciones de Nuevos Horizontes. Uruguay.
14. Gómez, J. (2017). Experiencia en el diseño de instrumento para la virtualidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 2(3), 65-79. Recuperado de <http://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/52/39>
15. López J. y Ordóñez P.,(2012) El papel de la ética en la evaluación educativa. Universidad de Huelva. Documento en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4043215.pdf>

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

16. Moreno Olivos Tiburcio (2011) Consideraciones éticas en la evaluación educativa. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación - volumen 9, número 2. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/html/551/55119127010/>
17. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) Documento orientador foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes. Documento en línea: <http://www.colombiaprende.edu.com>.
18. Mendivel Zúñiga Tulio Nel (2012) Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana. Dimens. empres. - Vol. 10 No. 1, enero - Junio de 2012, págs. 100-107
19. Pérez A. y Gómez M. (1993) La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. Barcelona: Praxis
20. Perassi, Zulma. (2013) La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. Argonauta N° 3: 1 – 16. Documento en línea: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar>.
21. Ochoa, M. (2001). Valores y educación. Barcelona: Ariel
22. Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. (22a. ed.). Madrid: Espasa.
23. Rodríguez y Vallejos (2015) Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. En teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información. volumen 2005 - 6 (2) Documento en línea: https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm
24. Rueda Beltrán María (2010) Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e. Documento en línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/reflexiones.pdf
25. Savater, C. (2003). La Ética de Amador Caracas: Panapo.

Pascual A. Moreno Florez; Jenny L. Moreno Florez.

26. Salinas A. y Castillo M. (2007) Las formas de analizar la evaluación, como un proceso Ediciones Nuevos Horizontes. España.
27. Sanz de Acedo María Luisa (2013) Competencias cognitivas en educación superior. Bogotá: Narcea/ediciones de la U.
28. Stufflebeam, Daniel y Shinkfield Anthony (1985) Evaluación Sistemática. Barcelona: Paidós.
29. Rueda, A. (2010) Las normas y las evaluaciones, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

©2019 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).