



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
CASO DE LA SECCIONAL SUROESTE**

**Carlos Mario Zapata Chaverra**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Andes, Colombia

2019



# **Prácticas evaluativas en la educación superior: caso de la Seccional Suroeste**

**Carlos Mario Zapata Chaverra**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Educación**

Asesor:

Rodrigo Jaramillo Roldán

Doctor en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación:

Gestión, Evaluación y Calidad

Grupo de Investigación:

Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Andes, Colombia

2019

## CONTENIDO

### INTRODUCCIÓN

1.	EL PROBLEMA .....	4
1.1.	Planteamiento .....	4
1.2.	Justificación .....	9
1.3.	Pregunta de investigación.....	12
1.4.	Objetivos .....	13
1.4.1.	Objetivo General .....	13
1.4.2.	Objetivos Específicos .....	13
□	REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES .....	14
2.1.	Contextualización - Ideas para tejer.....	14
2.2.	Antecedentes investigativos .....	19
2.2.1.	Evaluación .....	19
2.2.2.	Evaluación de los aprendizajes .....	36
2.2.3.	Práctica evaluativa.....	42
2.2.4.	Permanencia estudiantil.....	51
2.2.5.	Marco conceptual de referentes internacionales .....	63
3.	METODOLOGÍA .....	65
3.1.	Paradigma y enfoque.....	65
3.2.	Población y muestra.....	66
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	67
3.4.	Procedimiento.....	68
3.5.	Consideraciones éticas .....	69
4.	ANÁLISIS Y RESULTADOS .....	70
4.1.	Identificación de las prácticas evaluativas en los docentes en el programa de Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.....	70
4.2.	Lo que dicen los estudiantes.....	87
4.3.	Lo que dicen los docentes .....	96
4.4.	Descripción del enfoque evaluativo del programa de Ingeniería Agropecuaria de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia. ....	108
4.5.	Caracterización de los casos de permanencia y no permanencia en el programa Ingeniería de Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste .....	114

4.6. Una propuesta evaluativa conducente a favorecer la permanencia en los programas académicos de la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.....	120
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	125
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
7. ANEXOS.....	137

### **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Técnicas evaluativas identificadas entre los docentes	70
Tabla 2. Matiz del examen entre los docentes	72
Tabla 3. Características del Trabajo escrito	76
Tabla 4. Características del Taller	77
Tabla 5 Características de otras prácticas evaluativas	79
Tabla 6 . Características de la elaboración del informe y la exposición	81
Tabla 7 Características de la participación en clase	83
Tabla 8 Características de la práctica	84
Tabla 9 Características producto final de curso	84
Tabla 10 Características de la solución de problemas	85
Tabla 11 Prácticas evaluativas identificadas por los estudiantes	89
Tabla 12 Prácticas evaluativas identificadas por los estudiantes que no permanecieron	118

### **LISTA DE FIGURAS**

Ilustración 1. Contextualización de la línea de investigación en el contexto de la educación en Colombia. Elaboración propia.	14
Ilustración 2. Delimitación del concepto. Elaboración propia	20
Ilustración 3 Concepto de evaluación entre dos docentes	97
Ilustración 4 Propuesta evaluativa para la permanencia.	122

## RESUMEN

Los altos índices de no permanencia de los estudiantes en los programas académicos en las universidades públicas, es una preocupación permanente que tiene la atención de los actores inmersos en el sistema de educación superior en Colombia, lo cual ha llevado a la creación y fortalecimiento de estrategias para el fomento de la permanencia y la graduación estudiantil. De este modo, al desconocer las prácticas evaluativas que los docentes realizan para evaluar los aprendizajes en los estudiantes, como es el caso del programa de Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste, se determinó en qué medida las prácticas evaluativas de los docentes que orientan los diferentes cursos inciden en la permanencia de los estudiantes. Asimismo, los presupuestos teóricos en los cuales se estructuran las bases conceptuales parten de las concepciones de los docentes en cuanto a la evaluación como objeto de valoración, medición y humanización de la evaluación apropiada por diversos autores que aportan significativamente al estudio de las prácticas evaluativas. Metodológicamente, se caracteriza como una investigación mixta, basada en el enfoque etnográfico, partiendo de la observación y la descripción de la práctica evaluativa cotidiana del docente; las técnicas usadas para la recolección de la información son la entrevista semiestructurada a grupos focales como los estudiantes y al comité de currículo del programa, entrevista individual semiestructurada a los docentes y la técnica bola de nieve aplicada a las personas que no permanecieron en la universidad. En efecto, los hallazgos permitieron concluir que las prácticas evaluativas inciden en la permanencia, que son diversas entre los docentes que orientan los cursos, la concepción de la evaluación es variada entre los docentes y es guiada por la experiencia en el ejercicio docente. Es un tema complejo que requiere mirarse desde diversas aristas como la calidad de la educación, el fomento a la permanencia estudiantil, el rendimiento académico y la cualificación del ser humano con las competencias necesarias para el desempeño profesional.

**Palabras clave:** *Práctica evaluativa, Evaluación, Evaluación de los aprendizajes, Permanencia, Calidad y Gestión.*

## ABSTRACT

High rates of non-permanence of students in academic programs in public universities, it is a permanent concern that get the attention of the actors immersed in the higher education system in Colombia, which has led to the creation and strengthening of strategies for the promotion of permanence and student graduation. In this way, by ignoring the evaluative practices that teachers carry out to evaluate learning in Agricultural Engineering students at the Universidad de Antioquia Seccional Suroeste. The researcher determined to what extent the evaluation practices of the teachers that guide the different courses affect the permanence of the students. Likewise, the theoretical assumptions on which the conceptual bases are structured are based on the teachers' conceptions regarding the evaluation as an object of assessment, measurement and humanization of the appropriate evaluation by several authors that contribute significantly to the study of the evaluation practices; as for the methodology, it is a mixed investigation, based on the ethnographic approach, it starting from the observation and description of the teacher's daily evaluation practice, the techniques used for information gathering are semi-structured, they are interviews with focus groups such as students and the program curriculum committee. In fact, the findings allowed us to conclude that the evaluation practices affect permanence, which are diverse among the teachers who guide the courses, the conception of the evaluation is varied among the teachers and this is guided by the experience in the teaching exercise, it is a complex subject that requires to be looked at from different points of view such as the quality of education, the promotion of student permanence, academic performance and the qualification of the human being with the necessary skills for professional performance.

**Keywords:** *Evaluation practice, Evaluation, Learning evaluation, Permanence, Quality and Management*

## Introducción

En este trabajo de investigación se presenta como tema principal la incidencia de las prácticas evaluativas de los docentes en la permanencia de los estudiantes en el programa de Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste, ubicada en el municipio de Andes (Antioquia). Esta seccional tiene 20 de años de estar prestando el servicio público de la educación superior en la subregión del suroeste antioqueño, cuenta con 572 estudiantes con matrícula vigente y con 1303 egresados de diferentes programas académicos para el año 2019.

La pregunta que orientó el trabajo de investigación fue ¿Cuál es la incidencia de las prácticas evaluativas de los docentes en la permanencia de los estudiantes de Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste? La problemática está en consonancia con los altos índices de no permanencia en el programa de Ingeniería Agropecuaria en la Seccional Suroeste, donde no permanecieron (abandonaron) en el programa 97 estudiantes en los semestres académicos 2018-1, 2018-2 y 2019-1, contribuyendo a ampliar las brechas de inequidad e injusticia social en la subregión. Adicionalmente, es un factor negativo que afecta la educación superior haciendo al sistema ineficiente al no alcanzar los índices de graduación óptimos, sumándole la escasez de recursos físicos, económicos y humanos, que en consecuencia, pueden afectar los procesos de reacreditación de alta calidad de la institución y la certificación del programa académico ante el Ministerio de Educación Nacional MEN. Lo anterior, capta la atención de los actores en el sistema de educación superior nacional, entre ellos los directivos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y el gobierno nacional, los cuales están en procura de obtener una mejor educación.

El objetivo general fue determinar la incidencia de las prácticas evaluativas en la permanencia de los estudiantes de Ingeniería Agropecuaria de la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste. Igualmente, se resalta el interés por identificar como están evaluando los docentes los aprendizajes, caracterizar los casos de permanencia y no permanencia en el programa académico, describir el enfoque evaluativo del programa de Ingeniería Agropecuaria y

fundamentar una propuesta evaluativa conducente a favorecer la permanencia en los programas académicos de la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.

El trabajo de investigación se compone de un marco teórico-conceptual, donde se interrelacionan diversos autores según las categorías de evaluación, la evaluación de los aprendizajes, las prácticas evaluativas y la permanencia estudiantil, permitiendo la contextualización de la línea Gestión, Evaluación y Calidad en la realidad de la educación en Colombia y el encuentro de diversos matices conceptuales, que permiten contribuir a la construcción de comunidad académica en relación a la educación superior inmersa en la subregión del suroeste antioqueño. Se adicionan referentes internacionales que permiten fundamentar y comprender las realidades de las prácticas evaluativas en la educación superior, en especial, en los territorios donde se tienen particularidades que hacen de la educación una práctica diversa para la formación de las capacidades con énfasis en la vocación cultural, social y productiva de la realidad local.

En cuanto a la metodología, la investigación se inscribe dentro del paradigma de investigación mixta, predominantemente cualitativo. Además, es de corte descriptivo, donde ilustra y caracteriza la ocurrencia del fenómeno con relación al tiempo y el espacio. Igualmente, se apoya en la etnografía, empleando como estrategia la memoria reconstituida en forma individual y grupal, se basa en las experiencias y relatos vividos y en la experiencia del investigador que está inmerso en el contexto en el cual se realiza la investigación. Asimismo, la población sujeta de investigación fueron los estudiantes con matrícula vigente a 2019-1, los estudiantes que no permanecieron en el programa académico, los docentes que orientaron los cursos y los directivos-docentes en Ingeniería Agropecuaria de la Facultad de Ciencias Agrarias. Las técnicas utilizadas en la investigación fue el grupo focal a estudiantes, la entrevista a docentes y la bola de nieve a los estudiantes que no permanecieron en el programa académico. En cuanto a los instrumentos, se diseñaron 4 guías de entrevista semiestructurada diferentes con preguntas abiertas que se efectuaron a estudiantes, docentes, directivos, y estudiantes que no permanecieron.

Finalmente, se encuentra la sección de análisis y resultados. Entre algunos de los hallazgos se puede nombrar que la práctica evaluativa es ejercicio complejo que genera tensiones entre



quienes intervienen, que de acuerdo con determinadas situaciones se convierte en un ejercicio de poder y la práctica evaluativa tradicional que predomina es el examen escrito. Además, el docente defiende la autonomía para establecer sus prácticas evaluativas conservando la adherencia a la reglamentación de la institución, la evaluación y los aprendizajes son fuerzas que recorren la contemporaneidad viajando a distintas velocidades, que requieren de sincronización para llegar al juicio en igualdad de condiciones, procurando el equilibrio entre la justicia social y la medición estándar, sin alejarse de la humanización de la evaluación.

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1. Planteamiento

El acceso a la formación de los jóvenes a la Educación Superior se ha convertido en prioridad nacional, es así, que les ha encomendado a las universidades públicas la tarea de facilitar las oportunidades de acceso, permanencia y graduación. En algunas ocasiones es la única posibilidad que tienen estos jóvenes que habitan las regiones apartadas del centro urbano para lograr un título profesional, para tal fin, el estado ha promovido la descentralización de las universidades a las regiones, convirtiéndose en una situación de equidad e igualdad para las poblaciones más vulnerables en el territorio.

Es así, que en el Acuerdo Superior 156 de 1999, mediante el cual se crea la estructura orgánica para la Regionalización de la Universidad de Antioquia (1999) se dan las orientaciones para llevar la educación a la región. En este acuerdo se especifica que corresponde al Estado, por medio de la Universidad, garantizar el cumplimiento al artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. Este artículo describe que,

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (...). (Const., 1991, art.67).

De esta manera, se establece como un mandato del Estado a la Universidad de Antioquia para contribuir a la prestación del servicio público de la educación superior en los territorios donde la universidad tiene presencia, en especial en las subregiones del departamento de Antioquia. Además, es precisado en el Estatuto General de la universidad para facilitar la prestación del servicio educativo, para este fin crea la regionalización como unidad administrativa para promover el acceso y la permanencia de los jóvenes en la Educación Superior.

De igual modo, la regionalización como estructura orgánica le señala a la Institución el camino para ofrecer el servicio público de la educación superior en las nueve (9) subregiones del departamento (Universidad de Antioquia, 2018b). Como instancia administrativa propone las políticas, coordina, proporciona y apoya los procesos académicos necesarios para llevar una educación de calidad a los educandos. La Universidad cuenta con once (11) sedes y seccionales, con 65 programas de pregrado, de los cuales 22 son exclusivos para las regiones, 5 programas de pregrado en modalidad virtual; cuenta con 5.554 estudiantes con matrícula vigente en modalidad presencial, 1.215 en virtualidad, 107 estudiantes en posgrados, 67 docentes ocasionales, 157 empleados, y más de 10.000 egresados.

Dando cumplimiento a su plan de regionalizar la educación superior, se inaugura el 11 de junio de 1999 la Seccional Suroeste en el municipio de Andes, reconocida oficialmente por el Ministerio de Educación Nacional según resolución 3247 del 5 de diciembre de 2000. En la actualidad cuenta con 12 programas académicos activos, entre ellos: Administración de Empresas, Biología, Comunicación Social-Periodismo, Contaduría Pública, Gestión Cultural, Ingeniería Agropecuaria, Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana, Matemáticas, Microbiología Industrial y Ambiental, Psicología, Trabajo Social y la Técnica en Atención Prehospitalaria APH, cada uno de los programas anteriores contribuyen con diferentes aportes al desarrollo de la región. La relevancia de estos programas académicos para el contexto regional es diversa. Por ejemplo, la región tiene un potencial agrícola con grandes extensiones de tierra sembradas con cultivos de café, cítricos, plátano y banano, ganadería extensiva, entre otras actividades agropecuarias. Además, la economía del suroeste antioqueño es de las más sólidas en el departamento de Antioquia, está conformada por un sector empresarial que requiere de profesionales preparados para atender las necesidades locales para ingresar a los mercados globalizados. Así mismo, un sector financiero que tiene una importante presencia en el territorio, el sector educativo y de salud con sus múltiples deficiencias requieren de la formación de personas para que atiendan sus necesidades. A su vez, fue una de las regiones afectada por el conflicto armado dejando un alto porcentaje de la población radicada en el territorio como víctimas de la violencia. Son tan solo algunas de las razones que justifican la presencia de estos programas en el territorio.

Es necesario resaltar que el número de estudiantes con matrícula vigente para el semestre 2019-1 fueron 572 en pregrado y 14 en posgrado, cuenta con modalidades presencial y virtual. Se realizan diversas actividades académicas, culturales y deportivas que integran los principios misionales de la docencia, la investigación y la extensión, facilitando el relacionamiento y la interacción con la comunidad local y regional. Es así, como en alianza con la administración municipal de municipio de Andes, la universidad participa en el programa “una hectárea para la vida, una hectárea para la paz”, en el proyecto “Sostenibilidad para el campo” donde se capacitan 200 familias de pequeños caficultores; otro proyecto destacado es el Comité Universidad Empresa Estado (CUEE) donde se promueve el desarrollo de ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) en la región. También, apoya la participación de los alcaldes de los municipios de Andes, Betania, Jardín, Ciudad Bolívar, Hispania y Salgar en la conformación de la Provincia Cuenca del San Juan; y otro proyecto representativo son los “Laboratorios vivos” que consiste en establecer unidades productivas como espacio de prácticas académicas e investigación para los estudiantes de los diferentes programas académicos establecidos en la seccional. Por ejemplo, principalmente son espacio de práctica académica para los estudiantes de Ingeniería Agropecuaria, Biología, y Comunicación Social-periodismo. Además, su potencial investigativo es diverso, para lo cual, se conformaron equipos multidisciplinarios de estudio que dan respuesta a las diversas problemáticas de la región.

Con el objetivo de fortalecer los procesos de formación profesional en la región la Facultad de Ciencias Agrarias crea el programa de Ingeniería de Agropecuaria a través del Acuerdo Académico 0119 del 18 de noviembre 1997, el registro calificado es expedido por el Ministerio de Educación de Colombia mediante Resolución 186 de enero 30 de 2004, un tiempo después es extendido a la Seccional Suroeste. Es un programa de alto impacto para la región del suroeste antioqueño debido a su vocación productiva agrícola y pecuaria, con altas perspectivas para contribuir al desarrollo económico, con potencialidades para la creación de desarrollos agroindustriales sostenibles, y nuevos desarrollos de turismo asociados al café (Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia, 2015).

Es el único programa académico de los 22 creados por regionalización para las regiones que tiene presencia en la seccional; además, su importancia es significativa: es el programa con el

mayor número de estudiantes matriculados, 172; tiene ocho (8) cohortes, y una trayectoria en la seccional de 15 años.

Así mismo, en el desarrollo de los principios misionales de la universidad (Docencia, Investigación y Extensión), en promedio semanal asisten a la seccional 27 docentes de las diferentes áreas del conocimiento, al iniciar los cursos los docentes deben dar a conocer el sistema de evaluación registrado en el reglamento estudiantil de pregrado (Consejo Superior Universidad de, 2015), en el artículo 41 se determina la metodología, la forma y los valores de las evaluaciones; en el artículo 78 parágrafo 2, se estipula como un sistema métrico, basado en escalas de valor; el artículo 110 alude a que las notas irán de cero, cero (0.0) a cinco cero (5.0), siendo la nota aprobatoria igual o mayor a tres, cero (3.0).

Así, las evaluaciones que se aplican a los estudiantes están relacionadas directamente con las actividades del docente, estas son guiadas por la normatividad que obliga al estricto cumplimiento del reglamento estudiantil, Aun así, existe otra condición que afecta y condiciona la permanencia del estudiante en la institución educativa es la certificación del aprendizaje a través del examen.

Es común, ver como la aplicación de exámenes se convierte en la acción principal de la docencia, la práctica de evaluación como mecanismo de control para que estudien permanentemente, los estudiantes se preparan más para elaborar los exámenes, que para comprender los conceptos teóricos, la evaluación es rechazada y origen de frustración de acuerdo con lo expresado por Pérez (2007).

En este sentido Jaramillo (2016), advierte de la despedagogización de la evaluación como un acto que abandona la formación de los seres humanos, donde se reduce a la medición, al chequeo y la verificación de requisitos mínimos y como consecuencia en el aula circulan las exclusiones y las tensiones. En ese sentido y para el caso de la seccional Suroeste, el investigador por medio de entrevistas semiestructuradas informales identificó que una parte significativa de los estudiantes tiene poca motivación para asistir a clases. En su opinión, debido al control excesivo, demasiados exámenes que presentar, evaluar todo lo que se hace en el aula, expresión de mensajes

como “solo es importante lo calificable”, saturación injustificada de trabajo para el estudiante, el docente siempre tiene la razón y evalúa como quiere. Esta situación ha afectado la permanencia de los estudiantes, como consecuencia los jóvenes del suroeste suspenden la vinculación al sistema de educación superior.

La evaluación se convierte en un sistema de alertas del desempeño académico para el estudiante, le indica el cumplimiento de objetivos, el momento de cancelar materias o el semestre, de tomar la decisión de desertar, de no permanecer porque el fantasma del bajo rendimiento le acecha. El estudiante bajo esta perspectiva corre el riesgo de ser sancionado por obtener un promedio en las calificaciones por debajo del estándar, expresado en el reglamento estudiantil, artículo 74, literal b (Consejo Superior Universidad de Antioquia, 2015).

Además, predomina un carácter sancionatorio de la evaluación como lo señala Jaramillo (2016) que en “(...) su sentido no es más que exclusión o represión, por lo cual podría ser un acto descalificable, y si los implicados resultan siendo el colectivo para la institución, la consecuencia redundante en una desacreditación (...)” (p.54). Así, las inadecuadas prácticas evaluativas de los docentes afectan no solo al estudiante, sino también los indicadores de la calidad de la educación, el cumplimiento de la misión institucional y el estatus que esta ocupa en el territorio, afectando las relaciones de confianza entregadas por la sociedad y castigando a quien deseaba formarse.

Desde un análisis institucional, puede colegirse que la universidad le entregó la responsabilidad al docente de cualificar al hombre que requiere la sociedad. Por tanto cuando este hombre (el estudiante) no logra culminar sus estudios, es decir, no se gradúa, la universidad ha incumplido el propósito para el cual fue fundamentada, y ha causado frustración social en el individuo que no permanece en el sistema educativo y contribuye a profundizar la brecha de inequidad y desigualdad en el territorio.

Un mérito adicional de la presente investigación consiste en que actualmente, se desconoce información en la seccional de las prácticas evaluativas que ejecutan los docentes para la evaluación de los aprendizajes, si son prácticas evaluativas tradicionales, si corresponden a las necesidades de una sociedad contemporánea y en constante cambio. En este sentido, se ignora sí

97 casos de no permanencia de los estudiantes en el programa académico en los semestre 2018-1, 2018-2 y 2019-1, se relacionan con las prácticas de evaluación realizadas por los docentes que orientan los cursos en el programa de Ingeniería Agropecuaria.

Por lo anterior, se centra la atención de esta investigación en la pregunta, ¿Cuál es la incidencia de las prácticas evaluativas de los docentes en la permanencia de los estudiantes de Ingeniería Agropecuaria en la Seccional Suroeste?

## **1.2. Justificación**

La presente investigación se enfocó en identificar las prácticas evaluativas que realizaban los docentes que orientan los cursos en el programa de Ingeniería Agropecuaria de la Facultad de Ciencias Agrarias en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste, y así determinar que incidencia tenían estas prácticas sobre la permanencia o no permanencia de los estudiantes en la Universidad. El trabajo de investigación es pertinente debido a que contribuye con la información validada y análisis triangulado desde distintas fuentes y actores, lo cual conlleva a superar el desconocimiento de cómo estaban evaluando los docentes los aprendizajes en los estudiantes, y si estas prácticas tenían efectos problemáticos que dificultan que los estudiantes obtengan un buen rendimiento académico y en consecuencia, tomen la decisión de abandonar su formación profesional. Asimismo, los resultados de este trabajo de investigación permitieron esclarecer detalladamente las prácticas evaluativas más comunes entre los docentes, identificó las necesidades de formación de los docentes en cultura evaluativa de los aprendizajes y estructurar prácticas evaluativas adecuadas para ser aplicadas a los programas académicos regionalizados por la Universidad de Antioquia. Adicionalmente, posibilita a las unidades académicas formular prácticas evaluativas adaptadas a los contextos del territorio, que reduzcan el impacto en la adaptación a los sistemas de evaluación en la educación superior, así como la toma de decisiones para orientar los procesos curriculares y contextualizar el proyecto formativo del programa.

El presente trabajo de investigación, en un contexto amplio dentro de la institución permite tomar elementos de apoyo para la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI, al

fundamentar los modelos evaluativos que orienten la formación de los futuros profesionales en los diferentes territorios del departamento de Antioquia.

También permitirá a la Universidad de Antioquia cuestionarse por las prácticas evaluativas que realizan los docentes al evaluar los aprendizajes, indagar que tan nocivas o que tan beneficiosas han sido para estimular la permanencia estudiantil, donde los recursos han sido escasos y se procura la máxima eficiencia. Un interrogante que, gracias a esta investigación, seguramente será asumido con mayor claridad en los diferentes escenarios de la regionalización en la universidad. Es una acción que obliga a repensar los modelos pedagógicos tradicionales, transitando a nuevos modelos acordes a las necesidades de nuevas generaciones y en contraposición de los sistemas económicos que proyectan el desarrollo basados en dicho crecimiento económico.

Además, los hallazgos obtenidos en este trabajo de investigación aportan a la Facultad de Ciencias Agrarias a potenciar el Proyecto Educativo de Programa PEP para institucionalizar un modelo pedagógico acorde con el programa académico, articulando el currículo a las necesidades y potencialidades del territorio, la visión de programa y el perfil del profesional que requiere el contexto regional, potenciar la vocación del docente en las regiones, permitiéndole fortalecer las habilidades y capacidades para la evaluación de los aprendizajes y la mejora de sus prácticas evaluativas.

Igualmente, al determinarse la incidencia de las prácticas evaluativas sobre la permanencia estudiantil, se fortalecen las estrategias institucionales de los programas de fomento a la permanencia, con el fin de reducir los porcentajes de no permanencia y mejorar los índices de graduación en la educación superior en las regiones del departamento, así como mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. A la facultad le permitirá crear sus propias estrategias de fomento a la permanencia estudiantil, escalables a otras regiones del departamento y a los docentes que orientan los cursos en la facultad.

Esta investigación es pertinente, además, porque promueve entre los docentes la reflexión y actualización permanente sobre sus propias prácticas evaluativas, así como a indagar que tan acertadas son las decisiones que toman, que criterios elegir, que juicios de valor acoger. A



esclarecer las percepciones que guían la evaluación, a establecer principios de igualdad y equidad en el aula de clase, a conocer los sistemas de evaluación que orientan el accionar evaluativo de la facultad y de la universidad, a interpretar los modelos tradicionales para transformarlos de acuerdo a las particularidades existentes al interior del aula, a informarse de las tendencias en la evaluación. Finalmente, a reflexionar que el aprendizaje del estudiante no se reduce a una nota aprobatoria o no aprobatoria.

Para la línea de investigación Gestión, Evaluación y Calidades importante porque aporta a la reflexión sobre las problemáticas de diverso orden en la educación superior, especialmente cuando se discute sobre la condición de los profesionales que egresan de las universidades públicas, a la reflexión sobre el auge imperante de los sistemas de estandarización de la evaluación que obliga a los docentes a evaluar en masa, permite establecer nuevas perspectivas de investigación con relación a las prácticas evaluativas de los docentes universitarios en la integración de perspectivas de innovación en prácticas culturales que se han quedado rezagadas. Por último, a crear un eje temático interdisciplinario para el estudio de la práctica evaluativa de los docentes en las instituciones de educación superior y a contribuir a la formación de los docentes para que mejoren sus experiencias en la evaluación de los aprendizajes.

A nivel personal, es satisfactorio porque el trabajo de investigación contribuyó a explicar la problemática cuestionada, que se había convertido en una preocupación permanente por conocer cómo se evalúan los aprendizajes entre los estudiantes del programa de Ingeniería Agropecuaria, y trabajar por el cambio de perspectiva del significado de la evaluación entre los docentes y los estudiantes inmersos en los sistemas de educación. Así, como lo expresa Rizo (2004), “la evaluación no es el fin de la educación ni tampoco es un fin en sí misma, propone que ésta se centre en la producción académica de los estudiantes” (p.9). Así, las nuevas tendencias pedagógicas exponen el aumento en la realización de actividades por parte del estudiante, que impacten la evaluación de los aprendizajes. En efecto, recuperar el protagonismo del estudiante en el sistema de la evaluación de los aprendizajes, animan a encontrar el verdadero sentido de la evaluación en la regionalización de la Universidad de Antioquia.

Finalmente, se abre un horizonte fundamental para hallar adecuadas prácticas de evaluación en la educación superior que le informen al docente y al estudiante, acerca de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, que permite identificar los conceptos que los estudiantes dominan y los que aún les falta por aprender. Así “que la evaluación está orientada hacia el mejoramiento y que constituye un insumo de aprendizaje” (Rizo, 2004, p.14).

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Cuál es la incidencia de las prácticas evaluativas de los docentes en la permanencia de los estudiantes de Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste?

## **1.4.Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

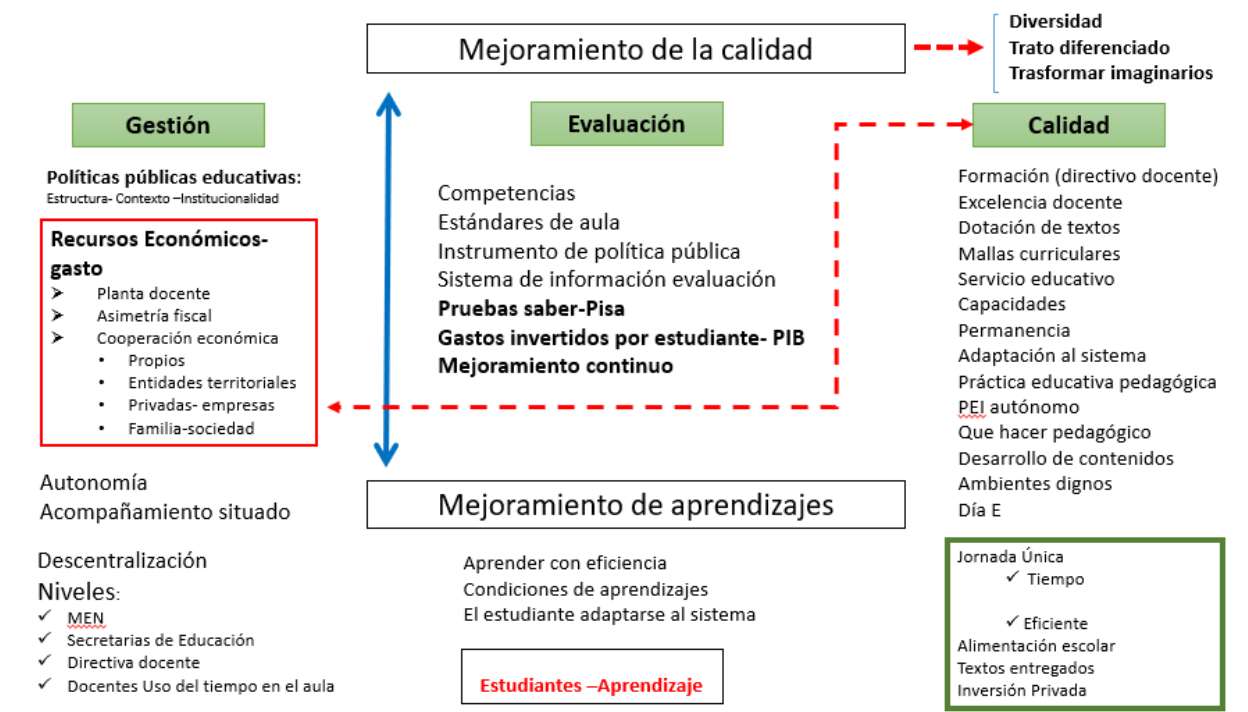
- Determinar la incidencia de las prácticas evaluativas en la permanencia de los estudiantes de Ingeniería Agropecuaria de la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las prácticas evaluativas características en los docentes en el programa de Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.
- Describir el enfoque evaluativo del programa de Ingeniería Agropecuaria de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia.
- Caracterizar los casos de permanencia y no permanencia en el programa Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.
- Fundamentar una propuesta evaluativa conducente a favorecer la permanencia en los programas académicos de la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.

## • REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

### 2.1. Contextualización - Ideas para tejer



*Ilustración 1.* Contextualización de la línea de investigación en el contexto de la educación en Colombia. Elaboración propia.

En Ideas para tejer: una reflexión sobre la educación en Colombia (Fundación Empresarios por la Educación, 2018), se invita a la sociedad civil a vincularse a la construcción de la política pública educativa para que permita el cierre de brechas entre la educación pública y la privada, entre la educación urbana y la rural, y que permita comprender los bajos resultados del aprendizaje. En consecuencia, los bajos estándares de la calidad de la educación obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales es una situación que concentra la atención de las organizaciones multilaterales, el gobierno y las instituciones de educación. En esta perspectiva, se introduce la línea de investigación Gestión, Evaluación y Calidad para tejer y entender como juega la concepción de estos conceptos en la reflexión sobre la calidad de la educación en Colombia.

Al comprender la gestión de la educación, inicialmente se debe tener en cuenta la política pública educativa, que responda aún mundo en constante cambio y a unos aprendizajes volátiles

que evolucionan permanentemente según las necesidades del hombre y el sector productivo global y local. En efecto, la gestión implica la acción que permita la articulación de la institucionalidad pública a los diferentes sectores económicos del país, donde se involucre el contexto local a la escuela y la estructura de la política educativa responda a la pertinencia de los territorios locales donde se ancla la escuela.

Así mismo, los insuficientes recursos económicos llamado “gasto público” para la educación requieren ser gestionados. Así, se convierten en acciones que se enfocan en las estrategias para la calidad y el mejoramiento de la educación, en la reorganización del talento humano (planta docente) y en el uso eficiente de los recursos destinados al funcionamiento (optimizar el gasto público). Otros asuntos, que requieren ser gestionados son el gasto como instrumento de la política pública, el gasto para el funcionamiento del servicio público de la educación, el gasto en educación por estudiante que está por debajo del promedio comparado con los otros países y los sistemas de información que den cuenta de los gastos en educación, la infraestructura y la cobertura del sistema educativo.

De igual manera, se gestiona la cooperación económica para el uso de los recursos propios del sistema, los recursos asignados por las entidades territoriales, los aportes de las empresas privadas a la educación, los esfuerzos de las familias y las necesidades de la sociedad. Así, se convierten en puntos críticos en un sistema educativo que se duele de la ineficiencia e ineficacia en la aplicación de los recursos.

Otro asunto importante que se gestiona es la autonomía y la descentralización. Las políticas totalmente centralizadas por lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN crean tensión en los niveles inferiores del sistema (Secretarías de Educación Departamental y Municipal, los directivos docentes, los docentes). En efecto, la traducción de la política a nivel local no ha sido posible, no hay autonomía para la planeación, los recursos vienen direccionados en la manera como deben ser invertidos y, además, se le suma la fricción con docentes que se les controla el uso del tiempo en el aula. Estos asuntos, ponen en confrontación a los actores del sistema de educación nacional. De igual manera, influye la poca autonomía de los territorios para atender la ruralidad dispersa y hacerse cargo de la educación de esta población. Además, se le adiciona, la débil

autonomía escolar de las instituciones educativas para desarrollar los currículos que vienen direccionados desde el gobierno para preestablecer los aprendizajes, tal vez, en detrimento de las capacidades locales en la región.

Además, un elemento importante en el sistema de educación en Colombia es la evaluación, que atrae la atención de los actores en el sistema, y goza del privilegio de tener en sus manos la solución a todos los problemas del sector educativo, todo debe ser evaluado y medido, lo evaluado es comparado con estándares internacionales, y el resultado de esta comparación, determina la calidad de la educación y la eficiencia de la gestión de los recursos dispuestos para el sistema.

Continuando, un poco de parafraseo de la reflexión de Ideas para tejer. Se resalta la concepción que establece que para mejorar es necesario evaluar, antes de iniciar toda acción de mejora se debe partir de una experiencia previa y de resultados anteriores. En consecuencia, se evidencia un leve cambio en el discurso en la evaluación del docente, al pasar de la evaluación por competencias a una evaluación de carácter diagnóstico formativa (ECDF), esto con el fin de incidir en la transformación de la práctica del docente, y que este, asuma el compromiso con su formación. Así, la competencia se convierte en una variable indispensable para la elección de los docentes, quedando atada a las condiciones cambiantes del mundo. Su papel va a ser aprender las competencias necesarias para la vida y darle sentido al aprendizaje en el contexto local.

Un asunto importante es tratar de acercar los estándares al aula. Es así, que se convierte al aula en el escenario propicio para recrear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es allí, donde se forja la ilusión para mejorar la calidad de la educación en Colombia, donde concurren los esfuerzos del docente, del estudiante y la institución educativa para obtener mejores aprendizajes. De este modo, parece ser que se tiene la creencia que a mayor tiempo de permanencia en el aula mayor probabilidad para aumentar la calidad en la educación. Así, la cuestión se va inclinando a indagar por el uso que se le está dando al tiempo en el aula, donde se deben introducir procesos complementarios que faciliten el aprendizaje. De igual modo, el protagonismo de llevar los estándares de evaluación al aula les da más validez a las estrategias propuestas por el gobierno nacional como la jornada única, garantizar la dotación de textos, un currículo único, el programa

de alimentación escolar, ir más allá de las matemáticas y el lenguaje, y el fortalecimiento de la relación familia-comunidad-escuela.

En el contexto de la educación en Colombia, la evaluación se convierte en el instrumento de la política pública, todo debe ser medido y sistematizado. Así, se convierte en el articulador para el cierre de la brecha entre los sectores menos favorecidos, se identifica donde se encuentran los problemas, evalúa sus causas y sus efectos con el fin de armonizar o estandarizar las políticas a las particularidades de las regiones. Así mismo, las acciones emprendidas serán siempre sistematizadas o registradas para ser sometidas a la mejora continua, a la revisión permanente de las lecciones aprendidas, y con el fin de facilitar el escalonamiento de iniciativas para ser replicadas en otras escuelas o contextos. Así, un elemento que no se puede quedar por fuera del escenario de la evaluación es el gasto público, con la inversión de un determinado valor monetario asignado por estudiante es suficiente para que alcance los estándares mínimos para superar las pruebas nacionales e internacionales, y con esos valores asignados, se presume que el sistema debe fusionar de forma eficiente.

En consecuencia, el sistema educativo colombiano al ser evaluado continuamente aún sigue lejos de los estándares internacionales, al compararlo con los países pares en el corto plazo las mejoras no serán significativas. En este sentido, los sistemas de evaluación cada día tomarán más relevancia, los procesos de acreditación y certificación serán más exigentes y complejos. Por lo tanto, para obtener mejores resultados en las Pruebas Saber Pro y Pisa los procesos de evaluación deben ser fortalecidos y ser sometidos al mejoramiento continuo, lo cual requiere de la estandarización de la enseñanza y el aumento de los recursos destinados como inversión para cada estudiante, llevando consecuentemente a poner a la evaluación en un lugar de privilegio y dominancia permanente y constante entre los actores involucrados en el sistema educativo.

Por último, el mejoramiento de la calidad de la educación parece ser el motor que mueve todas las acciones de la política pública educativa, y no se puede lograr mejores resultados hasta que no se mejoren los aprendizajes en los estudiantes, este parece ser el paradigma que superar. Así, se ha establecido una relación directa de doble vía entre el mejoramiento de la calidad y el mejoramiento de los aprendizajes, en este sentido, intervienen factores como la formación

posgradual de los docentes. Aún no queda claro, si realmente los docentes posgraduados han mejorado el desempeño en el aula y si han mejorado el desempeño de la institución en los resultados de las pruebas. Así, en procura de la excelencia docente, un asunto que tiene más que ver con la propia vocación del docente que con la formación, donde los recursos son escasos para invertir en la cualificación de los docentes, queda como camino por recorrer la reflexión de la propia labor de la enseñanza. En este sentido, se proponen estrategias como disponer de ambientes dignos, el día E y la dotación de textos para todos, estrategias que se quedan insuficientes porque los indicadores de la calidad de la educación aún no mejoran.

Es así, la calidad es un asunto asignado a cada Institución Educativa, en procura de descentralizar la responsabilidad, donde los actores deben gestionar la mejora continua, promoviendo una cultura de la calidad, convirtiendo a su Proyecto Educativo Institucional PEI en la guía que delimita el rumbo hacia la anhelada calidad y que señala las acciones para encontrar los mejores indicadores. De este modo, no es suficiente para los actores en las instituciones educativas permearlos con instrucciones centralizadas como el currículo único, que se convierte en un currículo preestablecido con contenidos y objetivos centralizados por disposición emanada desde el Ministerio de Educación Nacional MEN. Adicionalmente, se le pide a la institución educativa que genere proyectos pedagógicos activos y novedosos, que promuevan el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, que respondan a contextos locales, pero en función de un contexto global.

En tanto, la diversidad en cada una de las regiones del país se convierte en el tesoro máspreciado, en realidad, es la mayor debilidad. El sistema educativo se ha transformado, convirtiéndolo en un sistema desigual e inequitativo, que reclama del acompañamiento situado en la mejora de los aprendizajes, siendo una estrategia que tiene importancia significativa para las instituciones educativas y los actores inmersos en ellas. Esta situación, le plantea grandes retos al cumplimiento de las políticas educativas estandarizadas para ser aplicadas en regiones heterogéneas, con instituciones educativas débiles desde lo municipal hasta lo departamental, zonas geográficas profundamente dispersas con la comunidad rural absolutamente abandonada, y procesos discontinuos que no permiten el fortalecimiento de las capacidades de los actores de sistema.



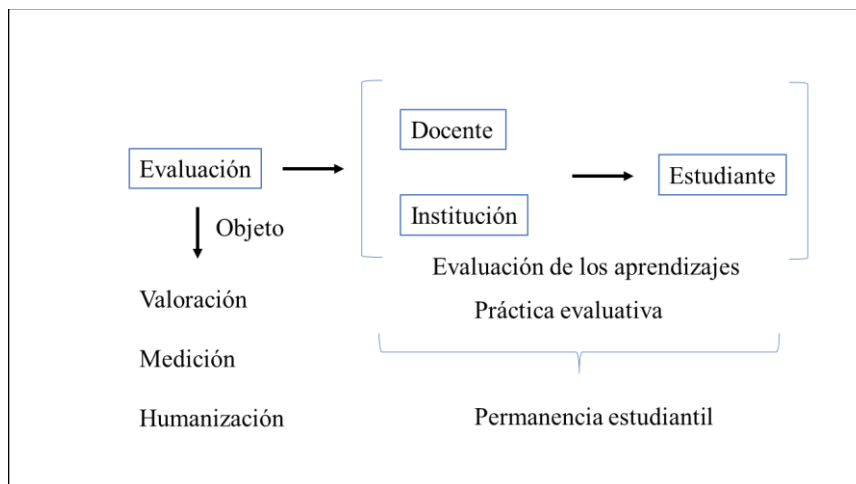
En este escenario, el papel de la línea de investigación Gestión, Evaluación y Calidad en esta diversidad que representa la educación en nuestro país es transcendental, se convierte en una oportunidad para entrar a realizar más investigación que permitan resolver múltiples problemas, y tejer el campo de acción como resultado para futuros trabajos que transformen los imaginarios de los actores que intervienen en el Sistema Educativo Nacional.

## **2.2. Antecedentes investigativos**

En este trabajo de investigación se plantearon las siguientes categorías: la evaluación, la evaluación de los aprendizajes, la práctica evaluativa y la permanencia estudiantil. Todas ellas en el contexto de la educación superior, estas categorías se encuentran interrelacionadas entre sí, están mediadas por la enseñanza y el aprendizaje y están inmersas en el proceso de formación de los jóvenes que habitan la subregión del suroeste antioqueño. Además, son aspectos comprendidos en el objeto de estudio que apoyan la explicación del fenómeno que se ha estudiado.

### **2.2.1. Evaluación**

El concepto de evaluación en el trabajo de investigación fue delimitado por el objeto de estudio en cuestión; de esta manera, es la incidencia de las prácticas evaluativas de los docentes en la permanencia estudiantil la que marca la ruta investigativa. Es así, como fue necesario abordar el término general de la evaluación desde la pedagogía y el currículo que integra a la evaluación del aprendizaje y las prácticas evaluativas de los docentes, y que de una u otra manera, tienen incidencia sobre el estudiante, afectando entre otros, los factores del rendimiento académico y la permanencia estudiantil en la institución educativa.



*Ilustración 2. Delimitación del concepto. Elaboración propia*

La evaluación es un concepto polisémico que acepta múltiples acepciones y permite diversas interpretaciones, en esta investigación es delimitado como objeto que permite el juicio de valor (valoración), la medición y la humanización. Principalmente, la evaluación, se asume dentro de un enfoque desde la pedagogía que comprende el currículo y la didáctica, el proceso enseñanza-aprendizaje en lo referente al campo disciplinar de lo educativo. Adicionalmente, ligado al proceso de enseñanza como lo describe Zuluaga G. (1999), es poner al maestro en el centro, “es necesario colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, de por sí complejo, y para devolver a la enseñanza el estatuto de práctica de saber entre prácticas.” (p.15). De este modo, al docente le corresponde el hecho de certificar los aprendizajes, y determinar el nivel de aprehensión que alcanzó el estudiante en el proceso del saber que trasmite. De igual manera, la institución de educación superior es garante de los aprendizajes adquiridos por el estudiante, para tal fin, le corresponde definir la normatividad y los niveles mínimos de aprendizajes que deben ser adquiridos para ser promovido al curso siguiente, y finalmente, alcanzar la graduación. Esto significa que la institución educativa tiene influencia sobre el estudiante para que logre los estándares de calidad exigidos a la institución de educación. De ahí que, la evaluación trasciende al nivel institucional para obtener la acreditación y el registro calificado del programa académico con el propósito de asegurar la calidad de la educación superior. (Ver Ilustración 2).

Ahora bien, se puede enunciar que el ser humano desde antes de nacer es sometido a procesos de medición y valoración como son los indicadores de crecimiento y desarrollo, es decir, es evaluado; y a lo largo de la vida, tiene que convivir con los procesos evaluativos, iniciando desde los primeros ciclos de escolaridad hasta los niveles superiores de educación e incluso, cuando ingresa a la vida laboral es sometido a evaluación del desempeño.

En efecto, la evaluación es tan antigua como el hombre. Ahora en la contemporaneidad la evaluación ha adquirido protagonismo, ha transversalizado a los sistemas educativos en la esfera global, afectando a todos los individuos de las comunidades globalizadas, ha estado en permanente evolución, se transforma a medida que evoluciona la sociedad y mutan los sistemas sociales, culturales, productivos y educativos en un mundo cada día más cambiante y donde las economías son marcadas por las tendencias neoliberales de las organizaciones multilaterales a nivel global.

El concepto de evaluación está inmerso en cada una de las actividades que realiza el ser humano a través del ciclo de vida, de igual manera, al pretender formarse debe evolucionar paso a paso, lo que significa que pasará por los diferentes niveles del sistema de educación, esto dependiendo de sus propias capacidades y la bondad del sistema educativo para retenerlo y llevarlo a la finalización de los estudios con la graduación. De esta manera, Cifuentes (2014) describe que, “la evaluación puede percibirse como un proceso global, en el que su único referente no sólo es el estudiante sino también el docente, la institución y aun la propia comunidad educativa” (p.21). Además, estudiantes y profesores, quienes están inmersos en el sistema educativo no son los únicos objetos de evaluación, también, es un asunto que le compete a la institución de educación superior como organización, que debe garantizar unas mínimas condiciones, ya sea de infraestructura física, de currículos pertinentes o de cualificación de la planta docente. Es así, que es evaluado por el garante de la educación: el Estado. Es a él, a quien le debe rendir cuentas, acoger la normatividad y cumplirla. Incluso la organización es sometida a la evaluación internacional para ser comparada con referentes de talla mundial, es validar sus indicadores para lograr convertirse en un referente en la sociedad a la cual se debe. Un indicador como la permanencia del estudiante en el sistema educativo, es afectado por la relación estrecha entre el docente-estudiante, mediada por las prácticas evaluativas en la recolección de las evidencias del aprendizaje, es una cuestión negativa

que tiene la atención de organismos internacionales, porque va en detrimento de la calidad de la educación.

Además, cuando Vélez S. (2013) hace referencia a “la evaluación como un momento del proceso natural del conocimiento, el cual finaliza con la expresión de un juicio de valor y que se produce antes de tomar una decisión o de emprender una acción determinada.” (p. 14). Así, el conocimiento es propio del ser humano mediado por el proceso de enseñanza-aprendizaje e inherente a su cotidianidad en la sociedad y a las relaciones con los otros. En este sentido, los actores en las instituciones de educación superior al momento de evaluar deshumanizan el proceso, al emitir los juicios de valor desconocen las implicaciones que afectan las condiciones personales como sus aspiraciones en la sociedad. Es así como, Vélez S. (2013) enuncia que “el juicio se expresa en una descripción sobre qué tan cerca o lejos está el objeto evaluado de los estándares o criterios previstos” (p.15). Así, es posible que el juicio de valor emitido se aleje de las expectativas que tiene el evaluado, en este sentido puede generar conflictos que afectan al profesor, al estudiante y la institución, al no cumplir con los estándares mínimos exigidos.

Así mismo, en la relación evaluador-evaluado se generan tensiones, en un extremo el docente que comunica los conocimientos emanados en el currículo de la institución y en el otro, el estudiante que rinde cuentas del nivel de absorción y aprehensión del conocimiento. En este sentido, “toda evaluación supone una realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad, así como negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos” (Moreno, 2014, p. 14). Así, en los escenarios académicos es el docente quien goza de la autoridad como portador del conocimiento, y es valorado por poseer las habilidades para traducirlo de la mejor manera, sin embargo, se dan distorsiones o alteraciones en la autoridad. En algunos casos el docente pasa a ejercer el poder en los espacios académicos, asumido como aniquilador de los juicios de valor, convirtiéndolos en prejuicios que afectan aún más la relación desigual entre el docente y el estudiante. En ese sentido, es cuando es necesario establecer la negociación de los intereses contrapuestos, evidenciando las realidades y las prácticas culturales del sistema educativo, donde los actores defienden sus percepciones y significados de la evaluación, ligados a los instrumentos para recolectar las evidencias del aprendizaje y finalizando con la emisión del

juicio de valor como sentencia clasificatoria que el sistema asume como verdad absoluta, donde el estudiante puede terminar tomando la decisión de no permanecer en la institución educativa.

De la posición anterior, se adhiere la evaluación como clasificatoria, obedeciendo a una posición eminentemente técnica donde los juicios terminan siendo estandarizados. En este sentido, Moreno O. (2014) describe que,

(...) han sido importantes los desarrollos técnicos (por ejemplo, la teoría de respuesta al ítem o el análisis de sesgos del ítem) y los cambios tecnológicos (por ejemplo, test adaptados a la computadora), fundamentalmente se mantienen los mismos procedimientos usados, siendo las pruebas o test el método primario de evaluación educativa. Esto significa que los juicios que se hacen acerca del aprendizaje están mediados por el diseño de instrumentos de medición, así como por la asignación de puntuaciones y su interpretación. (p.5).

En efecto, los juicios de valor de los profesores terminan siendo anulados, se reduce el margen de comprensión, de reflexión y análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes. Igualmente, la responsabilidad es entregada al instrumento evaluador codificado perfectamente y su interpretación está impecablemente estandarizada, el papel del test o la prueba no es más que actuar como testigo del desarrollo tecnológico que escanea fríamente las respuestas en la evaluación.

Por otra parte, se debe mencionar que la responsabilidad del evaluador es emitir un juicio de valor con neutralidad. En este sentido, House (1992), afirma que “los evaluadores dejaron de creer que su disciplina era una disciplina neutral y asumieron que su práctica implicaba promover los valores e intereses de unos grupos sobre otro” (p.46). En este caso el docente, es quien debe recolectar las evidencias de los aprendizajes dispuestos e inmersos en el currículo para emitir juicios de valor según lo enseñado. No obstante, se ha dejado permear e influenciar por las tendencias de la política de calidad y gestión, que lo obligan a cumplir con altos niveles de estandarización y a cumplir con altos niveles de calidad. En este orden de ideas, se le debe dar a la evaluación un estatus que la eleve al ámbito de la justicia social, donde se debe superar los intereses que confluyen en la institución educativa: la celeridad de la institución por cumplir

indicadores, el anhelo del docente por imponer su poder y la operatividad del Estado por tener una educación de alta calidad con el uso eficiente y eficaz de los insuficientes recursos. Además,

Los problemas de encontrarse con intereses múltiples y de cómo deberían ser representados colocan la evaluación en el ámbito de la justicia social. Aunque se reconozca la existencia de diversos implicados en una evaluación con legítimos intereses y, a menudo, en colisión, la cuestión de cómo conjugarlos permanece sin ser resuelta todavía. La práctica de describirlos de forma neutral parece inadecuada y la coyuntura actual, por la que gran parte de la actividad evaluadora se desarrolla dentro de grandes instituciones (estando sujeta, por tanto, a la autoridad burocrática), añade, desde luego, nuevas presiones. (House, 1992, p.53).

También, la evaluación mirada desde la perspectiva de la justicia social se acerca a los postulados de la igualdad, la equidad y el bienestar de la persona. Es así, que habitamos una sociedad completamente desigual, inequitativa e insatisfecha. Donde las oportunidades son para unos pocos que obstruyen la justa participación, los recursos son distribuidos según la conveniencia de quienes ostentan el poder y las condiciones mínimas de vida digna no se pueden garantizar. En este sentido, resulta pretencioso evaluar a todos por igual y más aún, emitir juicios de valor sin tener en cuenta las particularidades de cada estudiante. Es así, que De la Garza Vizcaya (2004), afirma que “La evaluación no es meramente un proceso técnico, neutral e inocuo; por el contrario, como toda acción social posee una dimensión política y, en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control”( p.808).

En este sentido, la evaluación mediada por la acción social incurre en desaciertos en el sistema educativo al referirse a un mecanismo de control que desconoce las particularidades de cada estudiante, el contexto del cual procede, el acervo de conocimientos acumulados en la educación precedente y el contexto familiar y social del estudiante. Lo anterior, facilita la ejecución de una mala evaluación, y consecuentemente, los estudiantes pueden tomar la decisión de alejarse del sistema educativo, no permaneciendo en el programa académico.

En conclusión, no es posible tener una evaluación totalmente neutral. Así lo afirma Moreno (2016b):

En otras palabras, los efectos que las pruebas pueden producir en los evaluados dependerán en buena medida de quién diseña tales instrumentos, quién los administra y los califica, por tanto, detrás de este proceso siempre existirá alguien que persigue unos propósitos determinados, no es un acto aséptico ni neutral como en ocasiones se pretende hacer ver. (p.149).

De esta manera, en la evaluación, directa o indirectamente confluyen multiplicidad de intereses desiguales e inequitativos, que deben dialogar entre ellos, regularmente generando el conflicto. Es donde, quienes imponen las políticas educativas de la nación y los organismos multilaterales de desarrollo económico y social, al orientar la política educativa global entra en tensión con la institución de educación con la premura de obtener estándares de alta calidad, la necesidad de mejorar la formación académica del docente, las concepciones sobre la evaluación que tenga el docente y el estudiante, el currículo del programa académico, las preferencias y anhelos de los estudiantes, y el contexto social, económico y productivo que rodea a la institución de educación superior.

Otro aspecto, que puede ser complementario a los juicios de valor son los criterios de los evaluadores. Es así que, Stenhouse (2011) describe que “El problema de los criterios es complejo. El modelo clásico de evaluación trabaja con arreglo a criterios de éxito o fracaso, juzgados a partir de mediciones de los comportamientos de los estudiantes”. (p.164). De este modo, las instituciones de educación están inmersas en modelos tradicionales de evaluación, donde existen intenciones emanadas desde el currículo, que responden a las dinámicas de una sociedad en permanente cambio. En efecto, el currículo de la institución debe ser traducido por el docente para que oriente al estudiante, este responda a las necesidades de la sociedad y al sector productivo, que exige mayores rendimientos económicos. Así, el estudiante está inmerso entre el currículo y los criterios que comprende el docente, algunas veces establecidos con poca claridad y ambiguos, que responden a la visión de mundo del propio docente. En contra posición con los objetivos institucionales y la realidad del contexto de la institución, el docente forma los criterios de evaluación que posibilitan el nivel de éxito y de fracaso en el mundo laboral, y tiene una fuerte incidencia la actitud y aptitud asumida por el estudiante ante la aprehensión del conocimiento y ante el discurso del docente.

En relación a los criterios, García, Aguilera, Pérez, & Muñoz (2011) afirman que “la evaluación es un proceso sistemático y riguroso de recolección de información a partir de criterios establecidos, los cuales se toman como referencia para emitir juicios de valor y de esta manera tomar decisiones” (p.42). De este modo, el criterio precede al juicio de valor. Es una condición que implica la comunicación del docente al estudiante al interior del aula antes de proceder a la recolección de la información, y compete al docente basado en su experiencia evaluadora, asumir la responsabilidad de establecer los criterios idóneos para emitir los juicios de valor, asumiendo la condición de ser permeado por la normatividad y el currículo que establece la institución a la cual le presta sus servicios. En consecuencia, la evaluación como proceso se puede ver alterada, porque requiere que el criterio sea preestablecido y actúe como objeto de comparación entre la información transmitida por el docente y la suministrada por el estudiante, estableciendo así la verdadera función del criterio, en consonancia con los objetos del conocimiento planteados en el plan de estudios del programa académico.

Por otra parte, una de las aristas que se encuentra en la conceptualización de la evaluación es cuando se introduce el matiz de la medición. En este sentido, Prieto P. (2008) afirma que “la evaluación está referida a la verificación del logro de objetivos de aprendizaje a partir de mediciones realizadas por instrumentos que permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes (...)” (p.126). Así, las acciones realizadas a través de instrumentos adquieren el rol de elemento mediador entre la medición y el actor que verifica cierto grado de adquisición de los aprendizajes. Lo anterior, puede llevar a que el estudiante sea puesto en el centro de la diana, sea sometido al control permanente hasta que llegue al nivel óptimo de aprendizaje exigido por el sistema educativo, siendo forzado a cumplir niveles apropiados de estandarización de aprendizajes, y a cumplir con las exigencias impuestas por el sistema para no quedarse rezagado en los niveles mínimos exigidos de conocimiento.

A su vez, un asunto que tradicionalmente se ha venido tratando en el contexto educativo lo expone Moreno (2016b), al afirmar que se está ante un paradigma dominante de la evaluación estandarizada. Que además,



Este exceso de confianza ha generado un impulso de la evaluación, entendida como medición, que se expresa mediante la aplicación de pruebas estandarizadas; solo que esta perspectiva de la evaluación al no estar conectada directamente con la enseñanza y el aprendizaje, apenas si tiene posibilidades de producir la mejora esperada. (p. 148).

En efecto, las pruebas estandarizadas terminan siendo diseñadas y aplicadas por agentes externos que no tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, son pagadas a organizaciones internacionales expertas en diseñar pruebas que corresponden a contextos muy diferentes a los contextos locales. Así mismo, se acentúa el énfasis dominante de la evaluación como medición, con el predominio de la aplicación de pruebas descontextualizadas que seguramente miden niveles de aprendizaje de sociedades, que evolucionan a ritmos diferentes y que tienen a disposición el uso de recursos muy superiores a los nuestros.

En relación con el origen del concepto de evaluación, se identificó que inicialmente era concebida como medición. Así, lo describe Alcaraz (2014) al indagar el concepto por diferentes épocas, se encuentra con una clasificación de 4 generaciones. Así, hasta 1930 se hablaba de que la “medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición”; entre 1930 – 1957 “el término de evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición”; entre 1957-1972 “se incluye el término de juicio. Se pretenden valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios”. Desde 1973 según el autor citado, “deja de hablarse de “medición”, para avanzar en el concepto de la evaluación educativa”. Es claro para este autor, que la evaluación ha evolucionado, pero aun así, en el medio educativo ronda la medición, se hace más vigente cuando se les exige a las instituciones de educación superior mejores resultados en las pruebas estandarizadas que pretenden medir la calidad de la educación. Concluye diciendo, “De modo que, muchos de los intentos que se hicieron en las anteriores décadas por distinguir medición, evaluación y calificación no obtienen recompensa. (Alcaraz, 2014, p.23). Aun en el medio educativo sigue prevaleciendo el concepto de medición y su vigencia tiende a perdurar por décadas en los contextos de los sistemas de estandarización de la calidad de la educación.

Por otro lado, existe la postura de la evaluación como tecnología convirtiéndose en un paradigma dominante en los sistemas de educación. Así,

“La evaluación como tecnología representa un enfoque dominante, toda vez que se sitúa en un paradigma tecnológico racional de la educación, cuya noción de evaluación es sinónimo de medición de los resultados o productos de aprendizaje. Esta postura constriñe la evaluación a un asunto técnico-metodológico, que deja fuera del debate otros componentes fundamentales como la dimensión ético-moral del evaluador”(Moreno, 2014, p.16).

Asimismo, la evaluación en los sistemas de educación ha sido influenciada por los sistemas computacionales al implementar los test importados de otros contextos; los métodos estadísticos, las técnicas y los procedimientos han ganado protagonismo y se imponen sobre otras formas de evaluación; generalmente los test son diseñados por actores ajenos al aula de clase, donde el docente y el estudiante quedan relegados a la respuesta y a la interpretación final del resultado, estableciendo la calidad de la educación. En consecuencia, el predominio del enfoque tecnológico va en detrimento de los criterios y los juicios de valor, obligando al docente a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al sistema de evaluación estandarizado, y a instruir al estudiante para dar respuesta acertada al test, convirtiéndolo en autómatas al servicio del sistema. De este modo, la medición del resultado se convierte en la meta principal del sistema, clasificando al estudiante y a la institución en el sistema social como merecedores de reconocimiento o por el contrario, son puestos en observación para que incorporen la cultura del mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

Al mismo tiempo, se hace necesario destacar las concepciones y creencias que tengan los docentes sobre la evaluación. Son múltiples las percepciones que pueden alterar los juicios de valor, que este va acumulando a lo largo de toda la experiencia en el proceso de enseñanza. Prieto P. (2008), afirma que es una construcción social compartida a partir de la experiencia definida por sentidos e imaginarios donde se conjugan factores externos como el tiempo, los recursos disponibles, el tamaño de la clase y la formación personal. En efecto, las acciones mal establecidas por el docente al evaluar pueden afectar el rendimiento escolar del estudiante, se “podrían generar sentimientos de inseguridad, auto-descalificación y desvalorización de sí mismos, y aquellos con bajas calificaciones podrían pensar que el éxito en la escuela es un privilegio de algunos, de los

supuestamente mejor dotados y/o con menos limitaciones” (Prieto P., 2008). Otro asunto importante relacionado con las creencias es cuando se facilitan sentimientos de frustración y fracaso. Así, lo afirma, Vázquez (2007) citado por Prieto P., (2008),

(...) podría conducirlos al fracaso escolar y eventualmente a la deserción, provocando un sentimiento anticipado de marginación, con todas las secuelas negativas que esto implica para efectos de su futuro educacional y laboral. Esta situación podría repercutir, a su vez, en la validación y legitimación de ciertos mecanismos de inclusión y exclusión, con el consecuente daño a las identidades de quienes son excluidos afectando seriamente sus trayectorias escolares. (p.138).

En realidad, el estudiante podría alterar su propósito de formación profesional desmotivado por un proceso de evaluación técnico-instrumental enfocado en los resultados, donde se valore lo memorístico y no se permita procesos más flexibles de aprendizaje, donde se imponga la institucionalidad regido por las normas que conducen a la sanción social, a la frustración y la exclusión del individuo en la sociedad al no poderse formar y obtener el reconocimiento como profesional.

En particular, las creencias y concepciones sobre la evaluación de los docentes se fundamentan en “comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no sólo ‘lo que es’ sino que también ‘lo que debería ser” (Prieto P., 2008, p. 129). Así, están tan naturalizadas las creencias y concepciones del docente en su quehacer diario en el ejercicio evaluativo, que resulta superficial proponer acciones de autorreflexión y autoevaluación, por tanto, obedecen a la experiencia y trayectoria de vida. Asimismo, las acciones, los juicios y las decisiones se entrelazan en la racionalidad del individuo, convirtiéndose en un ser inflexible que realiza siempre las mismas prácticas, en desconocimiento de las necesidades particulares de los estudiantes y desconociendo la interacción de los imaginarios y realidades del entorno que rodea a la institución de educación. Consecuentemente, el afectado directamente es el estudiante al no comprender y adaptarse al sistema evaluativo del docente.

De igual modo, los sujetos que intervienen en la evaluación están relacionados entre sí por sus creencias e intereses, así que no actúan independientemente, están orientados por la institución

que los agrupa donde básicamente lo pedagógico y lo didáctico actúa como mediador entre ellos. Las interrelaciones acontecidas entre los sujetos no están en el vacío, sus actos generan estímulos como respuesta, donde conforman un todo orgánico, es un sistema abierto que recibe estímulos del exterior y procesa sus propios impulsos. Así, lo afirma Turpo (2011),

“La evaluación como inherente a la actividad pedagógica, involucra componentes que interaccionan como un todo orgánico; condicionada por elementos personales y sociales, al tiempo que incide sobre la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias y situaciones didácticas, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc.” (p.217).

En efecto, la construcción de conocimiento en el aula es un proceso que requiere ser validado y medido, el medio apropiado es el uso de prácticas evaluativas instrumentalizadas por el docente. Así, la evaluación se ve afectada por las condiciones vivenciales del estudiante que comprende factores multidimensionales precedentes en las experiencias académicas, la empatía en la relación docente-estudiante, las interrelaciones acontecidas entre el grupo de estudiantes en el aula de clase, siendo estratégico establecer sistemas de comunicación eficaces que permitan identificar las debilidades académicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, independiente de las creencias y concepciones del docente según Rizo (2004), añade que le compete evaluar, es el garante de conocimientos adquiridos por el estudiante, es un constructor de escenarios para expresar el potencial intelectual, es un tomador de decisiones que informa a la institución que el estudiante está en condiciones de graduarse y puede desempeñarse en el ambiente profesional. Así, es función de la institución establecer las escalas de valoración, de aprobación o no aprobación. En efecto, el docente como actor en el sistema de evaluación le corresponde la operación de certificar la aprehensión de los aprendizajes de los estudiantes, cumpliendo el papel asignado por la institución de educación y las decisiones que tome, tienen vital trascendencia en la continuidad de las personas inmersas en el sistema educativo.

Además, en relación a los sujetos que intervienen en la evaluación, Escobar (2007) “(...) pone en evidencia que los resultados evaluativos no dependen solo del sujeto del aprendizaje, es

decir, del estudiante, sino que dan cuenta de un entramado de relaciones y fenómenos humanos que suceden en el aula y en el campus universitario” (p.53). De lo anterior, se resalta las relaciones desarrolladas en relación con la evaluación que tienen incidencias en el resultado académico del estudiante, esto puede generar desmotivación del estudiante en la continuidad en el sistema educativo. Además, adiciona otros elementos como el contenido, el currículo, la metodología y los instrumentos que aportan el dato cualitativo como complemento para informar al docente sobre el avance logrado en el proceso de aprendizaje del estudiante en la educación superior. Asimismo, Escobar (2007) cuestiona al estudiante a participar en “el proceso de evaluación, lo considera un ser histórico, social e individual, dotado de voluntad, libre y crítico, (...). Lo invita a que indague por la valoración que tienen de él los demás sujetos activos en el proceso de evaluación” (p.53). De este modo, en las prácticas evaluativas en la educación superior la interacción entre docente-estudiante tiene especial relevancia. Esta interacción mediada por el rendimiento académico y el reglamento estudiantil puede poner al estudiante en situación de alerta académica o someterlo a la sanción social. Igualmente, la institución de educación superior es sometida a cumplir con estándares de alta calidad para la acreditación y certificación de programas académicos y los altos índices de no permanencia puede afectar el logro de los resultados esperados para acreditarse ante la sociedad.

Asimismo, la evaluación hace parte de la cotidianidad en las instituciones de educación superior. De este modo, al poner en confrontación a los sujetos que intervienen en el proceso evaluativo se generan tensiones, pero a su vez se invita al estudiante para que sea reflexivo con su proceso de aprendizaje. En este sentido, Cifuentes (2014) dice que la “evaluación en educación confronta a los estudiantes respecto a su aprendizaje, para que ellos den razón o evidencien que han aprendido lo que el docente quiere o cree que necesita adquirir.” Así, no es responsabilidad exclusiva del docente el éxito o el fracaso del estudiante en la institución, también deben entrar en el juego las estrategias de la institución para evitar que el estudiante con condiciones particulares de vulnerabilidad abandone la institución. En tanto, le transfiere responsabilidad y compromiso al estudiante con su propio autoaprendizaje, independiente de las condiciones sociales, culturales y económicas propias. Además, es una permanente autocrítica de su rol como estudiante, que cuestiona, y está en permanente comunicación con el docente, el currículo y la institución de educación superior.

En cuanto a una sociedad en constante cambio, inmersa en tiempos turbulentos que demanda de la atención permanente de los sistemas de educación, que a su vez, son presionados por el sector productivo e industrial que se transforma permanentemente, que exige la formación de las personas para que preste atención a las necesidades del consumidor y a la acumulación constante de los capitales en las empresas globales. En consecuencia, son tiempos en los cuales todo debe ser medido, donde todas las organizaciones educativas están sometidas al imperio de los indicadores. (Jaramillo, 2015). Grave consecuencia, porque abruptamente el sistema de educación global se ha convertido en el escenario perfecto, para determinar los estándares de una educación de calidad que optimice los recursos, y brinde los mejores resultados a la sociedad para satisfacer sus necesidades y problemas en el menor tiempo de respuesta posible, implicando que se perciba la educación como un proceso mercantil que conduzca a la acreditación de la institución y certificación de la persona como un producto útil para el contexto social.

En este sentido, existen movimientos que reclaman, en primera instancia, que “es la responsabilidad del maestro de orientar a pensar diferente y con mirada crítica sobre su propia realidad y contexto” (Cáisamo I., 2019, p.19). Así, es asignarle al docente el rol principal para que desde el aula de clase transforme los procesos de evaluación que imperan, deshumanizando la enseñanza, entregándole la práctica evaluativa a los sistemas computacionales y reduciendo la interacción docente-estudiante a su mínima expresión. En tanto, en busca de un significado más profundo, en segunda instancia, es “adentrarse un poco y rastrear los procesos de la pedagogía propia o las distintas formas de transmitir y compartir los conocimientos y saberes (...), del entorno, demás conocimientos integrales (...).” (Cáisamo I., 2019, p.19). Es decir, es volver a la práctica tradicional, es ir al rescate de las costumbres y tradiciones propias de la existencia de las comunidades, es indagar por las formas ancestrales para aprender en comunión con el contexto que habita la institución educativa y el hombre que expresa su voluntad para formarse.

Para tal fin, Cáisamo I. (2019), inscribe su postura en promover modelos de evaluación que trasciendan el aula de clase, que humanice las prácticas evaluativas, igualmente, estima conveniente avanzar en un sistema de valoración y acompañamiento permanente en el proceso educativo. Así,

Para hablar de evaluación es indispensable y necesario hablar de los propios procesos educativos que milenariamente han venido tejiendo los pueblos indígenas, es hablar de las relaciones que establecemos entre el hombre y la madre tierra y las propias pedagogías que la madre tierra nos enseña en el acontecer de la vida cotidiana y de los contextos, es hablar de las cosmovisiones y de las cosmogonías de cada pueblo. (p.46).

De este modo, se resignifica un paradigma de la pedagogía ancestral indígena, que rompe los esquemas hegemónicos y colonizadores, que actúan sobre la localidad en la que habitan las personas, subyugando los conocimientos ancestrales a los requerimientos de las organizaciones multilaterales, que persisten en la homogenización de la educación en mundos con menor desarrollo, en procura de estandarizar la calidad de la educación y el cumplimiento de estándares internacionales para estar al nivel de las naciones con mayor desarrollo. Esto significa, que evaluar implica reconocer la manera de concebir e interpretar el mundo local, implica potenciar el arraigo a la concepción autóctona de su origen. Además, es reconocer las interrelaciones de aprendizajes que se generan con el ambiente que lo rodea en sus múltiples dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas, y donde el escenario propicio de enseñanza-aprendizaje es lo cotidiano de su vida. En ese sentido,

Evaluar es volver a hacer un recorrido junto con los niños y niñas de los caminos de aprendizaje, es revisar de modo colectivo e individual de acuerdo a la circunstancia lo aprendido en los distintos escenarios y de miembros de la comunidad que los y las portadores/as de conocimientos y de los saberes propios y de los otros. (p.46).

De igual modo, es reconocer que el mejor lugar para aprender es aquel donde se está acompañado, donde evaluar es recorrer en compañía de los actores de los aprendizajes. Asimismo, evaluar en comunidad y con la participación de todos quienes están involucrados en el proceso de aprendizaje. Así, es donde la práctica del conocimiento se hace útil para la comunidad, donde no es obligatorio, ni necesario, trascender a la globalidad para ser una persona crítica y consiente de sus propios aprendizajes. Ahora bien,

No se trata de evaluar y hacer el examen escrito con número o su equivalencia con letras para medir el logro del objetivo en el desarrollo de las actividades formativas, sino que se valora de modo colectivo entre los niños y niñas, los padres de familias y autoridades para que sean ellos quienes señalen de modo autónomo y consiente por qué y cómo se logran las metas o donde estuvieron los errores o cuáles fueron las estrategias para obtener el éxito. (Cáisamo I., 2019, p.48)

En efecto, el paradigma planteado rompe con el acecho de la calificación (una nota) dotada del valor numérico y escala clasificatoria, que pone a la persona en el nivel meritorio o por el contrario, indigno de no poseer el conocimiento, siendo despojado de la recompensa, la graduación. Además, se reclama la autonomía para determinar sus propios procesos de evaluación, que llenan de significado el aprendizaje propio. Así, el aprendizaje es inherente a la persona que es consiente de portar los saberes, que luego serán transmitidos a las generaciones venideras, así como el camino para llegar a la formación, es conocido por todos en comunidad para que dispongan de los beneficios y se ha replicado.

Por otra parte, la evaluación se ha centrado en la medición, limitándose, al “mero chequeo o simple verificación de cumplimiento de requisitos mínimos, constatación de estándares o excusa legitimadora de exclusiones o señalamientos tendenciosos.”(Jaramillo, 2016, p.44). En consecuencia, la educación ha pasado a ser el referente como objeto que requiere de constante control, inmersa en los sistemas en permanente transformación que pretenden asegurar la calidad. De este modo, el ser humano permanece invisibilizado al considerarlo como objeto de medición y que debe cumplir unos requisitos mínimos para alcanzar los estándares exigidos por el sistema o por quien lo regule.

Es ahí, donde se hace la propuesta para que la evaluación parta de la vivencia y la comunicación, características que posibilitan el diálogo, la reflexión y los procesos participativos. Así, “implica convertirla en vivencia, conlleva a la indagación por el mundo de la vida escolar, significa reconocer que en ella tiene sentido al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde no existen reglas de juego ocultas.” (Jaramillo, 2016, p.44). Así, una evaluación transparente y como acto auténtico, en donde el evaluador destaque el valor formativo, y las acciones de mejora se orienten en la profundización de la práctica evaluativa, con la finalidad de procurar la humanización de la evaluación. Además, “la evaluación se convierte en un evento comunicativo



en el cual intervienen el conocimiento de los otros y la valoración propia, por ello no hay justificación de que alguien salga aburrido o triste de un auténtico acto evaluativo. (Jaramillo, 2016. p.45). En efecto, la participación en los procesos de evaluación adquiere relevancia, sin desconocer que al interior de la institución educativa rigen normas influenciadas por agentes externos que autocráticamente condicionan el sistema de educación, aun así, es posible establecer consensos para acercar la evaluación a la persona que aprende y a la que enseña.

En particular, se destaca un aporte valioso, que aun así sigue siendo válido en estos tiempos contemporáneos, al debatir el concepto de la evaluación entre un contexto diverso, no se puede aislar del sistema educativo en el cual se desarrolla, según Toranzos (1996),

En la medida en que el sistema enseña con un cuerpo docente de formación muy heterogénea y que enseña a un alumnado de extracción sociocultural también muy heterogénea, inevitablemente las evaluaciones del rendimiento individual obedecen a criterios y niveles de exigencia también diversos. (p. 73).

Por consiguiente, el sistema es homogenizado y permeado por las políticas educativas impuestas por el Estado como garante de la calidad de la educación y estandariza las condiciones para acceder al sistema como docente y estudiante. Una vez dentro del sistema, se dificulta el control de las acciones realizadas por el docente para certificar los aprendizajes, generalmente guiadas por su propio juicio y sus propios instrumentos.

Un aspecto adicional, igual de válido que el autor anterior, lo hace Michel (1996), al discutir en relación a la homogenización del sistema educativo, lo expone, al describir la *evaluación de masa* “en las etapas claves de los ciclos escolares” (p.27), son realizadas a una muestra, con la finalidad de medir los estándares que obedecen a políticas estatales para el control de la calidad de la educación, lo que impone a los docentes a cambiar sus prácticas pedagógicas, con el objetivo según Michel (1996) de “adaptar su pedagogía a la heterogeneidad de los alumnos y a acompañar las innovaciones (...) (p. 27). Así, el docente es obligado a desconocer la individualidad de aprendizaje de cada estudiante. Asimismo, afirma que “los valores, los comportamientos y la aptitud para el trabajo en equipo” (p.28) pasan a segundo plano, donde lo

importante es el desempeño de los indicadores. Donde el fin último, debe ser el rendimiento académico y el buen desempeño que permita la permanencia del estudiante en el sistema educativo.

En conclusión, el concepto de evaluación admite múltiples acepciones e interpretaciones donde sus propios autores divergen entre orientaciones teóricas de los otros. Así, se construye una posición conceptual que aporta al debate al asumir el concepto de evaluación como un elemento humanizador que facilita esencialmente, la medición y la valoración de los juicios, en la comprensión de los aprendizajes.

### **2.2.2. Evaluación de los aprendizajes**

Un asunto que requiere de atención para el evaluador es determinar la posición epistemológica o paradigma desde la cual se asume el concepto de aprendizaje, porque de ella depende la evaluación. En este sentido, expresa Moreno (2016a) “sobre todo si se considera que el aprendizaje es, precisamente, la materia prima de la evaluación, toda vez que los profesores, cuando evalúan a sus alumnos, no lo hacen en el vacío, sino que justo lo que valoran es su aprendizaje (aunque no sea lo único). (p.38). Como tal, requiere la atención de quien realice la evaluación, en donde se hace vital la fundamentación teórica, poner en interacción las concepciones con las experiencias a lo largo de la trayectoria en el ejercicio docente.

Adicionalmente, en esta investigación se parte de la concepción del concepto de aprendizaje desde la escuela constructivista que propone que “el conocimiento no se recibe de forma pasiva ni es mecánicamente reforzado, sino que se produce por un proceso activo de dar sentido. (...) toma su nombre de la noción fundamental de que todo el conocimiento humano se construye. (Moreno, 2016a, p.38). Así, el aprendizaje es un acervo de conocimientos adquiridos por el estudiante a través de la experiencia en el sistema de educación y que finalmente, este cúmulo de aprendizajes lo conducen a la educación superior.

Asimismo, Moreno (2016a) agrega que “Del mismo modo los individuos hacen sus propias interpretaciones, formas de organización de la información y enfoques de problemas en lugar de

limitarse a tomar estructuras de conocimiento preexistentes” (p.38). Así, el conocimiento es sometido a un proceso de reflexión y crítica por el propio estudiante conservando aquello que le es útil para actuar en la sociedad. Además, en esa constante búsqueda de conocimiento “tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y conocimientos factuales, o con experiencias previas.” (p.39). Así, el conocimiento se transforma permanentemente cuando se combina con nueva información que se adquiere en el sistema educativo como en el entorno que rodea a la escuela, prevaleciendo aquel conocimiento que sea sometido a una práctica de constante reflexión. Más aún, el estudiante no debe permanecer pasivo ante el conjunto de conocimientos que le brinda el sistema, Moreno (2016a) citando a Shepard (2000), “el individuo debe hacer algún trabajo privado para internalizar lo que se admite y se practica en el plano social, el aprendizaje no puede entenderse fuera de su contexto social y su contenido “ (p.39). De este modo, el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje se convierte en el preámbulo del proceso de enseñanza, ya que el interés que pueda tener el estudiante en avanzar lo estimula a superar los diferentes niveles de escolaridad. En efecto, el nivel de aprehensión de los aprendizajes tiene mayor relevancia cuando involucra al contexto con el cual se relaciona la institución de educación.

También, en el estudio nombrado como la evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes, el autor Gil-Flores (2012), expone algunos hallazgos en relación con la evaluación de los aprendizajes. Así,

El alumnado percibe que la evaluación del aprendizaje realizada en nuestras universidades se ajusta preferentemente a un patrón tradicional. (...) se ha expresado un acuerdo elevado con que el profesor es el responsable de la evaluación, el examen escrito es la principal técnica empleada, correspondiéndole el mayor peso a la hora de asignar calificaciones, y que la principal vía para informar a los estudiantes sobre los resultados de la evaluación es la publicación de un listado de notas. (p.142).

Así que, como resultado de la información acopiada se encuentra que los estudiantes perciben que la evaluación de los aprendizajes obedece a técnicas como el examen escrito, que tradicionalmente se ha realizado entre los diferentes sistemas de educación. Asimismo, reafirmando la responsabilidad al profesor en la evaluación, que finalmente se convierte en el

garante para la certificación del estudiante ante la institución que los regula. Igualmente, como elemento particular se encuentra que en el proceso de entrega de los resultados de la evaluación se limita a la publicación de listados, lo que determina una escasa o nula comunicación entre el docente y el estudiante, que puede ir en detrimento de funciones asignadas a la evaluación para complementar los aprendizajes de los estudiantes.

Igualmente, en el mismo estudio el autor Gil-Flores (2012), describe en los hallazgos elementos que sirven como complemento en la evaluación de los aprendizajes, donde

Los estudiantes universitarios perciben que la evaluación del aprendizaje se lleva a cabo con suficiente transparencia y siguiendo enfoques tradicionales, los cuales excluyen la participación del alumnado en la evaluación, debilitan su carácter formativo y centran el alcance de la evaluación fundamentalmente en los contenidos teóricos, soslayando la aplicación de conocimientos, las habilidades técnicas, actitudes y valores. (p.143).

En efecto, se reitera la posición inicial donde la evaluación obedece a enfoques tradicionales. Así, se encuentra que el componente de la participación, lo cual puede ser un agente restrictivo de la función formativa de la evaluación, afecta negativamente en la construcción de los acervos de conocimientos significativos para el estudiante. De igual manera, se reclama el protagonismo de otros elementos significativos como la aplicación y el carácter práctico, que funcionan como complemento al concepto teórico, que se llena de significado y trascendencia cuando el estudiante es llevado al contexto para confirmar la relevancia e importancia del concepto enseñado en las aulas de clase.

Además, entre los ideales de la sociedad en la formación de los seres humanos para que atiendan a la solución de las diferentes problemáticas, necesidades u oportunidades, se involucran a los sistemas de educación que deben regular los contenidos de los planes de estudio a unas exigencias dadas por corrientes que se mueven con influencia de los sistemas económicos. Así, actúan tensiones estando en un extremo, en procura por la acumulación de los capitales y por el otro, se busca los ideales del bienestar y el buen vivir de la población. Así, los aprendizajes que adquieran y apliquen las personas son vitales en el accionar de la sociedad contemporánea. De este modo, la

evaluación y los aprendizajes no deben ir aislados uno del otro, sino que se articulan a una intencionalidad del contexto en el que cohabita el conocimiento.

En este sentido González (1998) citado por Escobar (2007) expresa que el escenario lo brinda la sociedad donde interactúan los espacios de la enseñanza, que enmarcan los principios para que los estudiantes actúen. Así,

La evaluación de aprendizajes debe orientarse a explorar, valorar y coadyuvar al desarrollo de las potencialidades de cada estudiante y a la búsqueda de vías a partir de la diversificación de oportunidades y espacios que la enseñanza y la propia sociedad brinda, o debe brindar. (Escobar, 2007, p. 56).

De tal modo que, la evaluación de los aprendizajes en ocasiones va en contravía de la corriente, evitando potenciar las habilidades del estudiante para que navegue en el entorno según las habilidades y competencias que adquirió para la mejora del desarrollo de la sociedad. Siendo así, se impone la evaluación como control excesivo que repercute en el estudiante para que logre mejores niveles de aprendizaje medidos a través de las pruebas estandarizadas aplicadas por los reguladores de la educación.

Además, un aspecto adicional lo describe Escobar (2007) cuando cataloga al estudiante como objeto y sujeto de la evaluación,

Se considera que el estudiante es un ser histórico, social e individual al mismo tiempo, pensante, dotado de voluntad, libre y crítico. Por tanto, no puede seguir siendo un invitado pasivo e invisible en la evaluación. Él debe conocer sus avances y posibilidades, sus dificultades. Así mismo, debe conocer la valoración que de él hacen los sujetos comprometidos y activos en el proceso de evaluación, así por ejemplo sus profesores y compañeros, invitados, expertos u otras entidades. (p.53).

En este sentido, con la intención de homogenizar los contenidos de los planes de estudios se pretende estandarizar el aprendizaje, lo cual irá en detrimento de la individualidad del estudiante como ser histórico en la sociedad, desconociendo los ritmos de aprendizaje de cada persona, las

capacidades de aprendizaje y los intereses por aprender aquello que sea de su conveniencia y vocación.

Adicionalmente, un actor importante es el docente, el cual ejerce un rol protagónico en la evaluación de los aprendizajes, un ejemplo de ello se describe en el estudio la evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos de Moreno (2008), que planteó como objetivo: “recoger evidencias acerca de la evaluación de los alumnos, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, así como valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa.” (p. 565). En el cual, se concluye que el profesor es el protagonista, donde una de las funciones es examinar y calificar. La evaluación es diseñada para cumplir funciones burocráticas-administrativas y de rendición de cuentas, es un mecanismo de control de comportamientos donde buena parte de las energías del alumno son invertidas en tareas de control, dedicando mucho tiempo en detrimento del aprendizaje. El tiempo que el docente utiliza para ejercer las actividades de control van en detrimento de la enseñanza, la búsqueda de nuevos conocimientos es poca, las nuevas didácticas para traducir los conceptos están ausentes en el aula de clase y la práctica evaluativa no pasa de la aplicación de un examen.

A su vez, la evaluación de los aprendizajes es un concepto que admite múltiples concepciones, está marcada por matices conceptuales que están mediados por la transformación de las diferentes dinámicas del conocimiento en las etapas evolutivas del hombre en la sociedad. Así, a continuación, se explora algunas definiciones sobre la evaluación de los aprendizajes, que lo describen como,

Un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se espera alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente. (Escobar, 2007, p.52).

Así, el logro del estudiante para la mejora del rendimiento académico se ve influenciado por los esfuerzos que realice el docente en su proceso de enseñanza, en donde encuentra un apoyo en los objetivos de formación preestablecidos por la institución a la cual le presta sus servicios profesionales, siendo sumergido en un proceso de búsqueda de la información procedente de diferentes fuentes que intencionalmente potencien la calidad de los aprendizajes obtenidos por el estudiante.

Asimismo, se plantea la evaluación de los aprendizajes en relación con la importancia de la información adquirida en un contexto específico, así “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico.” (Prieto, 2008, p.26). En efecto, los estudiantes son sometidos al juicio que hace parte de un todo sistémico, donde se corresponde no a un solo momento del aprendizaje, sino al contrario, es la suma de la experiencia e información suministrada en el aula de clase.

Además, González (2002), asocia estrechamente el concepto de evaluación de los aprendizajes al concepto de evaluación, siendo delimitado por una pequeña línea, que tiende a la confusión en los diferentes textos hallados. Así,

La evaluación del aprendizaje, como caso particular de la evaluación, se puede definir en términos genéricos como la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza y contribuir al logro de las finalidades de la formación (González, 2002, p.1).

De este modo, la evaluación de los aprendizajes se ve inmersa en la valoración del proceso, en el cual se ve involucrado el estudiante, en la búsqueda que lo lleve a un resultado satisfactorio. Además, algunos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes tienden a estar de acuerdo con la orientación y regulación de la enseñanza, en un sentido especulativo, se puede estar ante la equivalencia del resultado obtenido por el estudiante al desempeño del docente, donde seguramente, sobresalen los objetivos de la formación impuestos por el sistema.

Finalmente, Salinas S. (2010), describe la importancia de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, donde se trasciende significativamente a otros escenarios más específicos y especializados, implicando niveles de exigencia más elevados tanto para el estudiante como para el docente, donde las técnicas usadas para la comprobación de los aprendizajes superan prácticas tradicionales como el simple examen. Así, se describe que,

Evaluación de los aprendizajes en la universidad debe concebirse como un proceso para promover la discusión, la reflexión y la investigación. La discusión debe darse en términos de la participación de los distintos actores que argumentan sus puntos de vista; la reflexión debe transcurrir en tanto sentido colegiado de grupos de trabajo; y la investigación debe aportar, en la medida en que sus hallazgos tracen nuevos caminos para dibujar un horizonte de sentido que involucra a toda la institución. (p.11).

### **2.2.3. Práctica evaluativa**

En cuanto a los antecedentes investigativos relacionados con las prácticas evaluativas se hace relación a los siguientes estudios:

En el estudio realizado por Rodríguez E., Restrepo B., & Luna C. (2016), describe en los resultados lo siguiente: la percepción del estudiante universitario sobre las prácticas evaluativas del docente es buena, estas prácticas han contribuido a mejorar el aprendizaje y son acordes con los objetivos de aprendizaje, la evaluación escrita es adecuada en cuanto al número de preguntas, grado de dificultad y tiempo de duración, los estudiantes manifiestan que han sentido que el profesor no es objetivo en la evaluación y que es utilizada como mecanismo de poder, se tiene la concepción que la evaluación como práctica debe ser utilizada para la retroalimentación en torno al logro de los objetivos de aprendizaje, algunos profesores confunden al estudiante con preguntas muy teóricas, y manifiestan que no utilizan otras prácticas diferentes a la evaluación tradicional. En este sentido, se exponen diferentes aspectos que se relacionan con las expectativas que tienen los estudiantes sobre la acción que realiza el docente en la recolección de las evidencias de los aprendizajes, cuestionan que tan actualizadas son las prácticas evaluativas, la pertinencia y



relación con los objetivos de enseñanza. Lo anterior, valida que se trata de una situación problemática que requiere la atención de los actores inmersos en el sistema de educación.

Igualmente, en el estudio realizado por Hernández & Mola (2016) hacen un acercamiento a la definición conceptual a prácticas evaluativas y algunas problemáticas que afectan el ejercicio evaluador del docente. Así, definen a las prácticas como,

La realización de la evaluación y la aplicación habitual de las concepciones que se tienen (conceptos, ideas, pensamientos) sobre la evaluación del aprendizaje: proyecciones, planificaciones y elaboración e implementación de estrategias, acciones e instrumentos de evaluación (temarios, criterios evaluativos, indicadores, claves de calificación, entre otros)” (p.7).

En tanto, el concepto comprende el ejercicio de evaluar como una práctica cultural habitual en el ejercicio docente, formada por reflexiones propias del agente evaluador, que responden a la planificación y diseño de instrumentos adecuados para la recolección de información que dé cuenta sobre el nivel de aprendizaje del estudiante. Además, en el estudio se hallaron indicios sobre las problemáticas que representa las prácticas evaluativas: el predominio de los exámenes escritos, la evaluación es sujeta a manipulaciones, énfasis en los resultados en vez del proceso, desequilibrio emocional para el estudiante cuando se hace énfasis en memorización de contenidos, el predominio de respuestas cortas y superficiales, entre otros aspectos. Finalmente, proponen aumentar la calidad del desempeño didáctico de los docentes para que corrijan las desviaciones en las prácticas evaluativas.

Asimismo, en el trabajo de investigación de Zambrano (2014), logra concluir basado en diferentes autores, que la conceptualización que tenga el docente sobre evaluación incide en las buenas prácticas evaluativas, lo más importante “es la formación que tenga el docente favoreciendo tener herramientas para como autoevaluarse y saber evaluar” (Citando a Bordas y Cabrera (2001), Castillo (2004), p.258). Además, dice que “la única manera de cambiar las prácticas evaluativas es a través de la motivación a un cambio de actitud del docente donde se promueva un mayor sustento teórico y conceptual sobre la evaluación” (citando a Prieto y Contreras, (2008), p.258). También, concluye que “un mayor conocimiento y formación en

evaluación permite al docente perfeccionar en desarrollar buenas prácticas evaluativas, intervenir de manera positiva en su conceptualización de la evaluación y en la calidad de su práctica evaluativa.” (citando a Bordas y Cabrera (2011), Prieto y Contreras (2008), p.258). Otro hallazgo que propone es la importancia que el docente le da a la evaluación, “cuando los docentes no valoran la importancia de la evaluación, en los procesos de formación y desempeño provocan malas prácticas evaluativas” (Citando a Avalos, (2010), p.258)). Otro aspecto que agrega es que “la buena práctica evaluativa no es suficiente para lograr mayor porcentaje de aprobación del estudiante, sino que debe existir un compromiso individual del estudiante por aprender” (citando a Boza y Toscano (2011), p.259).

En efecto, Zambrano (2014) expone elementos que aportan a la discusión sobre la importancia de las prácticas evaluativas. Lo cual, depende de la postura conceptual que le dé el docente a la evaluación en su quehacer de enseñanza. Además, establece una relación de proporcionalidad directa al interpretar que a mayor formación del docente en asuntos de evaluación, mayor será la calidad de las prácticas evaluativas, mejorando la experiencia para el estudiante, solo es posible un cambio de aptitud del docente si tiene la capacidad de auto-reflexión y transformación de sus propias prácticas. Adiciona, el éxito y el fracaso del estudiante no necesariamente depende de la práctica evaluativa utilizada, le cuestiona al estudiante diciéndole que hay asuntos inherentes a la responsabilidad con su propio proceso de formación. Esta premisa le aporta significativamente al objeto de estudio, al tratar de comprender la incidencia de las prácticas evaluativas en la permanencia de los estudiantes en el programa académico, donde no todo es asunto de la evaluación.

Adicionalmente, Garzón, Pérez, y Viáfara (2011), describen en el estudio que las prácticas evaluativas se transforman a medida que evoluciona el conocimiento, y la forma de aprender de las personas objeto de evaluación. Por lo tanto, el docente debe estar en permanente reflexión sobre su ejercicio evaluativo. Así, “desde la constante investigación, movilicen y complementen la discusión sobre la implementación de prácticas evaluativas en el aula de clase, buscando alimentar constantemente los referentes a los cuales puede acceder la comunidad académica y profesional de las instituciones educativas” (p.77). En este sentido, es común observar que los docentes a lo largo de la experiencia docente usen permanentemente las mismas prácticas evaluativas aplicadas

en diferentes contextos a diferentes estudiantes, sin tener en cuenta las particularidades del grupo a evaluar, es decir, es posible que una práctica evaluativa sea exitosa para un grupo y fracasar en otro. Además, Garzón et al. (2011) expone que,

Incentivar una cultura de renovación de las prácticas evaluativas desde la cual sea posible tener en cuenta instrumentos y recursos centrados en el desarrollo de competencias, consolidando espacios en los que docentes y estudiantes puedan debatir, cuestionar y retroalimentar la comprensión de los mismos. (p.77).

De este modo, se sugiere la permanente reflexión y renovación de las prácticas evaluativas en los docentes, promovidas desde la institucionalidad con políticas establecidas en la formación de los docentes en estrategias para la práctica de la evaluación. También, integrar los diferentes espacios y escenarios para enfocarse desde la integralidad de la práctica evaluativa, el conocimiento comunicado y la institución educativa con sus necesidades particulares, para desarrollar actividades transformadoras que permitan visualizar las conexiones establecidas entre las prácticas evaluativas características de los docentes que integran la comunidad académica.

También, en el estudio realizado por Zapata (2012) se hace referencia a la práctica evaluativa que se inscribe entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Así, se percibe que tiene más relevancia el paradigma cuantitativo, que “representa a un paradigma tradicional que tiene como núcleo central la medición de los contenidos, centrandó su mirada en el producto, en donde la participación del alumnado no es relevante, pues la figura de mayor importancia es el rol docente.” (Zapata, 2012, p.122). En este sentido, la práctica evaluativa se enfoca en la medición ejercida por el docente, donde el papel del estudiante se ve disminuido a la recepción de los conocimientos y a dar cuenta de lo aprendido. Igualmente, al docente en los resultados encontrados en este estudio, es catalogado como “autoritario, controlador que genera en los alumnos sensaciones de estrés, desmotivación y poca participación, lo cual los desmotiva y genera temor al fracaso y la rotulación de los demás actores del proceso.” (Zapata, 2012, p.123). Así, un paradigma eminentemente cuantitativo que enfoca su perspectiva en la medición y el producto tiende a generar entre los estudiantes sensaciones divergentes con su estado ideal de bienestar académico.

Son prácticas evaluativas que pueden establecer estados negativos que se justifican según el investigador, al establecer sobre los estudiantes mecanismos de control.

Igualmente, entre los paradigmas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra el que le asigna al docente la responsabilidad del éxito o fracaso en el proceso educativo del estudiante al hacer uso adecuado de las prácticas evaluativas, esta concepción la plantea el Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2014), al afirmar que “las buenas prácticas del proceso educativo son consustanciales al docente e incluyen como parte integrante del proceso, el sistema evaluativo empleado.”(p.88). Adicionalmente, propone cambio e innovación en el ejercicio docente para auto-cuestionarse sobre su práctica de enseñanza, que adicione prácticas de aprendizaje “que relacionan el aprendizaje con los intereses, necesidades, experiencias y perspectivas profesionales de los estudiantes” (p.88). Así, surge la pertinencia del programa académico en el contexto en el cual coexiste el estudiante con las dimensiones sociales, políticas y económicas. También, CINDA (2014) expone otros criterios que deben estar en armonía con la práctica evaluativa: la coherencia (requerimientos alineados con los objetivos formativos del plan de estudio y con los objetivos de la institución), la eficiencia y la validez (uso adecuado de los recursos disponibles, apoyar y comprobar el logro de los resultados previstos), la innovación (predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se evalúan los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje), la flexibilidad (las prácticas evaluativas deben propiciar los diferentes talentos y formas de aprender presentes en los estudiantes, lo que implica la variación de instrumentos, tipos, procesos y procedimientos para en la evaluación) y la retroalimentación (proporcionar un feedback oportuno y permanente).

En este sentido, Loaiza (2013) le asigna importancia al rol que desempeña el docente en el proceso de evaluación al hacer uso de la diversidad de prácticas evaluativas, dice que “el docente, debe ser consciente que el éxito de la evaluación misma, depende de la práctica evaluativa utilizada y planear, según el contexto en que actúa, a fin de lograr que el proceso educativo alcance los objetivos” (p.304). En esta investigación realizada por Loaiza (2013), se encontró que las prácticas evaluativas corresponden al modelo tradicional, destacándose la memoria de contenidos como sentido en la medición, que son heterogéneas y que se evidencian múltiples criterios en la aplicación, son poco planeadas y no considera las diferencias individuales en la óptima valoración

de los aprendizajes. Así, son pocos los docentes que innovan sus prácticas evaluativas, lo que implica romper con esquemas tradicionales concebidos por el estudiante durante su trayectoria académica, en ocasiones el cambio de esquema trae consigo tensiones abruptas que van en detrimento de la permanencia del estudiante en la institución. En tanto, requieren desaprender para construir basados en nuevas experiencias que promuevan el diálogo en torno a la evaluación en consonancia con el modelo pedagógico de la institución, las necesidades actuales en la sociedad y los nuevos perfiles laborales que exige la industria. En ese sentido, poner en el centro al estudiante corresponde al docente en la transformación de su práctica evaluativa para que no se quede obsoleta y rezagada ante las nuevas exigencias del proceso enseñanza-aprendizaje.

De este modo, las prácticas evaluativas tienen una estrecha relación con las actividades que realizan los docentes en la recolección de las evidencias del nivel de aprendizaje de los estudiantes, llevando a sobredimensionar una cultura de la evaluación, es así como dice López (2011) “(...) que se ha ido instalando, donde la enseñanza está orientada a los exámenes y el aprendizaje está condicionado por la presión de los mismos, desplazando el interés hacia factores de medición.” (p.213). De tal manera, que el docente convierte a la evaluación en una práctica cotidiana donde los factores de medición y el control son predominantes en el contexto universitario. Esta visión que plantea el autor centra la atención en los mecanismos de medición, condicionando las acciones de aprendizaje a una dependencia de los sistemas de evaluación implementados en el aula para cumplir con las normas que tiene la institución educativa. De esta manera, el afectado directamente es el estudiante que se ve presionado a superar los niveles académicos mínimos para cumplir con las exigencias de la Institución educativa.

Adicionalmente, López (2011) citando a Palou de Maté (1998: 104), enuncia que las prácticas evaluativas son afectadas cuando son “rutinarias y poco autorreflexivas” (p.213). Especialmente, cuando están desarticuladas de la función curricular. Además, describe unos elementos que sostienen la coexistencia de factores que afectan las prácticas evaluativas. En tanto,

- a) la reducida batería de técnicas que emplean los docentes,
- b) la ausencia de modalidades de evaluación que potencien aprendizajes interdisciplinarios,
- c) la escasa mención a un sistema de evaluación continuo que permita tener una visión diacrónica de los estudiantes

y d) la carencia de instancias informativas a partir de los resultados obtenidos en las mismas. (p.213).

Así, los factores anteriormente mencionados, traen consigo sin intensión alguna, multiplicidad de situaciones que alteran el sentido de las prácticas evaluativas de los docentes. En efecto, prácticas evaluativas rutinarias y monótonas, hacen que el estudiante agote su ejercicio reflexivo sobre su propio aprendizaje, muestre desinterés y pierda la motivación para lograr mejora en su rendimiento académico. De esta manera, el docente se ve obligado a incorporar a su quehacer pedagógico y didáctico, multiplicidad de prácticas evaluativas, adaptables a contextos diversos y a la diversidad de estudiantes que habitan el aula. Además, el docente deberá depurar aquellas prácticas evaluativas que no aporten a la construcción del conocimiento en el estudiante, aquellas que solo cumplan con la función de la medición solo serán complementarias para potenciar la adquisición de múltiples aprendizajes en el estudiante. Asimismo, la observación del progreso académico del estudiante en el tiempo debe ser la prioridad en los sistemas de evaluación, donde corresponde a la institución crear e influir en la estrategia para que el docente la incorpore a su práctica evaluativa, y exista el acompañamiento permanente para superar los factores que dificulten el aprendizaje. Otro aspecto, que es minimizado y pasa desapercibido para los actores en el sistema educativo y para la propia institución de educación, es el escaso diálogo que se genera alrededor de los resultados obtenidos en la evaluación, que debieran aportar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en doble vía docente-estudiante, y cumpliría las funciones como ser un sistema de alerta para remediar el desempeño académico del estudiante, como reflexión para la mejora en el proceso de enseñanza y en la institución educativa para establecer acciones de mejoramiento continuo de la calidad.

Además, es posible que las prácticas evaluativas estén subordinadas a las intenciones que se tengan de la evaluación, configurando un servilismo intencionado de las prácticas evaluativas hacia los objetivos preestablecidos enmarcados dentro del currículo o en el marco normativo de la institución educativa. Así, las desviaciones que sufran las prácticas evaluativas responderán al control sutil para desnaturalizar el sentido idóneo de la evaluación. En este sentido, Daza y Martiza (2010) agregan que,

Las prácticas (evaluativas) está dada por el uso que se hace de la evaluación, ésta aún persiste como un mecanismo de control, puesto que hace énfasis en la medición final del proceso, esto hace que los estudiantes creen que la importancia de la evaluación radica en pasar. (p.515).

En tanto, la concepción del estudiante sobre la práctica evaluativa está acentuada por el beneficio que representa para el estudiante, en este caso, su fin último es superar el mínimo exigido por el sistema para ganar la asignatura, es decir, estar en el estándar del rendimiento académico. Así, la función sumativa de la evaluación cobra importancia en el sistema educativo, donde la suma de resultados parciales deriva en la aprobación o reprobación del estudiante.

Los autores anteriores Daza y Martiza (2010), asumen como posición conceptual sobre la práctica evaluativa en su investigación, la siguiente: citando a Gimeno, J. y Pérez, A. (1999), “una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.” (p.509). Así, la práctica evaluativa está adaptada al proceso de enseñanza, que la condiciona la institución educativa a través de sus diversos documentos normativos y filosóficos, cumple funciones diversas según las concepciones, orientaciones e intereses del docente, y sus múltiples formas heterogéneas de implementación la hacen una práctica cultural que genera contrariedades y tensiones entre los actores en el sistema de educación.

Además, en el estudio la evaluación de los aprendizajes de Pérez (2007), se indagó por las prácticas de evaluación de profesores universitarios, las describe como un proceso complejo e importante para los docentes, estudiantes, instituciones y comunidad. Igualmente, se da un rol importante al docente, ya que requiere ser formado teórica y metodológicamente en el proceso de evaluación. También, advierte que sí se confunde el carácter formativo de la evaluación y se da prevalencia al carácter normativo, se corre el riesgo de colocar a los estudiantes en situaciones de exclusión social; sin embargo, no hay que desconocer que los docentes tienen debilidades en aspectos pedagógicos, la formación en didáctica es deficiente, son profesionales no formados para ejercer la docencia. Es así como Pérez (2007a), concluye que la “tendencia teórica es de concebir a la evaluación como un asunto que permite valorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza

para obtener información no sólo de los resultados, sino también la forma en que el alumno construye el conocimiento” (p. 25). Así, las diferentes concepciones sobre evaluación van evolucionando constantemente e inciden en las formas de obtener la información sobre el nivel de aprendizaje del estudiante, donde necesariamente implica la transformación de la práctica evaluativa para el docente, dando respuesta a las dinámicas de los conocimientos que se transforman y obligan al estudiante a reestructurar su manera de aprender, en tanto, obliga al docente a evaluar su práctica evaluativa.

Hay que mencionar además, que la evaluación es una práctica para configurar, afirma Salinas (2005) que es, “ (...) un campo de tensiones en el que se dirimen un sinnúmero de posturas que se apoyan en concepciones diversas y desde las cuales toman cuerpo prácticas y análisis que dejan abierto y en alerta un lugar por construir”(p.1). Los diferentes criterios de los docentes para la recolección de los aprendizajes se ven reflejados en diversas prácticas evaluativas, siendo más difícil unificar los juicios para medir los aprendizajes en las instituciones de educación superior. De igual manera, Salinas (2005) expresa que “la evaluación tiene que servir para que las instituciones, los profesores y los estudiantes, lean sus propios recorridos, tejan sus proyectos y determinen finalmente hasta donde quieren llegar” (p. 5). También, las instituciones se enmarcan en un contexto, en una sociedad, guiadas por su propio proyecto educativo que les traza el punto de partida y llegada, en comunión con los actores, en permanente interrelación para construir la acreditación institucional y cumplir con la misión establecida por la institución.

Así mismo, se resalta que el contexto limita la gestión de la evaluación en los docentes, algunos de los resultados negativos de las prácticas evaluativas se asocian a la experiencia y formación del docente, las técnicas y los instrumentos inadecuados y obsoletos para las necesidades requeridas en el aula, no responden a la contemporaneidad en la cual extiende la institución.

La evaluación siempre va a estar condicionada por los modelo(s) de enseñanza, las teorías del aprendizaje, la formación del profesor como evaluador, sus experiencias previas en este ámbito (...) y las posibilidades o condiciones laborales que le ofrece el contexto en que ejerce su quehacer” (Moreno, 2016, p. 48).



Es así, como las tendencias globales, modas o enfoques pedagógicos permean la práctica del docente, influenciado por las políticas en permanente cambio, que lo obligan a estandarizar los aprendizajes para obtener una educación de calidad en el país y no se quede rezagada respecto a los demás pares.

#### **2.2.4. Permanencia estudiantil**

El punto de partida para iniciar las estrategias de permanencia estudiantil es cuando el estudiante ha tomado la decisión de acceder a la educación superior, atraído por las condiciones institucionales, sus propios intereses y su vocación, influenciado por la oferta de mercado y la promesa de un futuro deseado que mejore las condiciones de vida y el bienestar del núcleo familiar cercano. En este sentido Velásquez et al. (2011), afirma que:

La decisión del universitario de realizar el programa ofrecido por la institución educativa, que es favorecida por condiciones institucionales, académicas y condiciones socioambientales; una permanencia con un sentido, la de realizar un proyecto académico que hace parte del proyecto de vida, una permanencia generadora de bienestar en tanto corresponde al deseo del estudiante. (p.1)

Es así, como al interior de la institución existen factores que pueden alterar o beneficiar la adherencia del estudiante al programa académico, en especial los factores de índole académico, que son precedidos por las condiciones de calidad en la educación precedente e influenciados por situaciones individuales asociados al rendimiento académico del estudiante.

El término de la permanencia estudiantil ha tomado protagonismo en estos últimos años en el contexto educativo, el cual pretende ir más allá de la deserción, la retención y el abandono, es una guía para la acción desde la prevención. Así, según Velásquez et al. (2011) es “objeto de seguimiento e intervención, implica la indagación y búsqueda de diversas condiciones que pueden afectar positiva o negativamente la decisión de finalizar un proyecto de formación profesional como calidad educativa (...)” (p.5). Es así que, impulsa al cambio de las políticas en la educación, a generar la atención para dejar de ver el fenómeno como un problema, al cual atienden múltiples

estrategias para solucionar lo irreparable, a observar la diversidad de factores que pululan en el contexto de lo institucional, lo individual y lo social, para ser mitigados con la intención de motivar la prosperidad y un buen vivir para el individuo, que llega a la oportuna meta de la culminación del proyecto de formación. De ahí que, es relevante conocer que asuntos ocurren en la recolección de la información para certificar los aprendizajes, estas prácticas de alguna manera inciden en la interrupción del proyecto de formación de los jóvenes en el suroeste antioqueño.

De esa manera, la cuestión de la permanencia estudiantil en la educación superior ha tenido especial relevancia, se convierte en un argumento notable que tiene particular relación con el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en el país. Según Espinoza y González (2015), hace parte de las etapas, avances y condiciones de éxito del estudiante en el proceso educativo. Es así, como hace referencia a cuatro (4) ciclos: el acceso, que se relaciona con el ingreso al sistema; el desempeño, es relacionado con el rendimiento académico; los resultados, son los factores conducentes a la titulación final de su carrera y la permanencia, que es “la condición de sobrevivencia en el interior del sistema educativo” (p.533). En el sistema de educación convergen cantidad de factores condicionantes que se interrelacionan entre sí, es así, como el resultado de esta interrelación posee incidencia en la capacidad que tiene el estudiante de resistir y la capacidad de la institución de desplegar estrategias para que el estudiante permanezca en el sistema. Además, esta perspectiva contribuye a explicar la incidencia de las políticas internas de evaluación a los estudiantes en las instituciones de educación superior, en la relación de minimizar el impacto de condicionantes para que el estudiante permanezca en el sistema educativo.

Espinoza y González (2015) agregan que “por permanencia puede entenderse la no deserción del sistema y, dentro de ella, hay que distinguir entre los estudiantes que se titulan y los que aún permanecen estudiando (rezagados) (...)” (p.551). Usualmente, se concibe un estado negativo la no permanencia en el sistema, que explícitamente se ha relacionado con la deserción del estudiante, a lo cual confluye una preocupación a nivel global, donde se ven afectados negativamente los sistemas educativos. En consecuencia, implica el uso ineficiente de los recursos dispuestos para la educación y la disminución de la cobertura del sistema educativo. Al mismo tiempo y no menos importante, es el rezago en el avance en el plan de estudios que afecta la permanencia del estudiante en el sistema, se resalta esta condición debido a que es una limitante

que induce a facilitar el aumento de la tasa de no permanencia. Es así, que entender las condiciones que originan la repitencia ayuda comprender la problemática de la no permanencia. En realidad, el fortalecimiento de las acciones conducentes a facilitar la adherencia del estudiante a la institución y al programa académico, implica emprender gestiones institucionales y cooperación entre los sujetos inmersos en la comunidad académica para que se logre la titulación en el tiempo estipulado para ello, y la reducción de factores que puedan estimular la no permanencia.

Hace algún tiempo el discurso en las políticas educativas en el país ha cambiado, “se hablaba de deserción y no de permanencia, lo cual implicaba un enfoque en el problema y no en la prevención” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.1). Así, atender a solo cifras como hechos históricos conlleva a que el fenómeno de la deserción continuaba sin la atención requerida por las instituciones de educación, implicando la lectura e interpretación del dato, en consecuencia los factores causantes no eran mitigados. Así, al cambiar la perspectiva se enfoca en la identificación de los factores que afectan la permanencia del estudiante en la institución y al diseño de las estrategias para el fomento de la permanencia que permitan alcanzar la graduación, mayor eficiencia del sistema y los recursos disponibles se utilicen en el fortalecimiento de los programas. En este sentido, agrupa los factores determinantes de la permanencia en el programa, la institución y en el sistema educativo en cuatro (4) categorías: Individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas. De ahí que, aporta al objeto de estudio al incorporar en la categoría académica el rendimiento académico y la cualificación docente, asuntos que pueden determinar que los estudiantes no continúen los estudios, se rezaguen y finalmente abandonen la institución. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2018).

Además, Sánchez et al. (2015) expresan que la permanencia estudiantil es un término asociado al tiempo. Lo anterior, “en términos de la duración real de estudios” (p.53). Esto sucede cuando por diferentes causas el estudiante se retrasa en la titulación oportuna y el tiempo estipulado para obtener la titulación, se prolonga por diferentes factores. Especialmente a la institución educativa le corresponde asumir el liderazgo para implementar políticas que fomenten la permanencia. Justamente, Sánchez et al. (2015) relacionan el fenómeno como “resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros, permanezcan en el sistema” (p.23). Es así, que la protección y cuidado de los estudiantes en el sistema, es una tarea que corresponde a la

institución a través del fomento de políticas, que garanticen a un grupo diverso con capacidades diferentes culminar exitosamente el plan de estudios. Esta pluralidad de capacidades que interactúan a través del tiempo termina por estandarizar un grupo, donde inciden relaciones desiguales de poder entre sujetos protagonistas del sistema; a ello se adhieren fuerzas tensionantes, inmersas en lo institucional, lo individual, lo social y lo académico, que terminan influyendo en la exclusión del estudiante en el sistema.

Así que, “por permanencia puede entenderse a la cantidad de estudiantes que no desertan del sistema y dentro de ello hay que distinguir aquellos que se titulan de los que aún permanecen estudiando (rezagados) al momento de recoger los datos. (Zuñiga, Redondo, López, y Santa Cruz, 2007, p. 95). En el centro del sistema educativo se pone al estudiante, direccionado a dos (2) aristas, la primera que obedece a criterios económicos que obligan a la institución a retenerlos para la supervivencia financiera y eficiencia en la utilización de los recursos asignados; y la segunda, busca cumplir el mandato social de formar al hombre que requiere la sociedad, en procura de la mejora de los estados negativos que la afectan. Este individuo en formación que intenta incursionar exitosamente en la vida laboral, aferrado a la motivación para culminar los estudios conducentes a la titulación, cuando se rezaga corre el riesgo de no titularse, a no ser que supere los desafíos que lo perturban. Si toma la decisión de no permanecer en el sistema educativo, se ve inmerso en profundas frustraciones. En efecto, el estudiante desde el momento que accede a la educación superior se ve permeado por una diversidad de procedimientos para facilitar la recolección de información, que den cuenta de los aprendizajes adquiridos en un tiempo determinado. Así, el docente juega un rol protagónico en la recolección de la información, un mal procedimiento puede incidir en la no continuidad de los estudios, finalmente, en la no permanencia en la institución educativa.

La institución educativa es un espacio único, con particularidades propias a un contexto que la alberga, con individuos que acceden con sus propias potencialidades, y con un acervo de información que han venido acumulando a lo largo de su recorrido académico en los procesos de aprendizaje. Así, en ella convergen una multiplicidad de factores determinantes de la permanencia estudiantil que se clasifican, según la Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior del Ministerio de

Educación Nacional (2015), en cuatro categorías: individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas, cada una de ellas alojan múltiples variables interrelacionadas casualmente entre sí, según las particularidades del individuo que accede a la educación superior. Así, considerando vital “la categorización facilita la comparación de los ejercicios realizados por las IES, sin perjuicio de las variables que cada institución considere relevantes en cada uno de los factores de acuerdo con su propio contexto.” (p.14). De este modo, las estrategias para el fomento a la permanencia son propias a la institución, en comunión con el territorio donde se ubican las sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia.

De las reflexiones de los autores anteriores, que aportan sobre la permanencia estudiantil se resaltan las condiciones de supervivencia, la permanencia en el sistema evitando quedar rezagados, la protección de los estudiantes con condiciones heterogéneas desde la institución, la permanencia medida según el tiempo de duración de los estudios y la permanencia entendida como cantidad de estudiantes que ingresan y no desertan del sistema. De igual manera, surgen nuevas tendencias y perspectivas que demanda la atención de los actores que intervienen en el sistema de educación, dándole un giro a los enfoques tradicionales para pasar a visiones más contemporáneas que hacen que los sistemas educativos se transformen y creen perspectivas más amplias.

Una de estas perspectivas se refiere a un enfoque de equidad, que explica “que debe eliminarse cualquier impedimento o discriminación que restrinja la sobrevivencia del estudiante en el sistema, asegurando que aquellos individuos con iguales necesidades, potencialidades y logros anteriores tengan el mismo progreso educativo” (Zuñiga et al., 2016), p.111). Así mismo, un sistema educativo completamente desequilibrado en el que está inmerso el estudiante, donde está condicionado por la escasez de recursos institucionales, sociales y presupuestos públicos limitados que debilita las acciones para fortalecer la permanencia estudiantil. De igual manera, surge como consecuencia la profundización de la desigualdad en el sistema, repercutiendo en el aumento de las tasas de no permanencia y el aumento de la frustración del individuo y su familia. De esta manera, eliminar los factores limitantes que impiden la titulación en el tiempo estimado, corresponde a la formulación de estrategias y políticas públicas, que deben ser lideradas por el gobierno central. Una vez, promulgadas las políticas deben ser acogidas al interior de las instituciones de educación superior para prevenir la discriminación, reducir la inequidad y la

desigualdad, especialmente en la relación docente-estudiante, fenómeno oculto que permanece en el anonimato, que esta mediado por los juicios de valor a la hora de evaluar los aprendizajes, y además están influidos por las condiciones sociales, culturales, cognitivas y académicas del estudiante.

Ahora bien, un aspecto importante que se destaca del enfoque que postula Zuñiga et al. (2016), se refiere al hecho de usar el término de “asegurar”. Se interpreta que al asegurar que los estudiantes tengan el mismo progreso educativo, permite fundamentar que los sistemas educativos deben potenciar el fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad, donde corresponde al estado garantizar a individuos con diversas condiciones la equidad y la igualdad en el ingreso y uso del servicio de educación tanto pública como privada. En efecto, en los espacios destinados para la reflexión y la crítica se asevera que se trata de una estandarización, Jaramillo (2013) aporta al respecto, describiendo este asunto como una tendencia en procura de dominar los actos evaluativos, dando preferencia a los indicadores y creando formas de pensamiento condicionadas y polarizadas en una única dirección. Otro ejemplo, es la aserción del Centro Interuniversitario de Desarrollo (2013), donde se describe que esta tendencia “sugiere que deben existir instrumentos estandarizados para medir la evidencia de los aprendizajes”, como resultado es posible que se hable de evaluaciones de masa a individuos diversos, con múltiples capacidades. En este sentido, la influencia en la permanencia estudiantil de la estandarización de la evaluación es negativa, y altamente nociva para las tasas de no permanencia, al medir a todos los estudiantes con el mismo instrumento evaluativo. En consecuencia, se está facilitando al docente su ejercicio profesional, al asignar una calificación estándar al grupo de estudiantes con condiciones y capacidades diversas que comparten un lugar común, el aula de clase.

Adicionalmente, es importante resaltar que para fortalecer los procesos de permanencia estudiantil, se requiere que al interior de la institución de educación se comprenda que todos los estudiantes son diferentes, que provienen de contextos diversos, y las políticas educativas que pretenden homogenizar a los estudiantes resultan inconvenientes y finalmente, terminan por ser arbitrarias. En este sentido, es beneficioso idearse alternativas que maticen los efectos de las políticas educativas hegemónicas impuestas por el sistema, haciendo alusión a Zuñiga et al. (2016) describe que,

El enfoque inclusivo en la educación considera la diversidad como un aspecto que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose como un aporte al desarrollo de todo ser humano. Entonces, no sería posible que las instituciones educativas partan de la base que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, sino que deberían entregar respuestas personalizadas a las necesidades de cada uno de sus estudiantes, permitiendo que las instituciones asuman el rol fundamental que tienen respecto del logro de aprendizajes de los estudiantes (...). (p. 201).

Es posible aprovechar la diversidad al interior del aula para incluirla en los procesos de evaluación, minimizando las altas tasas de no permanencia. De igual manera, actúa como aliada para el máximo aprovechamiento de los recursos asignados al funcionamiento del sistema. Un error común del docente es creer que los estudiantes aprenden de la misma forma, olvidando incorporar en el aula la multiplicidad de habilidades que favorecen el aprovechamiento de las capacidades de los sujetos que adquieren aprendizajes.

Algo semejante ocurre con la experiencia inicial que tiene el estudiante con la institución, las sensaciones experimentadas influyen significativamente en la adaptación a la institución. Es un hecho importante cuando el estudiante no logra encajar en los estereotipos signados en el contexto de la institución, es influenciado por la posición que ocupa en el estrato socioeconómico, por las condiciones académicas precedentes, las metodologías experimentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la capacidad de resiliencia para conjugar los procesos cognitivos con las habilidades sociales. En efecto, afirma Zuñiga et al. (2016) citando a Tinto (1989),

El proceso de permanencia en la educación superior como el grado de ajuste o integración entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales. Este autor sugiere que una buena integración es uno de los aspectos más importantes para la permanencia, y que esta integración depende de las experiencias durante su paso por la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales. (p.202)

Asimismo, la permanencia del estudiante en el sistema educativo esta antecedida por factores académicos acontecidos antes de ingresar a la institución, es factible que los resultados académicos obtenidos en la institución precedente influyan en la relación institución-estudiante, y

el grado en intensidad de esa relación, determina que tanto puede influir en la culminación exitosa de los estudios y la titulación. Es relevante señalar, el aporte de este enfoque a la permanencia estudiantil, en consecuencia es posible que la baja calidad de la educación precedente establezca que los sistemas de evaluación implementados por los docentes en la universidad sean lesivos para el estudiante, y terminen influyendo en la decisión de no permanecer en la educación superior.

En la misma línea, con una visión más amplia sobre la interacción la hace Saldaña y Barriga (2010) citando a Tinto (1975), al describir un modelo causal por etapas, mediadas por los antecedentes familiares, las características individuales y la escolaridad previa del alumno, los compromisos del estudiante con sus propias aspiraciones académicas y la institución a la cual ingresa. De acuerdo a Saldaña y Barriga (2010), “las experiencias vividas por el estudiante una vez dentro de la institución, en el ámbito académico (como son el rendimiento y la interacción con el cuerpo docente), en el ámbito social (interacción con los pares y participación en actividades extracurriculares)” (p.619). Así, cuando el estudiante llega a la educación superior, viene con un acervo de experiencias que juegan a favor o en contra, al someterlas a interacción con las metodologías evaluativas de los docentes, existe una colisión entre las prácticas evaluativas utilizadas para certificar los aprendizajes y los resultados obtenidos por el estudiante. En consecuencia, dependiendo del resultado, el estudiante toma la decisión de permanecer o no en el sistema universitario, relegando la posibilidad de graduación.

Así mismo, Saldaña y Barriga (2010) afirman que el compromiso que adquiere el estudiante con la institución y sus propias aspiraciones, son determinantes para que el sistema tenga bajas tasas de no permanencia. Es así como,

El compromiso del estudiante con la universidad donde ingresó, sumado al compromiso que tenga con sus propias metas académicas, serán los determinantes de su persistencia o abandono de la institución. Estos compromisos a su vez son afectados tanto factores propios del estudiante y de su entorno, como por las experiencias que pueda vivir una vez que ingresa a la universidad. (p.618)

Así que, la relación entre los factores propios del estudiante, el entorno y la experiencia vivida en la institución, influyen en la experiencia de formación académica, por más esfuerzos



institucionales que haga la universidad a través de las políticas para el fomento de la permanencia, quien define la permanencia o no permanencia es la interacción y las relaciones entre los factores asociados al ámbito escolar.

A su vez, el máximo organismo que establece regula y controla las políticas de educación en el país, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En la última década ha cambiado de orientación en las políticas, se pasó a hablar de no permanencia, relegando el término de deserción como problema, es un cambio en el enfoque de la permanencia como prevención, que permite comprender los aspectos de fondo que generan la situación, y no limitarse a la interpretación de cifras y estadísticas solamente, ampliando el horizonte para mitigar las causas que generaban el estado negativo, es asumida como apuesta de país, donde se expresa que es un tópico como consecuencia de multiplicidad de causas, donde intervienen múltiples actores que tienen impacto en los proyectos de vida del estudiante y la familia. (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2010). Por cierto, que la atención del gobierno esté puesta en las instituciones de educación para que orienten acciones que permitan reducir las altas tasas de no permanencia en el sistema, implica trazar al interior de la universidad políticas de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde luego, influye en las formas para realizar la evaluación institucional y al interior del aula.

Además, establece que es un tema que requiere de la coparticipación de diversos actores involucrados como las familias, las instituciones, las entidades territoriales y el gobierno. Así mismo, anuncia lineamientos en la política gubernamental que aportan en la formulación de acciones, en procura de reducir el impacto de la no permanencia. Estos se describen como focalizar las estrategias dirigidas a los estudiantes de mayor riesgo, trabajar desde lo político en el acceso a la educación superior para aumentar las oportunidades, mayor acompañamiento para mejorar el logro académico, incluir las estrategias de permanencia en los planes y políticas institucionales que permitan el apoyo a proyectos específicos relacionados con la permanencia, establecer un diálogo con la educación media y la superior, promoción de programas de movilidad a nivel regional, vinculación del sector productivo, buscar nuevas fuentes de financiación, promover la puesta en marcha de programas de beca-créditos, entre otras. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2010). En consecuencia, son lineamientos propuestos a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que mejoren los procesos de permanencia, estas acciones son desarrolladas

desde lo institucional para irrigar en todos los niveles, convirtiéndolas en una tarea de todos para facilitar la cooperación en la organización.

El MEN, además, de elevar la orientación de la permanencia a una dimensión institucional, ha enfatizado en el trabajo colaborativo entre las IES, a través de convocatorias públicas para la revisión, socialización y réplica de experiencias exitosas, es así, que conformó redes de conocimiento entre las diferentes IES afectadas por la problemática para realizar transferencia de estrategias que permitieran el acompañamiento al fortalecimiento institucional. Luego, se orientó en fortalecer las capacidades de las instituciones para desarrollar programas para incrementar la permanencia en los estudiantes vulnerables, especialmente en los asuntos socioeconómicos y académicos. Un tiempo después de evaluar las estrategias anteriores, focalizó los esfuerzos en hacer de la permanencia un asunto transversal a los ejes misionales de las IES, convirtiéndolo en el proceso incluido en la planeación y con la condición de que cuente con presupuesto para la ejecución de los programas y proyectos establecidos. (MEN, 2010). Es cierto, que las IES gozan de autonomía, aun así, el MEN cuenta con herramientas y recursos para promover y ejecutar las políticas sobre la permanencia en la educación superior, les ha transferido la responsabilidad a las universidades al incorporar la permanencia para que realicen acciones de prevención sostenibles en el tiempo. Al incorporar la permanencia a los ejes misionales de las IES se fortalece la permanencia, lo que determina no depender de la voluntad del administrador de turno. Al interior de la universidad, le facilita maniobrar a las unidades académicas y administrativas, al contar con presupuestos asignados en los periodos fiscales, y al estar incorporados en los planes de desarrollo y el plan de acción, lo obliga mostrar bajas tasas de permanencia en la rendición de cuentas a la sociedad.

En el Plan Decenal de Educación (2016-2026) el camino a hacia la calidad y la equidad (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2017), la permanencia es incluida entre las cinco (5) categorías (Acceso y Cobertura, Permanencia, Calidad, Pertinencia y Financiación), que hacen parte de los desafíos del sistema educativo. La referencia al concepto de permanencia se limita, al desarrollo de estrategias para garantizar la continuidad de los estudiantes matriculados en el sistema educativo, a poner en evidencia las dificultades que tienen los jóvenes para permanecer en el sistema, y a la continuidad de los esfuerzos para que la tasa de no permanencia siga aumentando.

De igual modo, recomienda que cada una de las categorías anteriores deben ser evaluadas desde la perspectiva internacional, considerando los indicadores aportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. Además, se propone que deberá ser complementada con la evaluación interna del Ministerio de Educación Nacional a los logros educativos, en acciones conducentes al mejoramiento de la educación con calidad. Así, el plan decenal es la guía para los próximos años en la formulación de políticas educativas, es una limitación conceptualizar la permanencia al simple conteo de estudiantes matriculados como indicador. Además, atando la evaluación a lineamientos internacionales le corresponde a la institución establecer parámetros de carácter internacional para extenderlos a los docentes y estos a su vez, replicarlos a los estudiantes, con las intenciones de mejorar la calidad de la educación.

Igualmente, las estrategias del gobierno a través del MEN para unificar los esfuerzos, se han plasmado en una guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior (MEN, 2015), con el fin de definir lineamientos, estrategias e instrumentos en ejes de trabajo, para el fortalecimiento institucional en diseño, ejecución y evaluación de políticas y programas de fomento de la permanencia y graduación eficiente, estando enmarcados en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Además, se establece como sistema de ayuda para agentes externos, el reconocer la capacidad institucional para gestionar la permanencia en el cumplimiento de los requisitos de acreditación de alta calidad. (MEN, 2015).

Un asunto importante, es el hecho de la “Inclusión de la variable de permanencia en los criterios para la obtención de registros calificados y para la acreditación de programas de pregrado” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2010). Esto es un asunto de vital importancia para las instituciones de educación superior, ya que las acredita ante la sociedad y el gobierno nacional, como instituciones que imparten educación de alta calidad. Además, la acreditación les permite promover el reconocimiento de sus acciones, las obliga a auto-examinarse constantemente, y a promover la cultura de la evaluación. En este sentido, para garantizar la calidad, se promulgó el decreto 1330 el 25 de julio de 2019, que describe aspectos sobre el registro calificado de programas académicos en educación superior, la calidad y el aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros aspectos. Asimismo, el estudiante juega un papel importante al incluirlo en el

módulo de bienestar, donde se obliga a la institución educativa a la “implementación de los programas de bienestar orientados a la prevención de la deserción y a la promoción de la graduación de los estudiantes.”(Ministerio de Educación Nacional, 2019) En efecto, se hace énfasis a la permanencia estudiantil en el marco de la equidad y la inclusión, para que se facilite la graduación en condiciones de calidad. Esta normatividad y el contexto social obligan a tener indicadores eficientes y a demostrar periódicamente la reducción de las tasas de no permanencia en la universidad y el aumento en el número de graduados. Desde esta perspectiva, es de carácter obligatorio que las instituciones de educación superior dispongan de estrategias y los recursos para reducir los factores negativos que afectan la graduación de los jóvenes en la región del suroeste antioqueño.

En efecto, la Universidad de Antioquia, no es ajena a estas dinámicas de la acreditación, los registros calificados y la autoevaluación, para cumplir con las indicaciones normativas generadas por el gobierno nacional y los organismos internacionales. Así que, ha creado el Programa de Fomento a la Calidad, concebido como un instrumento de planeación y articulación, con el propósito de fortalecer procesos y capacidades institucionales, mediante proyectos, iniciativas y acciones, para la mejora de la calidad académica y administrativa de la Universidad de Antioquia. Además, promueve el uso eficiente de los recursos que le asigna el estado a través de las diferentes convocatorias. (Universidad de Antioquia, 2018). También, cuenta con el programa de permanencia estudiantil, con el fin de fortalecer las capacidades institucionales para el fomento del acceso, la permanencia y graduación estudiantil. De igual manera, busca promover el trabajo continuo, la identificación de factores de ocurrencia para tomar las correcciones oportunas que permitan incidir en la permanencia del estudiante en la universidad. (Universidad de Antioquia, 2018). Con relación a la permanencia, se refiere a esfuerzos institucionales para una cultura de la permanencia y graduación estudiantil en el marco de la calidad, la excelencia académica, la educación inclusiva, la diversidad y la interculturalidad, factores que permiten formar profesionales íntegros y capaces de transformar la sociedad. (Universidad de Antioquia, 2018).

### 2.2.5. Marco conceptual de referentes internacionales

La política en educación en Colombia viene influenciada por tendencias internacionales, ligadas a organizaciones de orden global. Un ejemplo de ello es la agenda para el Desarrollo Sostenible con 17 Objetivos (ODS), específicamente el objetivo cuatro (4), hace referencia a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, donde se expresa la ambición de “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos. Se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible” (Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015). Así, Colombia se adhiere a esta agenda en 2015 para aportar en el cumplimiento de los objetivos. Ello, tiene una serie de implicaciones y de compromisos, que influyen los discursos de los gobernantes, especialmente lo relacionado con la “educación de calidad”. Precisamente, la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo (ONU), (2015), mediante la resolución 70/1.- Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, emitida por la Asamblea General de la ONU, hace referencia, a una “formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (p.19). Se reafirma que la educación debe ser de calidad, para tal fin, debe ser evaluado por el gobierno en sus diferentes niveles para cumplir con los compromisos adquiridos.

Además, indica que se debe, “aumentar el número de jóvenes y adultos con las competencias necesarias para acceder al empleo, trabajo decente y el emprendimiento” (p. 19). Tendencias que caracterizan el futuro de la educación, soportada en las necesidades de los mercados e instituciones de educación superior, diseñados para responder a necesidades de la industria. Así, implica una educación basada en la cobertura, donde lo importante es el número de personas formadas y que paguen un tributo económico por su formación, que contribuyan a la rentabilidad económica de la institución, quedando como resultado la mercantilización de la educación. En tanto, son escenarios donde es indispensable el mayor número de estudiantes matriculados para que el sistema de educación sea rentable.

Otra organización importante es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), creada en 1945, entre sus funciones tiene contribuir al logro

de los ODS, especialmente con el objetivo cuatro (4). Asume la educación como derecho humano fundamental y ligado a la Declaración de los Derechos Humanos (1948), respaldada por la agenda mundial educación 2030, que tiene como fin garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, además de promover y desarrollar acciones para que cada persona tenga oportunidades para acceder y permanecer en una educación de calidad. (UNESCO, 2016).

Asimismo, está la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En 2018 Colombia se adhiere a la Organización, lo que implica comprometerse y adoptar las recomendaciones para poder ser admitido. Entre las principales recomendaciones se encuentra la mejora de la calidad en todos los niveles, hace un énfasis en promover la cultura de calidad y el mejoramiento continuo del sistema de aseguramiento de la calidad. En consecuencia, los indicadores obtenidos por los estudiantes en las pruebas internacionales han estado por debajo del promedio estándar exigido por la organización, y comparado con los otros países socios queda mucho por mejorar. Otra de las dificultades que encuentra la OCDE (2018), es “(...) la mitad de los estudiantes deserta y donde la trayectoria entre instituciones y programas es confusa, es fundamental ayudarles a los estudiantes a tomar decisiones correctas sobre educación superior y mercado laboral” (p.286). Es así, como un sistema educativo con altas tasa de no permanencia es cuestionado por su sistema de acreditación y registros calificados de programas.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Paradigma y enfoque

Esta investigación se inscribió dentro del paradigma de investigación mixto, predominantemente cualitativo, porque se relacionan datos de tipo cualitativo en primera instancia y posteriormente de carácter cuantitativo. Desde lo cualitativo el investigador comprendió el fenómeno motivado por las prácticas evaluativas desde las diferentes perspectivas, testimonios, juicios, y experiencias aportados por todas las personas intervenidas, la observación de lo cotidiano para el estudio de los casos, el análisis de las diferentes reflexiones de los estudiantes y docentes obtenidas por medio de la conversación y el análisis de la información con que cuenta la Facultad de Ciencias Agrarias. Desde lo cuantitativo se usaron bases de datos estadísticos que dan cuenta de la no permanencia de los estudiantes, los estudiantes matriculados y los egresados de los diferentes programas en la Seccional. Además, se usaron procedimientos estadísticos que son complementarios para el análisis y la interpretación de la información.

La investigación fue de corte descriptivo, puesto que ilustró y caracterizó la ocurrencia del fenómeno con relación al tiempo y el espacio en la Seccional Suroeste, detalla la reconceptualización y resignificación de la evaluación, describe diferentes situaciones y aptitudes de las personas intervenidas, refiere las preferencias evaluativas de los estudiantes y docentes e implica el registro de la información observada para ser replicada en otras instancias en la universidad.

La investigación se apoyó en un enfoque etnográfico empleando como estrategia la memoria reconstituida en forma individual y grupal, basado en las experiencias y relatos vividos, con la particularidad de que el investigador está inmerso en el contexto en el cual se realiza la investigación, en torno a la observación de las prácticas evaluativas en el aula realizadas por el docente. En cuanto a la operacionalización de las técnicas de recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a través de grupos focales a estudiantes y directivos (Comité de Currículo) del programa de Ingeniería Agropecuaria, a los docentes se les aplicó entrevista

individual y con las personas que no continuaron los estudios, se utilizó la técnica bola de nieve. Esta técnica de recolección de información consistió en ubicar a un informante clave, en este caso un estudiante que haya abandonado los estudios en el programa de Ingeniería Agropecuaria, este a su vez dio referencia de la ubicación de otro informante que pueda proporcionar la información de interés. Asimismo, a estos informantes se les pide información de la ubicación de otras personas que pertenezca al grupo objeto de investigación que permitan contribuir a la solución del problema investigado. Así, lo describe Sandoval C. (2014),

Es iniciar la obtención de información a partir de un caso conocido y a través de este lograr la identificación y realización de otros casos diferentes para observación. Como su nombre lo indica, los casos que ilustran el fenómeno objeto de observación tienden a crecer mediante esta estrategia de muestreo. (p.143).

Con lo expresado, se deja planteado un diseño de investigación rico en triangulaciones paradigmáticas (Cualitativo-cuantitativo), de enfoques (descriptivo, etnográfico, naturalístico, conversacional). Pero también desde lo técnico-instrumental (entrevista, encuesta, fuentes documentales, observación), ofreciendo en este último caso, alternativas diversas de estructuración.

### **3.2. Población y muestra**

En esta investigación la población intervenida fueron 160 estudiantes del programa de Ingeniería Agropecuaria de la Universidad de Antioquia que tienen matrícula vigente en la Seccional Suroeste, cursan entre los semestres primero al noveno, el 81% proviene del departamento de Antioquia, el 77.4% proviene de los municipios cercanos (Salgar, Ciudad Bolívar, Hispania, Betania, Jardín y Andes), el 57.48% son de sexo femenino y el 42.52% son de sexo masculino; 92% de los estudiantes pertenecen al estrato socio económico 1 y 2. Asimismo, para seleccionar la muestra se usó el método no probabilístico por conveniencia, ya que el investigador basado en su juicio seleccionó a los docentes y estudiantes a intervenir, esto debido a que se encuentran disponibles para el investigador en las instalaciones de la Seccional Suroeste. La información a los estudiantes se recolectó mediante la técnica de grupo focal, la convocatoria fue abierta a quien deseara participar de manera voluntaria. La recolección a los 17 docentes



indagados se realizó mediante la entrevista semiestructurada, se seleccionaron a conveniencia y principalmente que tuvieran más de 5 años de trayectoria en el programa de Ingeniería agropecuaria. Así mismo, 13 personas que abandonaron los estudios en el programa académico se seleccionaron por medio de la técnica bola de nieve. Otros participantes entrevistados que aportaron información a la investigación fueron el coordinador académico del programa de Ingeniería Agropecuaria y cinco (5) integrantes del comité de currículo de la Facultad de Ciencias Agrarias.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

El investigador se apoyó en la técnica de la entrevista semiestructurada para la recolección de la información a los docentes realizando entrevista individual. Igualmente, la técnica grupo focal que le permitió indagar en la muestra de estudiantes y el Comité de Currículo por las experiencias en relación con las prácticas evaluativas. Asimismo, se diseñó como instrumento un cuestionario como guía de la entrevista, donde se indaga por cuatro (4) categorías: evaluación, evaluación de los aprendizajes, las prácticas evaluativas y la permanencia estudiantil, contiene preguntas cerradas que permiten caracterizar la muestra, y contiene preguntas abiertas que facilitó determinar las percepciones de las personas investigadas en relación con el objeto de estudio. Para la recolección de la información se acudió al grupo focal, donde se seleccionaron a criterio del investigador el grupo de informantes que suministran la información. (Ver anexo 2 ,3 y 4).

Asimismo, se diseñó un cuestionario más simple y ligero para las personas que decidieron no permanecer en el programa académico, con el fin de lograr la información en forma ágil, debido a las condiciones que dificultan la ubicación de los informantes, ya que no se conoce la disposición y tiempo para suministrar la información. De Igual manera, en el cuestionario se indaga por las cuatro (4) categorías de interés en el trabajo de investigación, se plantearon preguntas abiertas que consideran aspectos relacionados con situaciones que ocasionaron el abandono de los estudios, la información se recolectó a través de la entrevista semiestructurada por medio de la llamada telefónica, el correo electrónico o directamente por contacto personal. (Ver anexo 1).

### 3.4. Procedimiento

Una vez diseñados los instrumentos de recolección de la información, se sometió a revisión mediante la metodología de validación por juicio de experto, luego de realizados los ajustes se inició la ejecución entre los grupos de interés. El primer grupo convocado fueron los estudiantes con matrícula vigente, la convocatoria a participar en el trabajo de investigación se inicia con la publicación de la invitación en las carteleras, la estrategia de la voz a voz con algunos líderes estudiantiles, y se comparte la información en cada una de las aulas de clase con el fin de asegurar que todos los estudiantes se informen del trabajo de investigación. Asimismo, se publican las fechas, los horarios de tal manera que no interfieran con las clases, y los lugares en las instalaciones físicas para los encuentros, donde asistirán voluntariamente a compartir la información. Una vez reunidos, se procedió a suministrar la información general sobre los acuerdos de la participación y a informar las consideraciones éticas. Una vez aclarados estos detalles, se inicia la conversación con una de las preguntas diseñadas. Además, los audios de los 5 grupos focales son digitalizados con especial cuidado para luego realizar la transcripción de la información y su posterior análisis.

También, simultáneamente se inicia la aplicación de la técnica bola de nieve para la búsqueda de las personas que decidieron no continuar con los estudios en el programa de Ingeniería Agropecuaria. Inicialmente, la principal fuente son los estudiantes que aún permanecen en el programa académico, como resultado se obtiene un buen número de candidatos para entrevistar, con tal suerte, que con los números telefónicos suministrados solo fue posible contactar a unos pocos, de este grupo de personas contactados algunos se negaron a participar. Sin embargo, las personas que decidieron ser entrevistadas ayudaron con la localización de otros individuos objeto de interés para el trabajo de investigación.

Luego, se procede a la recolección de la información a los docentes, por decisión del investigador a conveniencia, se estima beneficioso elegir a los docentes que tengan más de 5 años de experiencia en el programa de Ingeniería Agropecuaria, es un tiempo suficiente que le permite dar cuenta de la práctica evaluativa en su ejercicio docente. Así, para este fin, se estableció contacto personal con cada uno de los candidatos, se acuerda la hora y lugar para facilitar el suministro de la información. Las entrevistas son realizadas a medida que los docentes arriban a la seccional a

orientar los cursos, se cumple con los protocolos establecidos como las consideraciones éticas y la grabación de los audios que permitan el posterior análisis de la información.

En último lugar, se aplica la técnica grupo focal al comité de currículo donde se entrevistó a cinco (5) integrantes, para tal fin, se estableció contacto con uno de los integrantes del comité para solicitar la autorización y acordar el momento apropiado, se pactó que el encuentro se realizará en una de las sesiones ordinarias del comité. Al igual, que en los grupos anteriores se cumplieron los protocolos establecidos y las consideraciones éticas, la grabación de la entrevista y el posterior análisis de la información.

### **3.5. Consideraciones éticas**

El proyecto tuvo dos (2) consideraciones éticas que son comunes en proyectos de investigación mixta donde participan comunidades y grupos de personas como “informantes” y entrevistados. La primera consideración ética es la de asegurar el consentimiento informado y la protección de la identidad de todos y todas las personas que proveen información para la investigación. Para lo primero se utilizó el formato de consentimiento informado que provee el comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En cuanto a la protección de la identidad, si bien este proyecto no trata directamente temas sensibles para la seguridad de las personas, en algunos casos y en algunos territorios el conflicto armado y el desplazamiento forzado son fenómenos que marcan los procesos de poblamiento y gestión del territorio. En estos casos las conversaciones, grabaciones y transcripciones se tratarán con el sentido estricto de la protección de la identidad de las personas y comunidades. La segunda consideración ética es la de socialización de los resultados de investigación y devolución de estos en forma de insumos que sean de utilidad para las comunidades. (Ver anexo 6).

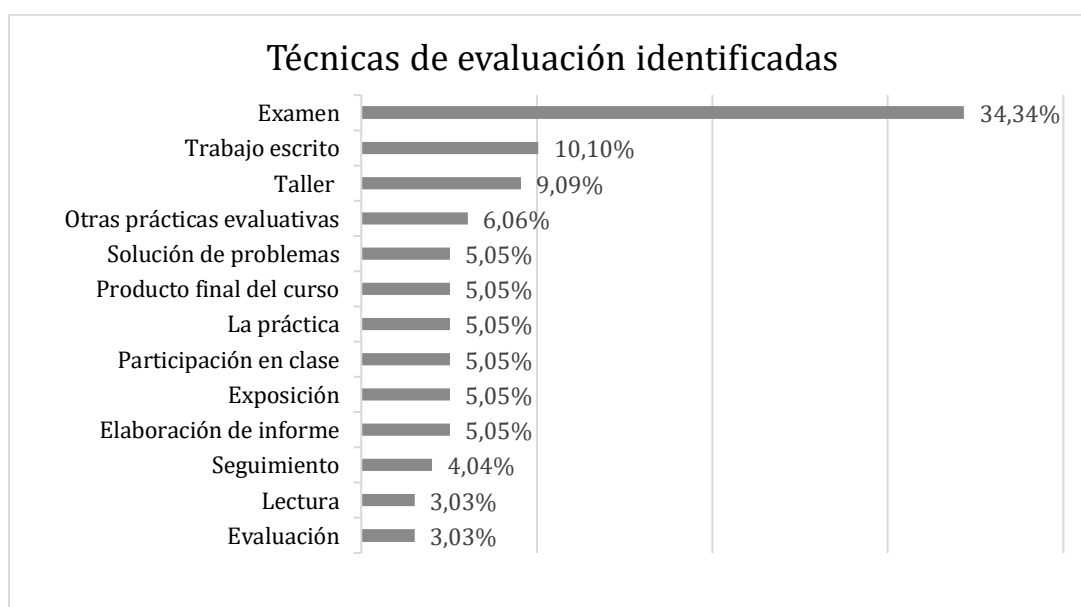
## 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 4.1. Identificación de las prácticas evaluativas en los docentes en el programa de Ingeniería Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.

Entre los hallazgos encontrados entre los docentes, se destaca la confusión que se tiene del concepto de práctica evaluativa al ser generalizada como una técnica de evaluación o instrumento para la recolección de las evidencias de aprendizaje, donde en un sentido más amplio expresado por Hernández y Mola (2016) como la aplicación de las concepciones en un conjunto criterios construidos por el docente., En adelante y para efectos ilustrativos, en el presente informe de investigación, se asumirá como prácticas evaluativas ejercidas por los docentes que orientan los cursos en el programa de Ingeniería Agropecuaria. Así, se evidencia escasa fundamentación o conceptualización teórica de los docentes sobre el proceso de evaluación.

A continuación, se presentan las principales prácticas evaluativas implementadas por los docentes entrevistados:

**Tabla 1. Técnicas evaluativas identificadas entre los docentes**



Esta identificación se estableció a través del análisis de la información que aportaron los docentes que orientan los diferentes cursos en el programa de Ingeniería Agropecuaria, cuya trayectoria en la docencia no fuera inferior a 5 años de experiencia en el programa académico. Así, las prácticas evaluativas de las cuales se sirven los docentes en la evaluación de los aprendizajes son diversas en el ejercicio cotidiano en el aula de clase, en este trabajo de investigación se identificaron 66 prácticas (Ver anexo 5). Se puede decir que las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes en el programa de Ingeniería Agropecuaria son prácticas diversas, facilitando establecer dinámicas activas en la recolección de las evidencias del nivel de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presenta una clasificación por categorías agrupadas por temáticas para facilitar el análisis de la información.

Se observa en la tabla 1. el primer grupo, que la principal práctica evaluativa usada frecuentemente entre los docentes es el examen, seguido del trabajo escrito y el taller. Después aparece el segundo grupo de prácticas clasificadas como otras prácticas evaluativas, siendo las siguientes: el seminario investigativo, ¿Quién quiere ser carnicero?, la visita técnica, la clase magistral, el análisis de videos, y el mapa conceptual. Luego el tercer grupo, es significativo porque tiene igual frecuencia de uso entre los docentes y agrupa una diversidad de prácticas evaluativas: la elaboración de informe, la exposición, la participación en clase, la práctica, el producto final del curso y la solución de problemas. Por último, el cuarto grupo con un porcentaje menor de frecuencia de uso: el seguimiento, la evaluación, y la lectura. En cuanto al examen el docente D10 expresa lo siguiente:

El sistema de evaluación dice que tenemos que hacer pruebas escritas, yo hago 3 parciales, (...), todos tienen el mismo porcentaje (20%), en las pruebas escritas tengo que preguntar lo que por obligación tengo que preguntar, los conceptos que vimos, un ejercicio, si entendieron o no conforme al contenido (...). (Docente D10).

De esta manera, la percepción evaluativa del docente está influenciada por la norma institucional (el reglamento estudiantil), que impone en la concepción del docente como la principal práctica evaluativa en el curso que orienta al examen, estableciendo parámetros rígidos

en la relación entre el docente y el estudiante siendo mediados por la norma. Además, al indagar por la verificación de los aprendizajes en el estudiante, aparece el contenido y los conceptos que guían la acción evaluadora, dotada de intenciones y preceptos en la formación del estudiante. En este sentido, se describe que “hay docentes que obviamente tienen que hacer examen escrito por qué no les da para más” (Docente D9). Así, que las prácticas evaluativas son determinadas por la condición de los conceptos en las áreas del conocimiento, en este sentido, se convierte en una limitante en las opciones que tiene el docente para evaluar en algunas disciplinas, en especial las matemáticas y las ciencias básicas.

Asimismo, existen múltiples matices de la práctica evaluativa del examen, convirtiéndose en una opción diversa para el docente, donde es posible que este se dote de una variada cantidad de recursos para ser usados en la evaluación de los aprendizajes. Es así, que en la tabla 2. se muestra la diversidad de opciones halladas en el trabajo de investigación.

**Tabla 2. Matiz del examen entre los docentes**

Examen	Frecuencia	Porcentaje
Examen	10	100%
Examen escrito	3	35%
Examen individual	1	9%
Examen utilizando notas de clase y material complementario	1	9%
Examen - Selección -afirmación	1	3%
Examen - combinación de la teoría y la práctica	1	3%
Examen aplicado	1	3%
Examen corto	1	3%
Autopreguntas en los exámenes	1	3%
Examen de memoria	1	3%
Examen Oral	1	3%
Examen Práctico	1	3%
Exámenes en grupo	1	3%
Examen en grupo	1	3%
La pregunta-responder a un enunciado	1	3%
Preguntas de memoria	1	3%
Pruebas cortas	1	3%
Respuesta a cuestionario	1	3%
Examen escrito-parcial	1	3%
Examen falso -verdadero	1	3%

De la información anterior descrita en la tabla 2. se infiere que el docente tiene variadas formas de realizar la práctica evaluativa, aplicando el examen en sus diferentes facetas. Así, se observa que el examen escrito es la práctica de mayor importancia entre los docentes. De igual manera, se observa en segundo lugar el examen individual y el examen utilizando las notas de clase y material complementario. En tercer lugar, se encuentra un conjunto de prácticas evaluativas con igual frecuencia de uso, siendo estos: el examen de selección, corto, combinación de teoría y la práctica, de memoria, en forma oral, las pruebas cortas, falso o verdadero, el examen aplicado, auto preguntas, examen práctico, la pregunta, respuesta a un cuestionario y el parcial, entre otros. Es así, que en el resultado de la investigación se evidenció que el docente tiene diversas formas para validar o medir los aprendizajes a través del examen, a pesar de ser una práctica tradicional sigue vigente como estrategias en la educación superior. En efecto, al observarse esta mixtura de prácticas evaluativas se aprecia que tienden a una mutación de las prácticas tradicionales a formas alternativas que pueden estar en concordancia con una sociedad que evoluciona constantemente a la par con el conocimiento. En este sentido el docente D2 dice,

El examen escrito es una metodología de tantas, pero no debe ser la única; sería muy bueno que ascendiéramos, buscáramos opciones alternativas diferentes al examen escrito. Me parece muy bueno que tuviéramos la capacidad de buscar, por qué no, hacer una discusión donde planteemos puntos de vista, donde se discuta algo al respecto, donde no solo sea la memoria lo que influya en una nota en un estudiante, sino una discusión y con eso tenemos, yo sé que la memoria es de unos días para responder a un examen, pero si usted enamoró a un estudiante de ese tema, con eso usted ya ganó y el estudiante ya ganó. (Docente D2).

Asimismo, el docente D4 apoya la diversidad de prácticas evaluativas siendo necesarias en la labor docente y que se requiere hacer uso no solo de una estrategia si no que debe coexistir en el aula con otras alternativas. Así,

Se hacen exámenes escritos, se hacen 4 exámenes escritos y se hace un seguimiento, que el seguimiento puede ser muy diverso; para poner un caso, con los estudiantes de física II de este semestre se les puso a leer un capítulo de un libro, y ellos debían extraer del capítulo los conceptos básicos y armar un mapa conceptual. (Docente D4).

En efecto, el examen es la práctica evaluativa elegida por preferencia por los docentes en la Seccional Suroeste en el programa académico, este cohabita con otras prácticas dentro del aula de clase. Así, se describe que “básicamente siempre son a través de exámenes escritos y los complementamos con talleres y prácticas dentro del curso.” (Docente D4). Además, se pronostica que continuará estando presente en el sistema evaluativo del docente universitario, que debe interactuar con otras prácticas evaluativas, siempre va a hacer necesario usarla y será útil para evaluar, solo que requiere adaptarse al contexto y a las particularidades vividas en el aula de clase, de esta forma el docente D7, afirma:

No es que simplemente pase de moda, pero que se deben generar digamos una mezcla de diferentes tipos de evaluaciones, siempre habrá que evaluar un conocimiento y la mejor manera es hacerlo de forma escrita, y a veces puede ser que en vez de un examen escrito se hace un examen oral, a veces les genera mayor temor a los estudiantes enfrentarse cara a cara con el profesor, pero no creo que pase de moda, simplemente puede haber otras maneras de evaluación. (Docente D7).

En este sentido, al hacer referencia a la “mezcla de diferentes tipos de evaluación” (Docente D7), se orienta a dar solución a la necesidad de atender la diversidad que existe en el aula, entrelazados con las particularidades de los contextos en los cuales habitan los estudiantes, con diálogo permanente entre el docente y sus saberes, con el currículo que orienta e impone, con la visión de mundo de la institución de educación para el futuro profesional y la sociedad cambiante, son fuertes tensiones que inciden en la construcción de aprendizajes que requieren ser valorados y medidos por medio de las prácticas evaluativas. Es así, que el docente D2 manifiesta que,












Yo tengo varios métodos, no utilizo uno solo, utilizo evaluaciones escritas, que es como la más común entre nosotros los profesores universitarios, pero también utilizo métodos que tienen que ver mucho con el trabajo independiente, por ejemplo como talleres, seminarios investigativos, hay un concepto de un método de evaluación que se llama ABP o Aprendizaje Basado en Problemas, que yo he desarrollado (...), sobre todo los muchachos de semestres más avanzados, entonces esas metodologías, que incluyen también mesas redondas, consultas, trabajo independiente, evaluación de la calidad de los informes escritos que ellos presentan de las diferentes cosas como guías de prácticas o informes de seminarios. (Docente D2).



Así que, el examen se convierte en una práctica evaluativa común entre los docentes, que orientan los cursos en el programa académico de Ingeniería Agropecuaria en la Seccional Suroeste, coexiste en el aula de clase con otras formas de evaluar los aprendizajes, la forma de aplicar el examen está caracterizada por los contenidos y conceptos en las áreas del conocimiento, y los matices que se le dan al examen se convierten en una caja de herramientas con múltiples opciones, disponibles para ser usadas por el docente en el aula de clase.

Por otra parte, en la tabla 3. se describe una práctica evaluativa caracterizada como el trabajo escrito, se encuentra presente entre los docentes en variadas formas para aplicarla en la medición y verificación del aprendizaje. Así, según la preferencia del docente el trabajo escrito es concebido como una práctica evaluativa de carácter colaborativo, que puede ser realizada en grupo o en equipo, no se advierte una diferencia significativa entre estos dos conceptos según los hallazgos en este trabajo de investigación. Además, se advierte que no se encuentra referencia de los docentes a la individualidad del trabajo escrito, al ser concebido como una práctica evaluativa de carácter colectivo. En un segundo segmento con igual frecuencia de uso, se puede observar otras modalidades del trabajo escrito, así como, la elaboración de ensayos, la investigación de un tema, la consulta, la memoria escrita, la tarea extraclase, el trabajo en aula y el trabajo independiente. También, se puede inferir que es una práctica evaluativa que trasciende las aulas de clase, lo cual requiere por parte del estudiante el uso frecuente de competencias, que le permitan el perfeccionamiento de destrezas y habilidades para la adquisición de los aprendizajes. Igualmente, se reconoce la existencia de un lenguaje heterogéneo en los docentes al nombrar la misma práctica evaluativa con diferentes denominaciones, sin embargo, atiende a un propósito en común en el proceso de enseñanza-aprendizaje al mediar entre la evaluación y los aprendizajes de los estudiantes.

*Tabla 3. Características del Trabajo escrito*

Trabajo escrito	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo escrito		100%
Trabajo en grupo		25%
Elaboración de ensayos		8%
Investigación de un tema		8%
La consulta		8%
Memoria escrita (Investigación)		8%
Tarea extraclase		8%
Trabajo en el aula		8%
Trabajo en equipo		8%
Trabajo escrito		8%
Trabajo independiente		8%

Al respecto, el docente D2 habla de la flexibilidad y adaptación de las prácticas evaluativas a las particularidades de los estudiantes y a los contextos en permanente cambio, concede al estudiante un papel protagónico en su formación al resignificar el esfuerzo individual, permitiéndole trazar su propio rumbo en la adquisición del aprendizaje, al potenciar el trabajo independiente. En este sentido el docente D2 afirma que,

Hay que acomodar esos métodos de evaluación a esas dinámicas nuevas que tiene el estudiante, obvio el estudiante es un estudiante más inmediatista, es un estudiante que poco memoriza, que no tiene una disciplina muy arraigada, entonces hay que ubicar un método de evaluación que ayude al estudiante a hacer más atento y a ir desarrollando ciertas capacidades que se pueden trabajar desde la misma aula y desde el mismo trabajo independiente en su proceso académico, que ayuda a mejorar un poco el rendimiento, porque incluso dentro de un mismo grupo hay diferencias entre un estudiante y otro. (Docente D2).

Así mismo, aparece una práctica evaluativa que ha sido tradicional y de uso popular entre los docentes, el taller. Este es concebido como una metodología para la construcción de conocimiento, es una forma de comprobar la relación entre la teoría conceptual expuesta por el docente en la clase magistral, y la utilidad operativa del conocimiento comprendido por el estudiante para llevarlo al mundo real de su contexto. Además, predomina entre los docentes

indagados un lenguaje poco diverso en cuanto a la conceptualización de la práctica evaluativa del taller, es considerada como valiosa para potenciar los aprendizajes, pero su conceptualización teórica es reducida. Asimismo, los resultados encontrados en la investigación no evidencian otras formas de aplicación o uso del taller, se limitan solo a lo individual y a lo colectivo.

**Tabla 4. Características del Taller**

El Taller	Frecuencia	Porcentaje
Taller	██████████	100%
El Taller	██████████	78%
Taller Individual	██	11%
Taller en grupo	██	11%

Sin embargo, la importancia del taller radica en otros aspectos, que son propios de cada docente. Así, es usado como parte de la interacción entre la teoría y la práctica para la comprobación de los conceptos teóricos, que se perciben como abstractos en el imaginario del estudiante y así, acercarlos a la realidad tangible de un contexto en sus diferentes dimensiones (social, económico, político, ambiental, cultural, entre otras) y ser sometidos a la reflexión crítica del estudiante para comprobar los aspectos incorporados a sus aprendizajes. En consecuencia, el docente D8 refiere que,

Yo les hago generalmente talleres, me parece que el taller es muy importante, dando como el marcando en una finca real, datos reales de fincas, todo eso, colocándoles toda la teoría para que ellos le coloquen toda la aplicación y den sus opiniones. (Docente D8)

Adicionalmente, el taller es asumido como una práctica evaluativa con un propósito multifuncional para el aprendizaje. Inicialmente, apoya al docente en el acercamiento de asuntos vinculados a la formación del estudiante en el aula, ayuda a la comprobación intensional de los aprendizajes y se convierte en una estrategia de comunicación entre el estudiante, los compañeros de clase y el docente. Asimismo, es un mecanismo de verificación de la capacidad del docente para transmitir el conocimiento y la capacidad del estudiante para confrontar sus propios

aprendizajes y finalmente, permite al interior del proceso enseñanza-aprendizaje dar retroalimentación al docente sobre el avance del estudiante en su proceso académico, y determinar aspectos que requieran ser fortalecidos. Así lo afirma el docente D10,

Ahora, por ejemplo, en los talleres, así sea por grupos, pero en realidad son individuales, pero como ellos le preguntan al uno, al otro y cuando ven que todos lo están haciendo de una forma diferente entonces acuden a mí, o sea, como tratando de dimensionar si fue él el que no entendió, o si fueron ellos, o a ver dónde está la diferencia, entonces yo valoro eso como forma de evaluación. (Docente D10).

Por último, el taller en esta investigación permite determinar que tiene importancia relevante al interior del aula, al facilitar la formación de tutores académicos para apoyar a los que presentan debilidades en el proceso formativo. A su vez, desear que todos los estudiantes tengan un buen desempeño académico en todas las asignaturas es una pretensión bastante ambiciosa, es así como, por medio del taller se puede promover la interdisciplinariedad entre las asignaturas para acompañar aquellos estudiantes, no tan buenos en algunos aspectos en las diferentes áreas del conocimiento. De igual manera, permite la estandarización de los conocimientos al interior del aula, para que todos tengan el mismo nivel de conocimiento transmitido en la clase, es poner a todos en igualdad. Así, el docente D8 dice,

Yo deje de preocuparme por los niveles de aprendizaje en el sentido que posteriormente ellos o al interior de un taller que se les coloca, ellos le entienden al líder del grupo en esa asignatura, el equipo de estudio está formado por unas personas donde el uno es bueno en una asignatura y el otro en otra y por eso se complementa. Alguien dentro del grupo de estudio está percibiendo los contenidos que se están apartando y después ellos homologan la información. (Docente D8).

Ahora, se describe el segundo grupo de prácticas evaluativas, básicamente corresponden a prácticas innovadoras de los docentes, estas conviven con las demás prácticas evaluativas tradicionales, son finalmente para los docentes una fuente importante para la evaluación de los aprendizajes.

**Tabla 5 Características de otras prácticas evaluativas**

Otra práctica evaluativa	Frecuencia	Porcentaje
Otra práctica evaluativa	██████████	100%
Seminarios investigativos	██	17%
¿Quién quiere ser carnicero?	██	17%
Visita técnica	██	17%
La clase magistral	██	17%
Análisis de videos	██	17%
Mapa conceptual	██	17%

Entre estas prácticas se encuentran el seminario investigativo, no es popular entre los docentes, es una práctica evaluativa que le corresponde ocupar un estatus más alto para la evaluación de los aprendizajes debido al contexto en el cual se encuentran los estudiantes, es una universidad donde prevalece el interés por la investigación y se propician escenarios dinamizadores para la búsqueda de nuevos conocimientos, donde una de sus finalidades es formar profesionales con habilidades en investigación.

Asimismo, se reconoce otra práctica evaluativa denominada ¿quién quiere ser carnicero?, con la pretensión de emular a programas de televisión basados en preguntas y respuestas, donde se pone en interacción al grupo de estudiantes y así evidenciar el nivel de aprendizajes adquiridos por ellos. Al respecto el docente D1 afirma,

Tengo una modalidad que la denomino ¿Quién quiere ser carnicero?, que es un modelo de examen donde el grupo se divide en subgrupos de 7 estudiantes, se hace una pregunta, se escoge un estudiante al azar de ese grupito para que la responda o la responden entre todos; posterior a la pregunta damos la respuesta, la solucionamos, la conversamos, por qué si, por qué no. Es una alternativa que me ha sido exitosa, a los estudiantes les gusta y se divierten aprendiendo. (Docente D1).

Por otra parte, la clase magistral para algunos docentes es clasificada como un escenario importante que permite la evaluación de los aprendizajes, porque a través de ella se miden aspectos no reflejados en el examen como la actitud e interés del estudiante con relación a los conocimientos comunicados en el aula de clase. Así, el docente encuentra una estrategia que es considerada un

medio vital en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde según las percepciones del docente le permiten evaluar si el estudiante ha adquirido los conocimientos necesarios para avanzar al siguiente nivel. Asimismo, otra práctica evaluativa poco común entre los docentes indagados es el análisis de videos. Así, el material audiovisual complementa la acción del docente en el aula y es un apoyo que permite dinamizar los conocimientos con experiencias disponibles en la globalidad de la internet. Una cuestión que puede ir en contravía de esta práctica evaluativa es cuando se habla del uso eficiente del tiempo en el aula, hacer uso frecuente de esta práctica puede llevar a la desmotivación del estudiante y se puede convertir en una simple acción de relleno del docente para cumplir con el tiempo de clase.

Finalmente, se encuentra los mapas conceptuales, que actúan como el registro visual de alguna información suministrada por el docente. Además, la visita técnica, que corresponde a espacios de aprendizaje por fuera de las aulas de clase, son los lugares de práctica previamente seleccionados por la universidad y el docente, con la finalidad de aplicar los conceptos suministrados y con la posibilidad de confrontar el concepto teórico con el mundo real.

Ahora, iniciando el tercer grupo aparece la elaboración del informe donde la tendencia no varía respecto a las demás prácticas evaluativas, reflejando múltiples matices. Esta se convierte en una opción para evaluar mediada por el ejercicio de la escritura principalmente. En este caso, el docente emplea la elaboración del informe como elemento transversal para encadenar la escritura como eje articulador de los aprendizajes, es ligada especialmente a la investigación como ejercicio que representa la búsqueda de información, la capacidad de análisis e interpretación y la calidad de las fuentes consultadas. Otra característica para destacar es que se establece como una labor de construcción de conocimiento del estudiante bajo sus propios medios, que puede ser elaborada dentro o fuera del aula de clase. Además, permite potenciar la capacidad de síntesis lograda como resultado final en el seminario investigativo. Adicionalmente, se puede conjugar la experiencia adquirida al comprobar el concepto teórico y abstracto con la realidad práctica en la cual habita el estudiante.

**Tabla 6 . Características de la elaboración del informe y la exposición**

Elaboración de informe	Frecuencia	Porcentaje
Elaboración de informes	██████████	100%
Informes de práctica	██	20%
Calidad de la información consultada	██	20%
Informes escritos	██	20%
Elaboración de informes	██	20%
Informe de seminarios investigativos	██	20%

En este sentido, el docente D16 aporta a la discusión corroborando la importancia del informe escrito en sus diversas fuentes como elemento que facilita el aprendizaje. Así,

El proceso de elaboración de los informes, que esos son productos que se hacen basados en el ejercicio de escribir, sobre lo que se hizo en la práctica o el seminario; aparte del informe está el que tienen que responder a la guía de la práctica por fuera de la clase, que se haya aplicado durante el trabajo de campo. (Docente D16).

De igual manera, el docente D2 cualifica a la calidad del informe como elemento esencial para darle valor, condicionándolo al cumplimiento de aspectos que permiten mayor exigencia para la elaboración.

Valoro la calidad de los informes escritos que ellos presentan de las diferentes cosas como las consultas, las investigaciones, fuentes bibliográficas relevantes, guías de prácticas o informes de seminarios. (Docente D2).

Asimismo, en según la información incluida en la tabla 1., se encuentra la práctica evaluativa denominada la exposición, tradicionalmente se ha constituido como una práctica común entre los docentes, un aspecto adicional que se infiere del análisis de la información recolectada es que carece de matiz, el docente la entiende como única, una sola, como monocromática, se habla de exposición y no evidencia otra forma para nombrarla. Al mismo tiempo, se advierte que cumple con diferentes funciones al aplicar esta práctica evaluativa como medio para comprobación de

aprendizajes adquiridos por el estudiante, es utilizada para la construcción del conocimiento y fortalece habilidades necesarias para la vida profesional. De ese modo, el docente D10 la usa como medio para la comprobación.

También trato de evaluarlos por ejemplo con exposiciones, entonces cuando salen y exponen una nota que ellos se aprenden todo el argumento, todo el discurso, pero cuando usted le hace una pregunta o como intervengo en cierto indicador, en cierta situación, y como voy a mejorar o a desmejorar, una nota si entiende o no entiende, entonces yo me valgo mucho de las exposiciones para resolver ese tipo de dudas, para saber si entendieron o no entendieron. (Docente D10).

Continuando con las funciones halladas en esta práctica, se encuentra que se utiliza para la construcción del conocimiento, pero interactuando previamente con otras estrategias, así el docente D3, afirma:

Las exposiciones, la parte de Investigación, la parte de elaboración ensayos, entonces ellos se documentan a través de Google académico o a nivel de base de datos de la universidad, leen varios documentos y les digo, por ejemplo, de 5 o de 10 documentos de ahí van a hacer un ensayo y una exposición de un tema específico que yo les doy. (Docente D3).

Por último, en relación con la exposición, permite el fortalecimiento de habilidades para la vida profesional una vez se gradúen de la universidad. Así el docente D6,

También hago exposiciones sobre temas específicos, porque uno a la final cuando este en el trabajo diario lo necesita y los estudiantes son muy malos expositores y son muy nerviosos, incluyéndome, porque no soy el mejor expositor cuando me evalúan. (Docente D6).

Ahora veamos otra práctica evaluativa encontrada entre los docentes, se refiere a la participación en clase (Tabla 7). Así, el aula actúa como un escenario de aprendizaje donde el docente facilita la participación para permitir la interacción del estudiante con los conceptos proporcionados, posibilitando la construcción colectiva del aprendizaje. Tal vez, la finalidad es hacer la clase más atractiva, erradicando la apatía y aburrimiento en el estudiante con el propósito de hacer clases más dinámicas. Así, esta práctica evaluativa tiene sus matices que el docente



interpreta como la participación en la clase y la participación del estudiante, apreciaciones que llevan a asignar una calificación según lo activo que esté el estudiante en el proceso de aprendizaje; es una práctica evaluativa subjetiva, donde se valora la calidad de los aportes del estudiante y la preparación previa que tenga o la incorporación de las instrucciones dadas por el docente al discurso propio del estudiante. Además, se identificaron otras prácticas como las discusiones, el debate, la mesa redonda y la socialización de la respuesta. Esta última, se apoya en la solución de los exámenes realizados, permitiéndole al estudiante reconocer cuales fueron los errores al contestar el examen.

**Tabla 7 Características de la participación en clase**

Participación en clase	Frecuencia	Porcentaje
Participación en Clase	■	100%
Las discusiones / el debate	■	25%
Socialización de la respuesta	■	25%
Mesa redonda	■	25%
Participación del estudiante	■	25%

Al respecto el docente D7 dice lo siguiente:

También, el concepto de participación en clase es muy importante, siempre les doy un tema para que sean ellos los que expongan y eso ayuda a que, bajo el punto de vista, no solo del marketing sino también personal empiecen a enfrentarse ante un público que como profesionales lo van a requerir siempre, entonces esa es una parte que evalúo con una importancia bastante alta. (Docente D7).

Asimismo, en este grupo se encuentra la práctica (Ver tabla 8). Entre los docentes del programa de Ingeniería Agropecuaria esta se convierte en una estrategia de aprendizaje importante para la comprensión y la validación de los conceptos aprendidos. Básicamente se realiza en lugares que permiten la aplicación de los conocimientos y la apropiación del aprendizaje del estudiante, es la manera de llevar lo aprendido en el aula de clase al mundo exterior, es reconocer la importancia del concepto teórico, es hacer la traducción del conocimiento.

**Tabla 8 Características de la práctica**

La práctica	Frecuencia	Porcentaje
Práctica	██████████	100%
Aplicación del concepto teórico	██████	60%
Práctica en el curso	██	20%
Prácticas concentradas en campo	██	20%

Ahora, en la tabla 9 se puede apreciar el producto final al finalizar el curso, para el docente es el resultado donde compila el conjunto de conceptos y experiencias evidenciados en el aula de clase.

**Tabla 9 Características producto final de curso**

Producto final del curso	Frecuencia	Porcentaje
Producto final del curso	██████████	100%
Proyecto final	██████	80%
Microproyectos	██	20%

Así, el producto final de curso es una práctica evaluativa caracterizada por su proceso formativo, porque va acumulando pequeñas acciones que son orientadas desde el currículo y la programación de curso con sus contenidos desarrollados por el docente en el aula, así, van contribuyendo a la construcción de un producto final más relevante que se debe entregar al final de la materia, siendo un resultado de apropiación práctica del conocimiento. Así, el docente D3 dice,

En la materia que yo doy trabajamos con micro proyectos, entonces ellos presentan un micro proyecto de un levantamiento topográfico de una finca de un producto, que le van aportando un producto más significativo que entrega al final del curso. (Docente D3).





En conclusión, se destaca la importancia de un producto que es el cúmulo de conceptos y teorías que fortalecen el aprendizaje durante el tiempo de duración del curso. De este modo, el docente D15 aporta que,

El producto final es una maqueta representativa de lo que sería la instalación, más toda la memoria escrita de lo que sería la investigación aplicada, los planos, cálculos de materiales, etc.; con respecto a construcciones. (Docente D15).

A continuación, en la tabla 10, se registran una amplia gama de alternativas que son destinadas a la evaluación de los aprendizajes. Así, la solución de problemas hace referencia a problemas hipotéticos creados en el imaginario de la academia, pero el docente plantea que son ideas reales, no tan abstractas o imaginarias. En este sentido, el docente D10 afirma que,

(...) es que aplique lo que se supone aprendieron en el desarrollo de una asignatura, a través de los días y que lo puedan aplicar a solución de problemas, que si bien en el caso de la academia son hipotéticos, no dejan de tener unas ideas reales. (Docente D10).

**Tabla 10 Características de la solución de problemas**

Solución de problemas	Frecuencia	Porcentaje
Solución de problemas		100%
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)		60%
Solución de problemas reales		20%
Solución de problemas Hipotéticos		20%

Además, la solución de problemas es una manera del docente de acercar al estudiante a la realidad tangible presente en la cotidianidad, también facilita la explicación y reflexión de los fenómenos que permanecen ocultos, evidenciándolos en un proceso continuo que se ve reflejado al finalizar el curso. Es así, que el docente D7 afirma,

En la materia específica (...) es diferente, donde se plantea una situación de la vida real y el estudiante, durante todo el curso debe desarrollar un trabajo que nos permita soluciones al problema que se está identificando en la vida real. (Docente D7).

Asimismo, las materias dentro del plan de estudios se convierten en el escenario adecuado para la exploración de las alternativas de solución, de aquellos factores negativos que interfieren en la transformación de la sociedad. Es importante resaltar que previamente se han adquirido unos conocimientos que les permiten tener criterios de decisión para elegir la mejor alternativa. Así, el docente D12, afirma que,

Cuando uno les coloca la solución de un conflicto o un problema en el ámbito de las asignaturas que yo manejo (...), es con el objetivo de que ellos puedan perfectamente de un abanico de probabilidades que pueden haber, seleccionen las que en ese momento, de acuerdo al marco de referencia o al marco teórico a la parte de la aplicación que se tuvo al interior de algún tipo de práctica, ellos puedan seleccionar la que en ese momento consideren más pertinente. (Docente D12).

Finalmente, en la solución de problemas como práctica evaluativa se infiere de la información suministrada por el docente D7 una función de proyección. Así, esta práctica debe trascender fuera del aula, convertirla en el laboratorio donde se permite el ensayo y error al estudiante, con la pretensión de ser aplicada en la vida profesional una vez el estudiante egrese al mundo laboral. Así el docente D7 afirma,

Siempre teniendo en cuenta que la solución de problemas es transformación, desarrollo, creatividad, les coloco la tarea de que durante toda la asignatura vayan ejecutando a una empresa, y esto tiene una gran evaluación porque esto demuestra no solo lo que han captado durante el semestre, sino como pueden ellos de una manera muy creativa hacer valer todo lo que encuentran alrededor para aprovecharlo en la vida profesional. (Docente D7).

En la anterior caracterización de las prácticas evaluativas en los docentes del programa de Ingeniería Agropecuaria se encuentra el predominio del examen, indicando una tendencia hacia

un paradigma cuantitativo acorde a lo expresado por Zapata (2012), son prácticas tradicionales centradas en la medición, donde la participación del estudiante no es relevante, la figura del docente es preponderante y donde las sensaciones divergentes del estudiante pueden afectar el bienestar académico. Igualmente, en conformidad con López (2011) donde la acción del docente se orienta a los exámenes que ejercen presión sobre los aprendizajes evidenciando una cultura de la evaluación cargada de preceptos y concepciones basadas en la experiencia del docente y la inexperiencia del estudiante, tensiones que pueden influir en la no permanencia en el programa académico.

Las prácticas evaluativas halladas son diversas, sin embargo como lo expresa el Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2014), deben estar en armonía y ser coherentes con los objetivos formativos en el plan de estudios, gozar de validez y eficiencia dentro de la institución. Por lo tanto, es el docente quien guía la adherencia del estudiante al programa académico, y en el recae la responsabilidad de éxito de las buenas prácticas evaluativas.

En conjunto, estas prácticas evaluativas representan una diversidad que se convierte en un portafolio con múltiples variables de las cuales se puede servir el docente, en atención a López (2011), hay que cuidar que no sean rutinarias y poco autorreflexivas en el procesos de enseñanza-aprendizaje, cayendo en ambientes oscuros que pueden nublar la visión del estudiante y de la institución.

#### **4.2. Lo que dicen los estudiantes**

Como resultado de esta investigación entre los estudiantes se concibe principalmente el concepto de evaluación como medición, calificación y la emisión de juicio. En este sentido, el estudiante GF2E2 (Grupo Focal 2 estudiante 2), lo describe como “una forma de reunir los conceptos para emitir juicios cualitativos y cuantitativos de cierta materia.” Asimismo, es definido como “un método para medir la cantidad de conocimiento que pudo adquirir un estudiante en determinado espacio o determinado tiempo” (estudiante GF2E3). Además, se afirma que la evaluación es una forma como el profesor “llega a mirar qué tan conscientes quedaron sus estudiantes con los conocimientos impartidos en un aula de clase” (estudiante GF1E2). Se

convierte así, en un medio de comprobación por parte del profesor sobre la información transmitida en el aula de clase, determinando con ello sí el estudiante adquiere el conocimiento.

Además, se evidencia que existe un grado de inconformidad por el método de evaluación utilizado por los docentes, donde estudiantes definen la evaluación “como la forma más rápida que tienen los docentes de calificar.”(estudiante GF3E14), argumentando que en la actualidad existen otros métodos que se pueden implementar al momento de verificar el conocimiento adquirido durante el proceso de enseñanza, evitando con ello limitar al estudiante a responder una pregunta puntual acerca de un conocimiento específico en un examen parcial. En este sentido, el estudiante GF3E14 afirma que,

Evaluación es como la forma más rápida que tienen ustedes de calificarnos y en muchos casos no es debido, porque considero que hay otros métodos en los que ustedes como profesores pueden darse cuenta de que uno ha adquirido conocimiento y no solo respondiendo una pregunta en un parcial. (GF3E14)

Asimismo, se encuentra discrepancia con el método de cuestionarios, explicando que en dicha metodología “no existe nada de dinámica ni didáctica.” (GF1E1). Así, evidenciando que “muchas veces uno aprende es por el momento, para presentar el parcial, entonces el profesor no alcanza a dimensionar si uno aprende para la vida o solamente para el parcial.” (GF3E15). En efecto, los estudiantes demandan trascender en el ejercicio evaluativo, donde la emisión del juicio o la valoración del conocimiento adquirido no dependa estrictamente de la aplicación de una técnica evaluativa, actuando en consecuencia con la práctica evaluativa idónea para establecer sí el estudiante obtuvo el conocimiento suficiente.

Con relación a la pregunta, si todo lo que enseña el docente se debe evaluar, en su mayoría concuerda que no todo es evaluable, es a criterio del docente, donde éste es quien define cual contenido es útil para aplicarlo en la vida profesional. Además, hay quienes afirman que las relaciones en el aula están mediadas por la experiencia en el ejercicio docente y la vida profesional, donde confluyen las vivencias y las experiencias en comunión con el contenido asignado a cada área del conocimiento. De esta manera el estudiante GF2E18,

Opino que no, que los profesores deben ser objetivos, dependiendo de la experiencia ellos deben suponer que es lo que uno necesitará en su desempeño profesional, y pues eso creo que eso es lo que debería de ir en los parciales. Uno aprende cosas que uno sabe que en algún momento de la vida le van a servir pero que no van a ser tan prácticos como otros, y que de pronto en el examen quitan tiempo, que uno puede emplear desarrollando actividades que si van a ser de nuestra cotidianidad, entonces es como ser más objetivos. (GF2E18).

Por otro lado, hay quienes difieren frente al tema anterior, donde un porcentaje menor de estudiantes considera importante evaluar todo lo enseñado, dado que los temas tratados en clase hacen parte del conocimiento necesario para entrar al mundo laboral, expresando con claridad que logran afianzar el conocimiento adquirido. Es así, que el estudiante GF1E4 manifiesta,

Pienso que, sí se debería de evaluar todo lo que se enseña, no solo porque es todo lo que aplicamos a nuestra vida profesional más adelante, sino que es una manera de nosotros probarnos a sí mismos el conocimiento que hemos adquirido, en qué estamos fallando o que debemos mejorar. (GF1E4).

En cuanto a las prácticas evaluativas que reconocen los estudiantes del programa de Ingeniería Agropecuaria, se hallaron las siguientes:

**Tabla 11 Prácticas evaluativas identificadas por los estudiantes**

Práctica evaluativas	Frecuencia	Porcentaje
Prácticas evaluativas		100%
Examen escrito		35%
Examen práctico		19%
Examen oral		10%
Taller		8%
Exposición		6%
Estudio de casos		5%
Examen teoricopráctico		3%
Informe		3%
Trabajo escrito		3%
Seminario investigativo		2%
Proyecto finales		2%
Trabajo de investigacion		2%
Laboratorio		2%

De este modo, las prácticas evaluativas identificadas se asimilan a técnicas evaluativas, al igual que sucedió en la tabulación de la información recolectada entre los docentes. Según la tabla 11, se aprecia que en las prácticas evaluativas fue empleado el examen en sus diferentes formas. En primer lugar, se encuentra el examen escrito, el cual dicen los estudiantes puede contener preguntas abiertas y selección múltiple. En segundo lugar, se encuentra el examen práctico donde el estudiante aplica los conocimientos adquiridos previamente en campo. En tercer lugar, se encuentra el examen oral, con el cual busca afianzar los conocimientos adquiridos e indagar directamente con el estudiante en una conversación profunda durante un tiempo determinado. La anterior técnica evaluativa tiene buena aceptación entre los estudiantes, por el contrario no es muy popular entre los docentes.

También, aparecen variedad de prácticas evaluativas utilizadas con menor frecuencia, siendo estas: el taller, la exposición, el estudio de casos, el examen teórico-práctico, el informe, el trabajo escrito, el seminario investigativo, los proyectos finales, el trabajo de investigación y el laboratorio. En efecto, al observarse la variedad de prácticas evaluativas que son identificadas por los estudiantes se evidencia que estas prácticas evolucionan a la par con el conocimiento. En este sentido el estudiante GF1E14 expresa que “muchos recurren al método de escritura porque es el mejor método para ellos, plantear un examen y ya esperar que los estudiantes lo desarrollen y lo entreguen”. Sin embargo, los estudiantes aluden la necesidad de utilizar con mayor frecuencia otro método diferente al examen. En este sentido el estudiante GF1E10 dice,

Pasar del papel a que nos evalúen haciendo un trabajo en campo, nos enseñaron a hacer un cultivo, entonces que nos pongan, que nos evalúen el cultivo, como es que lo estamos haciendo, eso es una forma más didáctica de evaluar. (GF1E10).

Asimismo, el estudiante GF1E12 expresa la necesidad de implementar las prácticas evaluativas acorde a las necesidades del área del conocimiento y el ideal profesional del estudiante, dando razones para utilizar una mixtura de estrategias al momento de evaluar al estudiante. Así,

Pienso que personalmente estos exámenes deberían de ser mixtos, una parte práctica y otra escrita, ya que muchos de nosotros tenemos diferentes orientaciones a nivel profesional y



muchos nos vemos trabajando en campo, otros quieren ser administradores, trabajar en un banco, entonces pienso que esto está muy ligado a la orientación profesional que tenga el estudiante. (GF1E12).

De la misma forma, el estudiante GF2E17 apoya la creencia de utilizar varios métodos en el proceso de evaluación, destacando la necesidad de utilizar con mayor frecuencia el método de examen teórico-práctico en las actividades de enseñanza. En ese sentido el estudiante GF2E17 dice,

Pienso que dependiendo del curso y la materia que se esté evaluando debería ser ese tipo de exámenes, porque hay exámenes que, si aplican totalmente a teoría, otra práctica, otro teórico-práctico, entonces sería más acorde al campo que usted este desarrollando, porque hay materias que son bastante complejas de llevarlas a algo escrito, mientras que usted en la práctica sería mucho más fácil. (GF2E17).

Ahora bien, según la información recolectada en el trabajo de investigación, los estudiantes entrevistados coinciden en afirmar que la evaluación utilizada frecuentemente en la práctica evaluativa incide en la permanencia de los estudiantes en la universidad, debido a que los resultados obtenidos motivan a permanecer o cuestionar la continuidad en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el estudiante GF1E24 refiere que,

Pienso que las notas que se sacan en los parciales muchas veces pueden llevar a la deserción del estudiante, porque si uno estudia mucho y no ve todo el esfuerzo reflejado en la nota muy seguramente lo que va a llevar es al abandono de la carrera. (GF1E24).

Adicionalmente, los estudiantes identifican factores que influyen en los bajos resultados académicos, que son externos al proceso de enseñanza, como los problemas personales, largas distancias, viajes continuos, escasez de transporte para desplazarse entre municipios, carga académica, horarios extensos, entre otros. Además, se encuentra un estado emocional de insatisfacción, que los lleva a cuestionarse, si realmente se encuentran preparados para continuar en la carrera elegida. Asimismo, el estudiante GFE1 alude que,

Sí incide mucho, porque por ejemplo, no es lo mismo usted ver un 5.0 eso yo digo que a usted lo motiva a seguir en la carrera, usted es consciente de que está haciendo las cosas bien hechas, pero por ejemplo, cuando usted se esfuerza y la nota nada y nada, usted le va agarrando como una frustración, y usted dice definitivamente esto no es lo mío, yo no voy a servir para esto, entonces, una nota si lo mide mucho a uno en la carrera. (GF4E1).

En consecuencia, la práctica evaluativa utilizada con mayor frecuencia es el examen escrito, es cuestionada por los estudiantes. En este sentido, al momento de presentar inconformidad ante el docente en busca de transformar la estrategia de evaluación utilizada en los cursos, se encuentran con negativas sustentadas en las disposiciones administrativas y normativas. Es así, como el estudiante GF1E28 expresa que

Cuando hemos sugerido a los docentes, muchas veces dicen que es que desde Medellín hay un orden curricular y el orden de evaluación se los han asignado desde la misma facultad, y entonces según ellos no es posible que se realicen cambios. (GF1E28).

Del mismo modo, se encuentra que al momento de realizar sugerencias de evaluación frente al docente, se crean barreras y obstáculos, que impiden llegar acuerdos. Es así, que el estudiante GF1E20 dice,

En muchas ocasiones nosotras si hemos sugerido a los profes cambiar el método de evaluar, pero ellos que nos dicen, que tiene que presentar unas notas, unos parciales o esto y lo otro, entonces eso es como un para rayos para nosotros, porque nosotros queremos responder a la carrera, nos gustaría hacerlo de la mejor manera, pero si se llegara a un acuerdo más fácilmente, obviamente nos beneficiaríamos ambos, el profesor sacaría su nota y nosotros obtendríamos otro método de evaluación. (GF1E20).

Es por lo anterior, que en el proceso de enseñanza los estudiantes describen la evaluación como un ejercicio de poder, donde el docente establece las normas y el estudiante debe acatarla para dar respuesta a los requerimientos. Es así, como el estudiante GF3E26 dice,

“Yo considero que sí, porque obviamente la evaluación o el parcial lo hace el profesor, entonces si el profesor me quiere corchar, pues supone un ejercicio súper difícil que él sabe que yo no tengo la capacidad de solucionarlo, además porque los trabajos que me puso digamos que no están acorde con ese ejercicio, entonces claro que me puede corchar”. (GF3E26).

También, se encuentra que la perspectiva de la evaluación como símbolo de poder, es un pensamiento que inicia antes de ingresar al sistema universitario, debido a que el poder como estrategia es utilizada en los diferentes momentos de formación académica, desde la educación primaria, hasta la educación profesional. Es así, como el estudiante GF5E2 expresa que,

Es algo más trascendental, desde los primeros momentos de formación, incluso desde la casa, desde preescolar, desde los primeros años de colegio que le enseñan “yo soy el que estoy evaluando y tienen que hacer las cosas así”, entonces si usted está expresando otras características que usted tiene o digámoslo así, está dando lidia o está haciendo otras cosas que no van en la clase y el profesor le dice “ va a perder porque yo tengo el poder”, entonces la nota suya va a ser tal cosa. (GF5E2).

Adicionalmente, se identificaron conflictos en el proceso de evaluación, con frecuencia están presentes en la universidad. Así, estos son alguno de ellos: el poco tiempo establecido para dar solución al examen parcial, complejidad en los ejercicios planteados por el docente diferente a los estudiados en clase, extensos horarios de clase, acumulación de trabajos, exceso de actividades, desplazamientos largos hasta la seccional, frustración por los resultados obtenidos, adaptación a horarios del transporte para ciertos municipios y poco tiempo para compartir con la familia. Es así, que el estudiante GF1E4 dice que,

Por ser estudiantes de regiones hay que analizar muchos factores, de que no solamente es el tiempo tan intensivo que se designan para las clases, ni que en ocasiones nos saturan con muchas materias, sino también que hay compañeros que vienen desde lugares muy lejanos, de diferentes municipios y se tiene que reunir aquí en la seccional, entonces es contar tiempos también que se tiene que quedar esperando transporte, también el tiempo que designan en llegar a la Universidad, y llegar bien agotados a seguir estudiando, y a cumplir con las obligaciones, entonces es necesario analizar las condiciones que rodean a los estudiantes de regiones, pues que en ocasiones el sistema de

evaluación es muy inconsciente por así decirlo, teniendo en cuenta todo lo que transcurre en regiones. (GF1E4).

En particular, la mayoría de los estudiantes entrevistados del programa de Ingeniería Agropecuaria expresan con claridad, la necesidad de considerar un sistema evaluativo diferencial para los estudiantes de regiones, frente a factores como la intensidad horaria, contenido curricular extenso, poco tiempo de estudio, asignación de docentes, acumulación de contenidos, docente ausente que promueve el aprendizaje autónomo por el poco acompañamiento, debido a que se encuentra radicado en otro lugar. Es así, que el estudiante GF1E37 expresa que,

Yo entiendo que en ocasiones se torne pesado un curso o algunas materias, es algo pesado pero algo comprensible, algo muy diferente a la sede central que ellos ven teoría mucho tiempo y puede llegar una semana de solo parciales, puede ser pesado, pero ellos tienen el tiempo de estudiar para esos parciales, mientras que uno es parcial y ese mismo día empieza teoría y a los 5 u 8 días otra vez parcial, a uno para estudiar se le torna más pesado y es más corto el tiempo para presentar el parcial, mientras que en otro lado se pueden tomar su tiempo y además pueden escoger las materias que van a coger, mientras que uno siempre está sometido a que tiene que ver esas porque así viene sugerido desde los altos mandos. (GF1E37)

En cambio, se percibe un ambiente de conformismo con el sistema de evaluación entre un bajo porcentaje de estudiantes entrevistados, apoyando un sistema de evaluación unificado, es decir igual para seccionales y la sede central. Lo que puede estar influenciado por la presencia de la Universidad de Antioquia en la región. Además, argumentan que es una ventaja poder desarrollar sus capacidades y habilidades a través del conocimiento adquirido, sin realizar desplazamientos hasta la ciudad de Medellín. Es así, que el estudiante GF2E36 establece que,

No considero que se deba cambiar o que sea diferente el método de evaluación de regiones a la sede principal, pues ya tenemos una ventaja y es que se ha trasladado a nuestras regiones la universidad, entonces considero que los métodos de evaluación deben ser igual a la central y puesto que, aunque tenemos algunas desventajas como la intensidad horaria de los cursos, pero los métodos de evaluación deben ser iguales a la central. (Estudiante GF2E36).

Finalmente, se encuentra que los estudiantes no están conformes con los métodos de enseñanza utilizado por algunos docentes, que convienen sus propias reglas, y que son poco flexibles frente a las particularidades del contexto de los jóvenes de la seccional. Además, se evidencia la necesidad de indagar el estado y situación de los estudiantes en la universidad, para definir las condiciones de evaluación apropiadas para el grupo de interés al que será aplicado en el proceso de evaluación. Es así, el estudiante P3E12 dice,

Algunos profesores tienen sus doctorados y maestrías y llegan con parciales que por tener todos esos títulos dicen que la metodología es así, yo enseñé así y así va a ser, entonces como que no, ¡ey!, calma nosotros somos de pregrado y usted ya está elevado, muy bueno, pero cójala más suave por que llegan con unos términos y metodologías que porque así los estipula la universidad y nos vuelven nada. (P3E12).

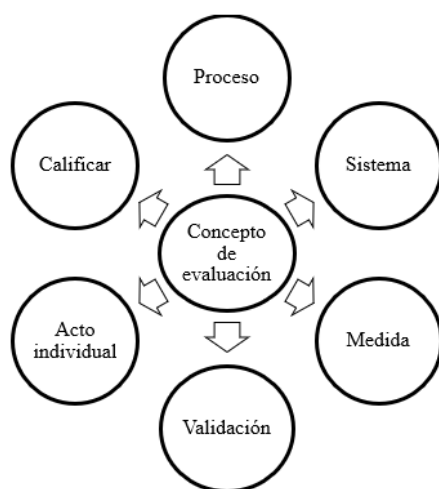
En síntesis, los estudiantes reconocen el examen como la práctica evaluativa más popular entre los docentes, puesto que en ella se alberga un sinnúmero de reflexiones y tensiones generadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una influencia directa que marcan las concepciones que tiene los docentes sobre la evaluación. En este sentido Zuluaga G. (1999), pone en el centro al docente con todo su saber, además los estudiantes desconoce que existen otros referentes de la evaluación, como lo afirma Cifuentes (2014), el “referente no sólo es el estudiante sino también el docente, la institución y aun la propia comunidad educativa”. (p. 21).

Es común, la posición entre los estudiantes cuando asumen la evaluación como una función de medición, en consonancia con Prieto P. (2008) que se refiere a la verificación de aprendizajes a través de instrumentos que den claridad de los objetivos logrados, siendo el resultado tangible la calificación. En consecuencia, según lo planteado por Vázquez (2007) los bajos resultados en las calificaciones promueven los sentimientos de frustración y fracaso en la vida académica. La situación anterior no es un asunto menor, que facilita el ambiente para que se fortalezca el conflicto y motive la no permanencia en el programa académico.

En la percepción de los estudiantes pasa a un segundo plano, la emisión de juicios y la elaboración de criterios establecidos con transparencia, un rol que corresponde al docente en su función como evaluador, donde Moreno (2014) propone negociar intereses contrapuestos que implican ejercer poder y autoridad. En relación a los criterios, García, Aguilera, Pérez, y Muñoz (2011) y Stenhouse (2011), los definen como referencia para emitir juicios de valor y tomar decisiones en un proceso riguroso y sistemático, experiencia que es compleja al polarizar entre éxito y el fracaso.

### 4.3. Lo que dicen los docentes

El concepto de evaluación para los docentes indagados tiene significados múltiples y sus concepciones sobre ella orientan la práctica evaluativa, lo que la convierte en un acto particular propio a cada docente. Así, al analizar la información recolectada se puede clasificar sus puntos de vista como proceso, sistema, medida, validación, acto individual y calificar. Además, las características aportadas ubican al estudiante como actor principal, lo lleva a cuestionarse el mismo por su autoaprendizaje. De igual manera, es imaginada como particular para cada estudiante, que ha de conservar la individualidad de la práctica evaluativa; en un segundo plano aparece el rol del docente, donde los resultados obtenidos en la evaluación por el estudiante son el resultado de su labor docente.



*Elaboración propia.*

### *Ilustración 3* Concepto de evaluación entre dos docentes

De esta manera, los docentes que estiman la evaluación como proceso, visualizan un conjunto de fases sucesivas que llevan a un resultado final. Así, otras características halladas son por ejemplo, descalificar la nota como resultado válido que dé cuenta del grado del aprendizaje en el estudiante, estima la medición entre pares entre los compañeros de clase, es posible una estandarización de la práctica evaluativa a nivel de grupo pequeño, aparentemente homogeneizado por la acción del docente en su comunicación de los conocimientos propuestos en el contexto de la institución de educación, exalta el aprendizaje como la responsabilidad netamente que corresponde al estudiante que debe encaminar sus esfuerzos al mejoramiento del rendimiento académico.

También, le otorgan a la evaluación como proceso, la posibilidad de conjugar múltiples metodologías, transformando las metodologías tradicionales a otras más amigables con el evaluado, que sean de su gusto y la disfrute, es posible que este acercamiento con la metodología para evaluar le permita al estudiante reconocer la aplicación del conocimiento transmitido en el aula de clase, y permita el sentido práctico de los conceptos en la realidad social.

Finalmente, el docente D1 indica que la evaluación es continua a lo largo de la trayectoria del estudiante en la institución educativa, donde el estudiante va acumulando conocimientos sometidos a la comprobación para poderse graduar con éxito. De este modo, afirma que,

Es el proceso que se lleva a cabo con el estudiante para confrontarse él mismo sobre su rendimiento académico, sobre que está aprendiendo y aprendiendo de los conceptos que se ofrecen en clase, y yo diría que la evaluación es muy particular, es decir, cada estudiante debe asumirla para él mismo y no compararse con los otros, por que el aprendizaje es del individuo, el aprendizaje no tiene que medirse en términos de todo el salón, es decir, para un estudiante puede ser muy fácil adquirir unos conocimientos, para otro puede ser muy difícil, entonces esa medida de nota para mí siempre ha sido no válida. (D1).

En cuanto a la visión entre los docentes que definen la evaluación como sistema, conciben un entramado con un conjunto de elementos que se interrelacionan entre sí para el adecuado aprendizaje en el estudiante, que posteriormente permitan la evaluación. Así, el docente D6 afirma que, “Es el sistema que nos permite identificar la proporción, o digamos nos permite saber la apreciación, la captación del conocimiento que cada estudiante ha adquirido durante el desarrollo del curso.” (D6). De igual manera, el docente D10 dice que, “Es un sistema escrito, que usted mide como ciertas capacidades que no necesariamente son las que se tienen.” (D10). Así, en ocasiones el medio implementado para evaluar no está diseñado para tomar o evidenciar los aprendizajes genuinos del estudiante.

Otro grupo de docentes, se inclinan por referir el concepto de evaluación a la medición, donde se estima la proporción de aprendizajes que ha adquirido el estudiante con relación a los conocimientos compartidos por el docente en el aula de clase. Así, el docente D5 dice “Es la forma como nosotros medimos el nivel de apropiación de los estudiantes de los conocimientos que nosotros les impartimos y a su vez, es una forma también de medir los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.”

Además, existe un conjunto de docentes que se alinean al lado de la validación, que define la evaluación como algo necesario que comprueba que aprendió el estudiante, donde el docente actúa como certificador de esos aprendizajes, en mandato exigido por la norma de la institución que reglamenta su carácter de agente validador. Igualmente, se desempeña como objeto de alerta que permite identificar las debilidades y potencialidades en el aprendizaje para la toma de correctivos para reorientar la formación. Así, el docente D2 expone que,

La evaluación es la manera de validar el conocimiento que adquiere el estudiante en cualquiera de sus fases de aprendizaje, y es un método, aunque a veces poco objetivo, es reglamentario hacerlo, adicionalmente también al docente debe servir como referente para saber en qué situaciones hay que hacer refuerzos, o cambiar metodología, o acomodar los planes de formación. (D2).

Otro grupo de docentes dice que la evaluación debería ser un acto individual. Así, significa que cada estudiante debe de evaluarse así mismo, de tal modo, que responda a las necesidades del



logro que se pretende en él, con la finalidad que él es capaz de responder a su compromiso de formación. Es ir en busca de la auto evaluación y sentido propio de lo aprendido. Al respecto aporta el docente D11, “La idea es que el joven tenga la oportunidad de confrontarse en su aprendizaje y yo digo más importante es, teniendo toda la información confrontarse en el manejo de toda esa información que copió”. (D11).

Otra idea de la evaluación, se le asigna al calificar, en sí como fin último, es un resultado del proceso de aprendizaje, prueba material de lo que aprendió, sentencia dictatorial impuesta como merecimiento a su esfuerzo. También, el docente pone en la balanza su esfuerzo y compromiso, equilibrándolo con el aprendizaje logrado por el estudiante. Así, el docente D9 afirma que,

Calificar los conocimientos que los estudiantes adquirieron durante un tiempo académico, que no solo evalúa a ellos, sino que me evalúa a mí, muchas veces hago evaluaciones donde me evalúo como me dirijo a los estudiantes y que me están comprendiendo ellos o no. Yo considero que la evaluación es netamente un resultado de mi trabajo como profesor. (D9).

De igual manera, en el trabajo de la investigación se indagó por la importancia de los contenidos que evalúan a los estudiantes. Es así, que algunos docentes coinciden en que se guían por lo establecido en los programas curriculares principalmente. Sin embargo, toman como referencia la experiencia laboral y profesional, o simplemente se resguardan en la autonomía del docente para decidir qué contenido es fundamental para el estudiante en su vida profesional.

Además, se destaca que algunos docentes buscan el equilibrio del conocimiento entre la teoría y la realidad en la práctica, para tal fin, se establece la constante actualización que le permita transmitir el conocimiento apropiado para el buen desempeño en el mundo laboral en el que incursiona el estudiante. Es así, que el D1 alude que,

La facultad a uno en si le da directrices de cómo construir un programa de un curso, pero los programas de los cursos tiene que estar basados no solamente en el perfil profesional y laboral del estudiante universitario, sino que también tiene que partir de las indagaciones, y las actualizaciones

que se hagan en el gremio o en el medio donde él se vaya a desarrollar, es más, incluso se deben estar actualizando con cierta regularidad para poder permitir que sea pertinente (...) (D1).

También, otros docentes adoptan la postura de la autonomía de cátedra, partiendo de la experiencia adquirida en su proceso de enseñanza, además de apoyarse en sus propios aciertos o desaciertos como docente, plantean la constante relación con el entorno económico para brindar estrategias que le permitan al estudiante ser competitivo en el mercado laboral una vez se titule. El docente D4 expresa que,

Eso lo diseño yo mismo, considero que parte de esa autonomía docente dentro de la cátedra, que cada quién tiene, por que inclusive algunos profes tenemos temas que manejamos más que otros y eso a veces marca la diferencia (...), de pronto tenemos algunas preferencias, algunas apropiaciones sin dejar de lado las otras y sin restarles mérito. (D4)

Finalmente, están los docentes que basan la estrategia en analizar los contenidos que serán esenciales para el estudiante en el curso que continuarán tras finalizar su materia. Es así, que se busca facilitar y consolidar los conceptos que le serán de utilidad en el desarrollo de las próximas actividades. El docente D10 dice que,

Personalmente lo hago dependiendo de las necesidades que tenga el curso siguiente, es decir, en el caso mío es el insumo para gestión de proyectos y mercadeo, que ellos tengan la capacidad de calcular cual es el costo de producción, que eso simplemente es un renglón de toda esa estructura, entonces que esas dos asignaturas tengan el insumo medianamente adecuado para que puedan desarrollar esa situación, esa es mi estrategia. (D10).

En cuanto, evaluar todo lo que se enseña en el aula de clase, se halló que algunos docentes comparten la idea de evaluar todo. Así, lo afirma el docente D3, “yo pienso que sí, todo lo que se enseña se debe evaluar”. Además, esta la concepción de seguir estrictamente los lineamientos aprobados por los órganos administrativos de la facultad. Es así como, el docente D3 dice,

Hay un micro currículo de cada asignatura, dentro de los cuales hay unos porcentajes para evaluar y una temática también para evaluar, entonces uno se debe ceñir a esos porcentajes y a esa temática a evaluar dependiendo de la unidad que uno este viendo con ellos. (D3)

En tanto, se hallaron otras posturas que consideran no evaluar todo lo enseñado, argumentando la necesidad de hacer énfasis en temas que se aplicaran con mayor frecuencia en el campo laboral y profesional. Así, el docente D9 indica que,

No, porque hay unas cosas que sirven de formación, sobre todo en la parte específica que dicto yo, yo dicto ganaría a estudiantes que ya van a salir y no solo hay que dar conocimiento, sino que hay que formar, porque son personas que van a ir a verse con un medio totalmente diferente, entonces mi labor en eso es, que lo ladrillosos, lo teórico se vuelva más asimilable para el estudiante y que lo lleve al campo donde el verdaderamente se va a ganar la vida y va a llevar todos esos conceptos. (D9).

Con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación, se halló que los docentes lo utilizan como señal de alerta, primero le permite autoevaluar su oficio como docente. Este el caso del docente D9,

No necesariamente todos la tiene que ganar porque hay estudiantes que no, pero por ejemplo en que estoy yo, si ganaron matemáticas, química, fisiología, si ganaron todas las partes agrícolas y decir que en el mío van a perder más del 50% de los estudiantes yo me evaluó, o sea, debe de ser problema mío. (D9).

Segundo, es posible identificar los estudiantes apáticos con la asignatura, sea porque tiene el rendimiento mínimo, no se esfuerzan lo suficiente o simplemente no asiste a clase, el docente D10 afirma,

Hay estudiantes que sé, que van a perder, pero es porque nunca se interesó, no se esforzó, no fue a clase, entonces yo no necesito ni las faltas de asistencia, ni cancelarle, porque yo sé que va a perder el parcial, no tiene insumos, no tiene bases para resolver, entonces dependiendo del estudiante yo si analizo, o cuál es la actitud de él, frente a la dinámica del curso, si le pregunto. (D10).

Con respecto al conflicto que genera la evaluación los docentes expresan que es común encontrarlo, básicamente se da con los estudiantes, a continuación se nombran de manera general algunas consideraciones: el método de evaluación escrito no es efectivo para las características de algunos cursos, poco compromiso de los estudiantes para superar las pruebas que se le ponen, el examen escrito no mide lo que se aprende debido a la ansiedad que crea, las preguntas que elaboran algunos docentes son para confundir al estudiante, una calificación se puede acomodar a las conveniencias del profesor, apatía del estudiante por algunos temas que se deben de evaluar, resistencia del estudiante por la metodologías evaluativas tradicionales, docentes demasiado estrictos con su proceso de evaluación, genera altos índices de no permanencia y sanción, la poca capacitación docente aumenta los desaciertos en las prácticas evaluativas, algunas veces el estudiante niega los temas abordados en clase, en algunas ocasiones el docente induce las preguntas para que el estudiante se equivoque, el ego del docente, no responder lo que el docente espera, cuando se hace de la materia un cedazo, uso de la evaluación para acabar con el estudiante, entre otras.

En este sentido, el docente D3 expresa por medio de la experiencia vivida, los conflictos y resultados obtenidos tras iniciar su carrera profesional como docente, donde los resultados con la práctica evaluativa del examen escrito no le son positivo. Es así como,

Quando empecé a evaluar de manera escrita, definan esto o por selección múltiple veía que los resultados no eran tan efectivos, de hecho, los estudiantes no aprendían mucho o pasaban al semestre siguiente y no se acordaban de los conocimientos vistos en el semestre anterior, pero cuando empezamos a cambiar o yo empecé a cambiar la metodología de evaluación se mejoraron las cosas. (Docente D3).

Además, en el trabajo de investigación se evidencia la variedad de perspectivas que se pueden encontrar en el momento de evaluar, como la dificultad que puede generar el examen escrito, tras la aplicación de un examen parcial o escrito puede haber un estado de nervios o bloqueo que altere el desempeño del estudiante. Es así, que el docente D7 afirma,

Es una recomendación a los docentes, que no se quede solamente con los resultados que obtienen en las evaluaciones, es decir, eso es una nota cuantitativa, pero hay que mirar muchos otros aspectos

en los estudiantes; muchas veces a los estudiantes se les dificulta o se ponen nerviosos a la hora de presentar el examen, pero durante el proceso de enseñanza en el aula muestran que tienen dominio sobre el tema, entonces no solo evaluar de forma cuantitativa, sino mirar esos aspectos cualitativos que cualifican la formación del estudiante. (Docente D7).

A continuación, se analizan brevemente algunos asuntos que pueden incidir en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, de una manera muy general se concluye que la mayoría coinciden afirmativamente en que sí existe poder del docente a través de la evaluación. El docente D8

A carta blanca si usted como profesor quiere demostrar las falencias de un estudiante y que no pase lo puede hacer, completamente, ahora si usted quiere que es estudiante pase en 5.0, también lo puede hacer, pero si, si hay una relación de poder. (Docente D8).

Además, se encontró que aparecen visiones desde la ética de la profesión como docentes y sentimientos funestos, que contribuyen a la degradación de la sociedad al acentuar las diferencias que nos alejan de la armonía entre los seres humanos. Así, el docente D1 dice,

Tristemente si, y como tal algunos lo utilizarán, en ocasiones habrá quien tome venganza de algo, habrá muchas posibilidades de hacer muchas cosas con la evaluación, me parece poco ético hacerlo, afortunadamente no lo he hecho, no me parece nada bien, pero sí lo hacen (Docente D1).

Asimismo, se encuentra otro enfoque al respecto, se estima el lado positivo del poder en la evaluación al empoderar a los estudiantes. En efecto, el estudiante se puede involucrar en situaciones que lo pueden llevar a generar condiciones de ansiedad y estrés, al verse enfrentados a dificultades para superar u obtener el nivel óptimo de rendimiento académico en la asignatura. El docente D12 afirma,

Porque el poder en un momento determinado bien utilizado en una evaluación significa que el profesor está empoderando al estudiante del conocimiento anterior que obtuvo y esto le da a él una visión de cómo está realmente, cómo es la recepción de conocimiento por parte del estudiante. (Docente 12).

Además, se dice que el argumento del poder presuntamente asignado a la evaluación se trata de un mito, que en condiciones de óptimas de desempeño pueden ser revertidas. Desde el punto de vista del docente D7,

Siempre ha habido un dicho entre los estudiantes, e incluso en algunos profesores, lo he escuchado y es que incluso cuando un profesor lo quiere corchar, supone que el profesor maneja el tema correctamente y el estudiante que está aprendiendo tiene los conceptos algo limitados al momento. Sin embargo, hay estudiantes que manifiestan tener un buen dominio del tema y por mucho que el profesor que los quiera corchar, no lo logran por que se defienden. (Docente D7).

Ahora bien, se les preguntó a los docentes sí en algún momento han recibido sugerencias de los estudiantes para que cambien su forma de evaluar, al respecto se encontró, que la mayoría de los docentes sí han recibido sugerencias para modificar su forma de evaluar. En tal sentido, básicamente las propuestas de cambio se centran en replantear los porcentajes asignados a cada evaluación, con la preferencia del estudiante a tener un mayor número de evaluaciones con menor porcentaje. El docente D11 afirma,

Todos dicen “profe no hagamos parcial”, pero hay que hacer parcial, ¿su parcial es largo? ¿Si, tiene ejercicios? ¿Si, tiene teoría? ¿Si, o sea que tiene de todo? Si tiene de todo. Cuando ellos me han hecho sugerencias yo he tratado de acatarlas sin necesidad por ejemplo de que o se me modifique lo que me dice el consejo de facultad que son los porcentajes o que se me modifique la esencia de lo que yo quiero. (Docente D11).

Además, se menciona la autonomía docente, al describir que el docente es libre para determinar el porcentaje y el número de evaluaciones, siempre y cuando, no se transgreda el reglamento estudiantil y las disposiciones dadas por el comité de currículo y las orientaciones dispuestas en la planeación de las asignaturas.

Otra posición, a considerar es que al iniciar la asignatura, es un deber del docente socializar la forma de evaluación, sin embargo, el estudiante desconoce qué tan conveniente resulta la manera como le van a evaluar. Así, para reducir el grado de incertidumbre el docente deja la posibilidad

de cambiar la metodología evaluativa a medida que avanza el curso. Así, lo expresa el docente D3,

De hecho, soy yo el que socializo con los muchachos la forma de evaluar, yo les digo “vamos a evaluar de esta manera” y les dejo abierta la posibilidad de que cambiemos la metodología, o sea, cada que voy a empezar un curso. (Docente D3).

Un asunto que no puede pasar desapercibido para los formuladores de políticas que favorezcan la permanencia estudiantil, son los resultados que obtiene el estudiante en la evaluación que realiza el docente, en este trabajo de investigación se halló que efectivamente sí inciden. Así, coinciden la mayoría de los docentes en decir que la motivación es un elemento significativo que incide en la permanencia del estudiante, así explica el docente D17,

Si totalmente, la parte motivacional y la permanencia de relacionan, porque cuando el estudiante ve que trabaja y trabaja, y que no hay buenas notas, y que estudia o que se pone nervioso en un parcial y no responde, y que uno no cambia la metodología de evaluación, eso causa deserción y gran desánimo en los estudiantes. (Docente D17).

En relación con los resultados obtenidos en la evaluación por el estudiante, algunos docentes plantean situaciones más profundas que tienen que ver con la relación docente-estudiante, donde se observa la necesidad de tomar una posición más flexible en cuanto a los resultados de la evaluación. Así lo estima el docente D2,

De hecho uno se da cuenta de algunos colegas docentes que son muy estrictos en sus procesos de evaluación, poco flexibles y la mayoría de los estudiantes, sobre todo cuando no les va bien simplemente se rinden, ellos creen que todo va a resultar siendo lo mismo, y sobre todo en los primeros 3 o 4 semestres hay mucha deserción por una mala práctica de evaluación (Docente D2).

Ante la estandarización de los instrumentos en la evaluación para los docentes, la respuesta fue unánime, no están de acuerdo en que la facultad determine políticas que dispongan la homogenización de la forma en que deben evaluar los docentes. Entre los principales argumentos aportados tiene que ver con la libertad de cátedra, sería coartar la autonomía profesoral. Así como,

puede verse afectado el ejercicio de enseñanza, si no existe un estándar en la enseñanza, menos debe haber estandarización en la evaluación, todas las asignaturas tienen su particularidad, el aprendizaje es individual depende de cada individuo y el ritmo de aprendizaje, es negar que cada estudiante aprende diferente. En definitiva, es mejor apuntar por más preparación en didáctica universitaria. El docente D1 afirma,

Ni riesgos, para nada. Primero es una libertad de cátedra fundamental que tenemos los profesores, es un principio universal, entiendo que cada curso tiene sus particularidades, y entiendo también que cada profesor tiene sus particularidades, entonces no tiene sentido que nos den una plantilla modelo para que todos los profesores evaluemos, sería completamente absurdo, insólito que llegáramos a eso. Docente D1 dice,

Al consultarle a los docentes si conocen normatividad de la universidad sobre la evaluación, se encontró que la mayoría de los docentes afirman conocer con claridad dicha normativa. Sin embargo, no la comparten, dicen que no obedecen a las condiciones actuales que le exigen los aprendizajes, Es así, que el docente D12 expresa que,

La normatividad existe, pero la normatividad en este momento requiere ajustes de acuerdo con la situación actual de la parte docente. Siempre ha habido una dificultad con eso y es que es ilógico que uno esté transcurriendo un 2019 y estemos con unas normas de 1981 ni siquiera los millennials existían, existía la generación nuestra que pensaba muy diferente a lo que piensan actualmente los estudiantes. (Docente D12).

Por otro lado, se encuentran los docentes que manifiestan conocer la normatividad de la universidad, compartirla y aplicarla conforme está establecida, por lo que el docente D8, afirma que “en su mayoría está clara, como se debe evaluar, qué porcentajes está permitido evaluar por cada una de las pruebas y los tiempos que se deben de dar para cada una de ellas.” (D8).

En cuanto a las políticas de la facultad la mayoría de los docentes afirman no conocer con claridad las políticas evaluativas orientadas desde la Facultad de Ciencias Agrarias, por lo que el docente D5 dice,



No hay un documento que yo conozca que sea como rector o que te diga la evaluación es esto, o esto debe ser así, obviamente en el área de la educación existe mucha documentación sobre los sistemas de evaluación, sobre cuáles son los lineamientos, objetivos, pero realmente ha sido un trabajo más de la experiencia. (Docente D5).

Adicionalmente, se indagó sobre la posibilidad de un sistema evaluativo diferencial para los estudiantes de regiones, donde se encontró que algunos docentes perciben la necesidad de crear un sistema de evaluación acorde con la situación particular que se vive en las regiones, es así como se expresan que debido a la intensidad horaria los estudiantes cuentan con poco tiempo para digerir los conceptos. Así, el docente D2 dice,

Sí claro, incluso yo de hecho lo hago, porque yo trabajo en regiones y trabajo en Medellín, y hay que ser diferenciales es porque la metodología en la mayoría de las regiones es un método modular de las materias, y tan intensivo hace que uno tenga que convertirse un poquito más dinámico para evitar no solamente que el estudiante pierda el interés, sino que su rendimiento académico si dé cuenta de lo que uno traza como objetivo en el estudiante universitario. (Docente D2).

En contraste, algunos de los docentes afirman que el sistema de evaluación no debe ser diferente, porque los estudiantes de regiones se han adaptado muy bien a dicho sistema, afirmando en ocasiones que estos obtienen en promedio mejor resultado que los estudiantes en la sede principal. Así mismo, indican la necesidad de tener mayor flexibilidad en la evaluación donde el docente utilice diferentes metodologías, sin la necesidad de cambiar la exigencia. También, se destaca el compromiso que adquiere el estudiante de regiones con la asignatura, por lo que el sistema diferencial no se hace necesario. Es así, como el docente D7 dice,

Tengo la oportunidad de dictar la misma materia en 5 meses en otra universidad y el grado de asimilación a veces es menor que cuando estos muchachos están concentrados durante 4 o 5 sesiones de 15 o 20 horas semanales, pero como te digo, el grado de compromiso de las regiones es tal que están acostumbrados a ese tipo de cosas y las asimilan maravillosamente y responden de una manera muy acertada.

Las anteriores fueron las percepciones que se encontraron entre los docentes en el programa de Ingeniería Agropecuaria, cada uno con sus diferentes visiones que les permitirán a los tomadores de decisiones formular políticas que le ayudarán a mejorar las experiencias con las prácticas evaluativas en relación con la regionalización de la educación superior.

En síntesis, los docentes entrevistados aportan elementos importantes a la discusión sobre la evaluación donde se ponen en diálogo con los referentes teóricos, es el caso de Vélez (2013), que expone la evaluación como proceso natural para la emisión de un juicio de valor con la finalidad de tomar una decisión, determinando si este juicio está cerca o alejado del estándar exigido por la institución para certificar el nivel de aprendizajes, se apoyan en la visión de Cifuentes (2014) al plantearse un proceso evaluativo que involucra a múltiples agentes, de ahí que cohabiten en el aula una diversidad de prácticas evaluativas. Es un punto de encuentro con Moreno (2014), el hecho de la existencia de intereses contrapuestos implica ejercer el poder y la autoridad, este aspecto reconocen que las prácticas evaluativas no están excluidas de la generación de conflicto en consonancia con De la garza Vizcaya (2004) donde la evaluación no es un proceso neutral sino que obedece a una lógica de control.

Igualmente, en el discurso de los docentes se encuentra que coinciden en que el sistema de evaluación debe involucrar prácticas evaluativas flexibles evitando los sentimientos de marginación y secuelas negativas como lo afirma Vázquez (2007), es así como se encuentra que la práctica evaluativa está condicionada por elementos personales y sociales que inciden en la evaluación (Turpo, 2011) y dan cuenta de una red de relaciones y fenómenos que desde lo humano ocurridas en el aula de clase pueden alterar la permanencia del estudiante en la institución educativa como lo expresa Escobar (2007).

#### **4.4. Descripción del enfoque evaluativo del programa de Ingeniería Agropecuaria de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia.**

La información brindada por los integrantes del comité de currículo fue clave debido al rol que desempeñan, especialmente por dos razones: la primera, es la importancia de la información

que manejan con relación a las proyecciones del programa académico y de los futuros profesionales para esta sociedad contemporánea, y la segunda, es la capacidad de decisión en una serie de preocupaciones académicas no solamente de los estudiantes en las regiones, si no en general por la universidad, especialmente en los contextos usuales en la evaluación.

Es de resaltar, que entre los antecedentes que nombra uno de los integrantes del comité de currículo, se hace referencia a los procesos de autoevaluación realizados al programa de Ingeniería Agropecuaria incluida la Seccional Suroeste y actualmente, se disponen a realizar una evaluación curricular del programa, expresan su permanente indagación por los asuntos relacionados con la evaluación, en este sentido expresa el informante 3 -I3,

Cómo está funcionando siempre el diagnóstico de evaluación, de cómo está impartiendo los mismos profesores con su autonomía docente su cátedra y como es percibida desde el estudiante, y no solamente eso, sino la calidad de estudiantes que nos están llegando. (Informante 3 – I3).

Asimismo, al interior del comité de currículo existe la preocupación por la calidad de los aprendizajes del estudiante que está ingresando a la universidad, que directamente afecta los indicadores de permanencia y rezago académico, especialmente en las áreas básicas y lectoescritura, situación que afecta la trayectoria académica del estudiante.

Además, entre los principales hallazgos en la información recolectada del comité de currículo, se encontró que no existe una política clara sobre el enfoque evaluativo en procura de orientar la evaluación de los aprendizajes en el programa académico, son los docentes según sus concepciones y experiencias en el ejercicio docente quienes asumen la política de evaluación. Asimismo, se confunde la técnica evaluativa con la práctica evaluativa, basándose más sobre la experiencia docente para determinar los ejercicios de comprobación de los aprendizajes.

En cuanto a las características de las prácticas evaluativas entre los docentes del programa académico, se encontró que están orientadas por el tipo de asignatura, presentando más dificultad en las ciencias básicas como las matemáticas en especial los cálculos, la biología, la química, la física, porque básicamente se usa es el examen escrito. En cuanto a otras asignaturas en los

semestres avanzados, le permite al docente disponer de múltiples técnicas evaluativas que facilitan la práctica evaluativa. En este sentido, según el tipo de asignatura el informante I1 dice,

Sobre todo en las básicas donde las prácticas evaluativas son parciales del 25%, hay otras asignaturas donde hay actividades evaluativas como las exposiciones, de laboratorio, pero siempre diseñados a lo que conceptualmente se imparte en el curso y siempre tratando de buscar la manera de que el estudiante puede expresar realmente el entendimiento de los conceptos. (I1).

Al respecto, el informante I4 afirma que las asignaturas que disponen del componente práctico le permiten al docente tener la posibilidad de realizar múltiples prácticas evaluativas.

Ahora ya en las asignaturas que son prácticas o teórico-prácticas que son ya profesionalizantes, ya hay más diversidad o características de evaluación que involucran talleres, informes de prácticas de campo, se está incursionando mucho en Ingeniería Agropecuaria con la metodología de aprender la ciencia. (I4).

Igualmente, se encontró que las prácticas evaluativas en el programa de Ingeniería Agropecuaria son relacionadas con las concepciones evaluativas particulares, que haya formado cada docente durante su experiencia, y es el quien le impone su propia filosofía, al considerar que es lo que se debe evaluar y que debió aprender el estudiante. Así, el informante I1 dice,

La evaluación va orientada en un contexto que dice: “que aprende usted de lo que yo dije.” Entonces, realmente esa característica de la evaluación es muy propia de cada profesor; cada profesor tiene su método de evaluación, normalmente se hace en un contexto que ya está preestablecido, en el cual hace un número de parciales. (I1).

También, se halló que la práctica evaluativa depende de la programación o la planeación del curso, sometida a aprobación en instancias académicas y administrativas en la facultad, la cual es entregada al docente para la ejecución de los contenidos que debe disponer a los estudiantes, y en la cual, se enmarca las condiciones evaluativas del curso como el número de parciales y sus respectivos porcentajes asignados. Así, el informante I2 dice,

Siento que depende de las características del curso, porque hay profes muy apegados a la planeación del curso o la programación del curso y depende como estén definidos en el programa, pero siempre hemos intentado que las evaluaciones permitan generar un entendimiento real de lo que el estudiante está comprendiendo, y de la manera que está analizando el contexto y los conceptos que se les están impartiendo. (I2).

Asimismo, la práctica evaluativa es influenciada por las particularidades de la región y la metodología concentrada de las clases. Esto es, las clases se orientan con una metodología concentrada, hasta 8 horas diarias de contenidos dispuestos por el docente en el aula. Así, existe una mayor exigencia del docente para cumplir con la programación del curso en los tiempos asignados, por consiguiente, para el estudiante significa una evaluación más intensiva. Este, va a tener escaso tiempo para la asimilación y comprensión de los conocimientos, en ocasiones el estudiante se ve abrumado por el número de parciales a los cuales debe realizar. En efecto, el informante I5 dice,

En regiones a veces se complica la parte de evaluación, por que como son cursos concentrados, el profesor en 4 semanas hace evaluación, entonces así que el primer día hay que llegar a hacer evaluación, eso a veces complica un poquito y el estudiante siente un choque fuerte especialmente en los primeros meses, por qué no viene acostumbrado a ese tipo de evaluación. (I5).

También, se encontró que la práctica evaluativa trasciende el aula de clase, mediada por la eficiencia del tiempo para la enseñanza. De ese modo, el docente aumenta el tiempo de aprendizaje para el estudiante, en consecuencia, se aumenta el trabajo evaluativo extractase para el estudiante. Esta situación parece ser causa de enojo para el estudiante, en contra vía de los espacios para el esparcimiento y reducción de tiempo para las otras asignaturas. Así, el informante I2 afirma que,

También nos ha dado que el profesor a veces no evalúa en su tiempo de clases, sino que se incrementa un poco el trabajo evaluativo extraclase, entonces es como una diferencia marcada diría yo, entre lo que es el estudiante región y el de acá, que hay un incremento mayor allá de trabajo extraclase. (I2).

En relación con el enfoque evaluativo, como se dijo anteriormente, al interior del comité de currículo no es claro, y no se tiene descrito la concepción o paradigma que orienta la evaluación en el programa de Ingeniería Agropecuaria. Por otro lado, se supone que un proyecto de programa, o de facultad o de universidad, determina el enfoque pedagógico, este enfoque determina el enfoque evaluativo, quedando en el imaginario que todas las dependencias de la Universidad de Antioquia establecen un modo de proceder pedagógicamente y un modo de evaluar. Sin embargo, al interior del comité de currículo como colectivo, se viene trabajando en la visualización de la formación de ese ser humano que se tiene, como ingeniero agropecuario, y para un lugar en este país. Es importante agregar que, consciente o inconscientemente, sí bien evaluamos no como aprendemos a evaluar, sino como nos enseñaron a evaluar, esto permea fuertemente las prácticas evaluativas, de ahí, que se hace necesario establecer una posición teórica en relación con la evaluación.

Por otro lado, los integrantes del comité de currículo aciertan en la posición unánime que la evaluación afecta la permanencia estudiantil, básicamente por dos asuntos. El primero tiene que ver con la normatividad existente en el reglamento estudiantil, el estudiante que obtenga bajas calificaciones debe salir de la universidad. Así, lo describe el informante I3: “claro, porque es que eso de la evaluación depende el rendimiento académico, y el rendimiento académico está de acuerdo con el reglamento estudiantil” (I3).

En segundo lugar, le asignan la responsabilidad al docente como portador de una metodología que se va haciendo obsoleta, que no evoluciona a los ritmos de estas nuevas generaciones que tienen otras maneras de aprender. En efecto, de deben facilitar y promover los espacios de constante indagación al interior de la unidad académica para que los docentes adquieran las habilidades y las capacidades para igualar la enseñanza con formas alternativas de evaluación y prácticas evaluativas innovadoras. Así, lo describe el informante I4,

Claro que la afecta, es que la metodología está en nosotros, no hemos evolucionado con las nuevas generaciones, nosotros nos quedamos. Las nuevas generaciones no están estudiando como estudiamos nosotros, a ellos les interesan otras cosas, ellos son más visuales, ponerle a leer un texto, no. Ellos no tienen comprensión de lectura, nosotros nos quedamos en lo que siempre conocemos

o evolucionamos a la par, es que la parte cognitiva de esta generación no es la misma que tenemos nosotros, entonces nosotros hacemos evaluaciones masivas, nosotros salimos con un parcial, puede ser que tengamos diferentes preguntas, preguntas abiertas, preguntas de selección, análisis. (I4).

Asimismo, al indagar por la existencia de una propuesta que favorezca la permanencia estudiantil, se encontró que no existe. Así, se refieren a acciones establecidas desde la individualidad de cada docente, que obedece más a estrategias informales que no han sido sistematizadas. Así, lo afirma el informante I3, “Yo creo que nosotros individualmente como profesores y en este espacio de comité hemos siempre pensado en maneras y alternativas de generar evaluaciones pensando en eso, en permitir la permanencia.” (I3).

Además, se tiene la creencia que pensar en propuestas que favorezcan la permanencia es ir en detrimento de la calidad y los indicadores del programa y de la universidad. En este sentido, son discusiones que se tienen que dar al interior de estos espacios como el comité de currículo, donde procurar una mejor experiencia del estudiante con las prácticas evaluativas, no es ir en detrimento de la calidad de la educación, por el contrario es procurar la mejora en los aprendizajes. Así, lo describe el informante I3,

Eso de la permanencia estudiantil es un asunto muy delicado y se debe tratar con mucho cuidado, es de alguna manera generar una posibilidad de permanencia sin ir a caer en el asunto de desmejorar la calidad ni los índices de calidad del programa, de lo que exige y pide usted como estudiante cuando está en una universidad pública y en el nivel en el que está, tampoco se puede poner eso es tela de juicio. (I3).

Por último, se le indaga al comité de currículo por la posibilidad de tener un sistema de evaluación diferencial con la intención de mejorar la práctica evaluativa entre los docentes y con la intención de mejorar el bienestar académico de los estudiantes en las regiones. Entre las consideraciones a las que se llegó, en primera instancia, es resolver el conflicto entre las áreas académica y la administrativa, en donde la discusión se centra es la optimización del presupuesto. En segunda posición, se plantea que el docente debe adaptarse a la virtualidad e incorporarla a las actividades de la docencia y mantenerse conectado con el grupo de estudiantes para apoyar en

tiempo real el proceso de aprendizaje. Además, debe tener el propósito de disminuir la distancia física que existe entre el docente con el estudiante de regiones. En tercer lugar, conviene pensar una estrategia de contenidos, con la intención de suavizar la comprensión de los conceptos estipulados en los planes de estudio. Y por último, conviene tener una planta docente permanente en las sedes y seccionales, esta estrategia genera condiciones de acompañamiento que son favorables para el desarrollo de los aprendizajes.

#### **4.5. Caracterización de los casos de permanencia y no permanencia en el programa Ingeniería de Agropecuaria en la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste**

A continuación, se presenta el resultado de la información recolectada entre los estudiantes que decidieron no permanecer en el programa de Ingeniería Agropecuaria, se hace referencia específicamente en este trabajo de investigación a los aspectos relacionados con las prácticas evaluativas que realizaban los docentes para la recolección de las evidencias de los aprendizajes. Además, se indaga por la concepción de evaluación, la incidencia en la permanencia estudiantil y la relación que tienen las políticas evaluativas de la Facultad de Ciencias Agrarias sobre permanencia y graduación de los estudiantes.

Es importante anotar que los factores determinantes de la no permanencia de los estudiantes en las universidades públicas son de diversa índole, generalmente son clasificados en 4 categorías, así: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos. (Urbina & Ovalles, 2009, p.27). Estos a su vez integran un grupo de factores que se interrelacionan entre sí, donde dependiendo de las particularidades de cada estudiante, debilitan o fortalecen las posibilidades para que el estudiante permanezca dentro de la institución, logrando niveles adecuados de rendimiento académico. En consecuencia, la institución de educación superior se ve forzada a establecer estrategias, programas y políticas que mitiguen los factores determinantes de la no permanencia.

Asimismo, igual de complejo resulta el tema de la evaluación en el contexto de la educación, donde se interrelacionan multiplicidad de factores que interactúan con los diferentes



actores involucrados en el sistema educativo. En el caso particular de la regionalización de la educación en el Suroeste antioqueño, se involucran algunas con mayor potencia como condiciones geográficas, las económicas y las sociales. También, con especial atención hace eco la calidad de la educación precedente en la región.

De este modo, al referirse específicamente a la concepción sobre el concepto de evaluación entre los estudiantes entrevistados, se encontró que es asociada desde la medición, la calificación, principalmente es relacionada al control que ejerce el docente sobre el nivel de aprendizaje que comprende el estudiante en el aula de clase.

En su mayoría, las personas entrevistadas concuerdan que la evaluación es la forma como eran medidos por los docentes, para verificar si han comprendido los diferentes conocimientos que fueron comunicados por el docente, básicamente el concepto de evaluación fue asociada a la obtención de una calificación (una nota), cuyo fin era determinar el avance al siguiente nivel, y en algunos casos se percibe como la supervivencia en el sistema.

“Yo tenía que estudiar para sacarme una buena nota, porque si no me sacan de la universidad, una mala calificación me pone a repetir la materia, o me tiro el promedio, fue porque no aprendí nada, pero uno si estudiaba mucho.” (Estudiante 4).

Además, expresaron que eran constantemente evaluados, en especial con los exámenes escritos, estos exámenes eran muy extensos y en algunas ocasiones no alcanzaban a terminar en el tiempo que el docente les daba para resolverlo. Asimismo, expresan que los contenidos para estudiar se acumulan, y se hacía bastante complicado estudiarlos. En relación con el examen, se encontró que en algunas ocasiones los docentes no resolvían los exámenes una vez aplicados, se limitaban a comunicar la nota. Este no es un asunto menor, debido que la evaluación tiene una función formativa, en donde el estudiante puede aprender de sus errores y tomar las acciones correctivas para mejorar en próximas evaluaciones.

Adicionalmente, entre estos estudiantes que decidieron no permanecer en el programa académico, se encontró que la evaluación en su carácter de control genera estímulos que

provocaban nerviosismo y estrés, que en algunas ocasiones era difícil de manejar, y la ansiedad tenía más fuerza que los mismos deseos de superar el examen para obtener una buena calificación, expresan un sentimiento de decepción al invertir tiempo en largas jornadas de estudio y los resultados obtenidos no eran los esperados y no correspondían a la calificación obtenida. Describen, además, que esos estados de nerviosismo y ansiedad que hacen que se olvide lo estudiado podrían ser mitigados por el profesor, sí este les ayudara a aclarar las dudas que se tiene en el momento de resolver el examen.

Por otro lado, se encontró según los informantes entrevistados, que los docentes son muy apegados a la normatividad expuesta en el reglamento estudiantil, y que son muy poco flexibles con la evaluación. Así, expresan que los docentes son demasiado estrictos y rígidos con los porcentajes asignados a las evaluaciones, y que en algunas ocasiones se hace imposible lograr un cambio de perspectiva del docente, proponen la búsqueda continua de otras formas más propositivas y significativas para evaluar. Asimismo, darle mayor relevancia a la nota del seguimiento, donde se califique las actitudes y el compromiso del estudiante con la signatura en el aula de clase. Expresan, además, que casi siempre la calificación asignada al seguimiento es una porción mínima del global de la calificación.

“Si uno pierde un parcial con una calificación bajita, con un porcentaje bien alto, queda muy difícil recuperarlo, hay mismo uno se desmotiva, y más si el profesor no ayuda a que uno recupere el parcial, porque la universidad no es un colegio” (Estudiante 7).

De igual manera, algunos de los entrevistados señalan que en la universidad se tiene una alta carga académica, muchas tareas, mucho tema que estudiar, y en ocasiones, les queda difícil responder a todos los exámenes, tocaba escoger a cuál asignatura estudiar y las demás dejarlas a la suerte. (Estudiante 2). Así, el estudiante al tomar este tipo de decisiones va afectando el rendimiento académico en detrimento de su permanencia en el programa académico.

Otro asunto, que sobresale es el constante ambiente de temor a la sanción que rondaba en el ambiente universitario, era recordado permanentemente por el docente, que predicaba las normas contenidas en el reglamento estudiantil, “la pérdida de una materia por debajo de los

niveles permitidos lo pueden conducir a un rendimiento insuficiente”. (Estudiante 8). En consecuencia, esta situación en algunos casos lleva al estudiante a la cancelación anticipada de una asignatura o la cancelación del semestre, o más grave aún, si no se actúa rápidamente, a la expulsión de la universidad.











“Aquí en la universidad no hay recuperación, una en el colegio pierde una evaluación hasta dos o tres veces y tiene la oportunidad de recuperación, o no presentaba los trabajos y luego los hacía para tener una buena calificación.” (Estudiante 1).

También, se evidenció dificultades en la comunicación que sucede dentro y fuera del aula, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante percibe al docente distante y predispone obstáculos que se interponen en la adecuada asimilación de los conceptos orientados en el aula. Así,

“A uno le da como miedo de hablarle al profe, no pregunta y se queda con dudas. Como son de Medellín no le hablamos si no cuando los vemos en la U. Uno cree que entendió, pero se va para la casa con el taller y no es capaz, entonces no tiene a nadie para preguntarle y estudiar del libro es muy difícil.” (Estudiante 6).

En cuanto, a la forma como los docentes evaluaron a los estudiantes que decidieron no permanecer en el programa académico, se halló que la técnica común en la práctica evaluativa fue el examen escrito asociado al parcial, el taller, la exposición, el trabajo escrito, la consulta y el seguimiento.

**Tabla 12 Prácticas evaluativas identificadas por los estudiantes que no permanecieron**

Práctica evaluativa	Frecuencia	Porcentaje
El examen escrito		22,1%
El taller		18,2%
La Exposición		14,3%
El trabajo escrito individual y en grupo		13,0%
La consulta de un tema específico		11,7%
El seguimiento		9,1%
La salida de campo		3,9%
El ensayo		3,9%
El debate		2,6%
La solución de problemas		1,3%

En efecto, la técnica evaluativa más usada por los docentes en su práctica evaluativa en el programa académico de Ingeniería Agropecuaria entre los estudiantes que no permanecieron es el examen escrito, que de hecho se convierte en una práctica tradicional (Ver tabla 12). Así, su característica principal radica en que es la preferida por los docentes y la menos popular entre los estudiantes. Además, la incidencia del examen escrito en la no permanencia es alta, se puede afirmar que el 80% de la nota global la compone el porcentaje o peso dado al examen a través del denominado parcial. Así, en menor porcentaje en la nota global o definitiva, se encuentran el taller, la exposición, los trabajos escritos, entre otros.

Ahora bien, es válido sugerirle a los docentes para que cambien las formas de evaluar los aprendizajes cuando los resultados de la evaluación no son los óptimos. Sin embargo, parece ser una situación que implicaba dificultad para el estudiante, en muy pocas ocasiones lograba tener éxito, encontrando respuestas por parte del docente como que por reglamento estudiantil no se puede y que solo siguen las instrucciones que les entrega la unidad académica, a través de los micro currículos para orientar la asignatura y que las modificaciones deben ser sometidas a instancias administrativas. En consecuencia, son situaciones en la evaluación de los aprendizajes que pueden permitir la flexibilidad en beneficio del rendimiento académico y la permanencia del

estudiante en la universidad. De tal modo, que el docente no puede perder su objetividad para que el estudiante obtenga los conocimientos que le permitan su desempeño en la vida profesional.

Ahora, afirman los estudiantes que no permanecieron en el programa académico, que los resultados negativos que obtenían en las evaluaciones aumentaban los deseos de abandonar el programa, relacionando la motivación en la obtención de logros positivos a una mayor adherencia al programa. Además, una situación particular es cuando se accede al programa académico en contravía de la vocación profesional que tenga el estudiante, en ocasiones logra la supervivencia y se enamora del programa o la carrera, o, por el contrario, eligen abandonar la universidad.

También, algunos estudiantes que no permanecieron en el programa académico aciertan en aclarar que les faltó más dedicación y compromiso con su proceso de aprendizaje, que por más esfuerzos y oportunidades que les diera el docente, no se sentían comprometidos. De este modo, afirman que tenían distracciones que eran más atractivas para ellos, como, por ejemplo: el deporte, obtener un empleo que les genere ingresos económicos o simplemente no sentir la necesidad de obtener un título profesional. También, se encontró que algunos de estos estudiantes se sentían con insuficientes conocimientos, estimaban que tenían vacíos en aprendizajes que los ponían en desventaja en la universidad, ya que el nivel que se exigía era bastante exigente.

“En el colegio, a uno no le importaba perder un examen y tener una baja nota, si luego la recupero, y muchas veces los pedía prestado para copiarlos, y se los entregaba al profesor.” (Estudiante 4).

Finalmente, expresan no conocer las políticas sobre la evaluación en la Facultad de Ciencias Agrarias, solo el docente les hablaba de su forma de evaluar. Además, este grupo de estudiantes encuentran conveniente pensar en la posibilidad de establecer sistemas de evaluación diferentes para los estudiantes de las regiones, dicen que la calidad de la educación presenta desventajas en relación a la obtenida en otros espacios, reclaman más tiempo para la solución de los exámenes, evaluar pequeñas cantidades de contenido, no permitiendo la acumulación de estos, limitar el uso del examen escrito como técnica evaluativa predominante en la región, procurar la implementación de prácticas evaluativas innovadoras que potencien las habilidades de los estudiantes, en los procesos de inducción, al inicio de la carrera socializar y facilitar la

comprensión de las diferentes técnicas y prácticas evaluativas de los docentes que orienten curso en la región. Por último, procurar la realización de cursos de nivelación de conocimientos en las áreas básicas.

Un acuerdo común entre los estudiantes que no permanecieron, es que cuando se habla de un sistema diferencial de evaluación para las regiones, no se refiere a que los estudiantes de las regiones tengan menores capacidades cognitivas o sean menos inteligentes, por el contrario, es la búsqueda de mejores estrategias pedagógicas para potenciar los talentos de los jóvenes que ingresan a la universidad en la regiones y no tengan que abandonar la universidad, porque no fue posible mitigar los factores determinantes que afecten los bajos rendimientos académicos.

#### **4.6. Una propuesta evaluativa conducente a favorecer la permanencia en los programas académicos de la Universidad de Antioquia Seccional Suroeste**

La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un asunto sensible, que pone especial atención en los sistemas educativos en el uso eficiente de los recursos asignados por el gobierno. De esta manera, la institución se ve obligado a considerar el cumplimiento de una serie de requerimientos, que a su vez exige a sus colaboradores que se acojan a estas políticas para facilitar y obtener la acreditación y la certificación de los programas académicos, en donde el resultado favorable lo dota de prestigio ante la sociedad para su reconocimiento.

Así, al interior de la institución educativa se deben ocupar por entregarle a la sociedad los profesionales que requiere, donde estratégicamente se han diseñado un conjunto de conocimientos que los hacen capaces para incursionar en la vida laboral y contribuir con su conocimiento a la sociedad. Así, se ve en la obligación de medir y certificar los aprendizajes que alcanza el profesional, para tal fin, el docente juega un papel importante como evaluador de los aprendizajes, enlazando sus prácticas evaluativas a medida que evoluciona el conocimiento.

En consecuencia, actualmente la evaluación de los aprendizajes es asociada al control y la medición excesiva entre los actores del sistema educativo. Así, se pide trascender a un valor

formativo y humanizador de la evaluación de los aprendizajes, donde su fin último no sea tener un valor numérico. De este modo, se sugiere la transformación de la práctica evaluativa, mediante la modernización que libere al estudiante del yugo del docente omnipotente que gobierna desde su ego los conocimientos como portador único, que transforme la visión hegemónica donde uno enseña y el otro aprende, y flexibilice un sistema evaluativo sancionatorio.

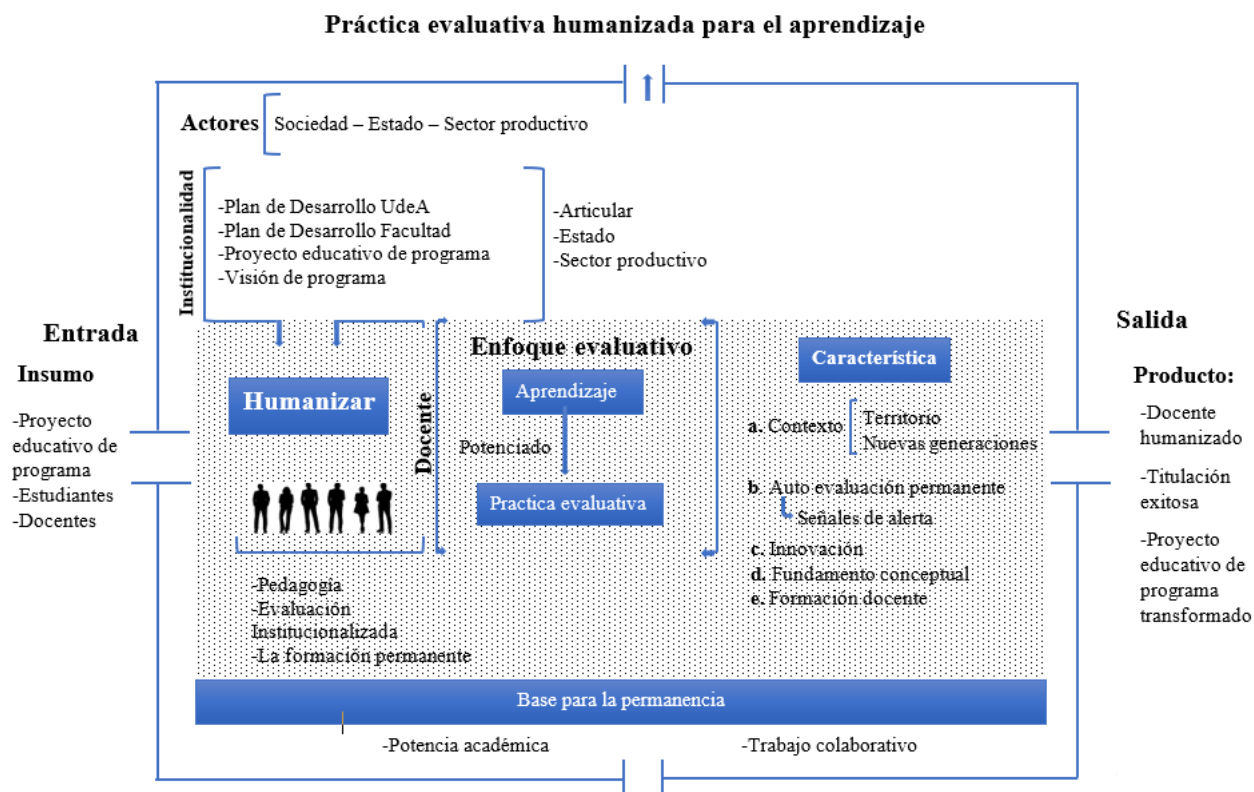
Es así, que como resultado del análisis de la información en este trabajo de investigación se formula una propuesta evaluativa que conduzca a favorecer la permanencia del estudiante en el programa de Ingeniería Agropecuaria en la Seccional Suroeste.

### *La práctica evaluativa humanizada para el aprendizaje*

La evaluación (cualquiera sea su denominación) se encuentra inmersa en un sistema amplio, que a la vez se compone de subsistemas. En este caso, al sistema principal entran insumos como el proyecto educativo de programa (PEP), los estudiantes y los docentes, cada uno con condiciones particulares que los hacen únicos. Sin embargo, por circunstancias múltiples ocurridas al interior del sistema, el estudiante es expulsado sin alcanzar la titulación y son devueltos al contexto en el cual habita.

De igual manera, al interior del sistema principal se encuentran actores como la sociedad, el estado, y el sector productivo, todos ellos con una visión de lo que debe ser y esperan del sistema de educación y las instituciones de educación superior, con la aspiración que le aporten a la satisfacción de las necesidades y a la solución de las diversas problemáticas. A su vez, ejerce presión sobre el sistema al querer imponer su visión sobre la educación que debe recibir el ser humano para que complemente sus aspiraciones.

Además, la institución de educación se resiste ante las presiones que ejercen sobre ella estos actores, para tal fin, formula sus planes y proyectos donde fortalece su institucionalidad que le permite tener la visión del programa académico para que el futuro profesional articule, integre y coordine sus conocimientos a las demandas de la sociedad, el estado y el sector productivo.



*Elaboración propia*

*Ilustración 4* Propuesta evaluativa para la permanencia.

Así, la construcción de la institucionalidad implica la participación de sus integrantes, con la convicción de que sus acciones guían a todos en procura de políticas acertadas para que todos los estudiantes que ingresan a la universidad tengan una titulación exitosa y los modelos pedagógicos, desde los cuales se conciba la educación contribuyan al fortalecimiento de los procesos de calidad de la educación, en beneficio de la persona que se está formando. En efecto, los procesos de evaluación para valorar los conocimientos adquiridos se deben humanizar sin desmejorar los tan anhelados indicadores.



En el núcleo de este complejo sistema, se encuentra un subsistema que inicia con la humanización de la evaluación para ubicar a la persona que aprende en el centro, para determinar cómo aprende, que aprende, cuánto aprende y como demuestra que aprendió. Así, el articulador de esta pretensión es el docente, que se forma permanentemente y que es consciente de su papel de evaluador, sin intentar ser el inquisidor del conocimiento.

Posteriormente, se encuentra un componente filosófico que construye su enfoque evaluativo a través del cual se potencia el aprendizaje, donde coexistan prácticas evaluativas amigables y flexibles con el aprendizaje, con quien evalúa y con quien es evaluado. El insumo base para la ideación de este componente lo constituye este trabajo de investigación, donde se evidencian el pensamiento de los estudiantes, de los docentes, y la institucionalidad a través del comité de currículo. Esta fundamentación tiene las siguientes características:

*a. Contextualización de la evaluación:* es pensar la evaluación como elemento propio del contexto, desde dos (2) perspectivas: el territorio y desde los estudiantes, desde las nuevas generaciones. Es importante, abordar estos elementos para orientar a los docentes en las prácticas evaluativas aceptadas y aplicadas en la evaluación de los aprendizajes.

*b. La evaluación como objeto de autoevaluación:* Es un elemento que se ha posicionado, y cada día se hace más importante. Así, cuando un ser humano se autoevalúa, alcanza a identificar sus falencias y empoderarse y transformarse. Aún más, cuando un colectivo se autoevalúa, ese colectivo logra un empoderamiento y una transformación mayor.

*c. La evaluación como posibilidad de innovación:* Conviene la posibilidad de innovar permanentemente, es ver que alternativas se tiene para evaluar a los estudiantes en las regiones. De igual manera, conviene la creación de un sistema diferencial para los estudiantes de las regiones. Es importante destacar que requiere la sistematización permanente, y hacerle seguimiento continuo.

*d. Reconfiguración de las prácticas evaluativas de los docentes:* es potenciar las prácticas evaluativas existentes y adaptarlas a las necesidades actuales del aprendizaje.

Situación que no se le prestado suficiente atención para reorientar prácticas evaluativas lesivas en los procesos pedagógicos en el recorrido del docente.

*e. La evaluación como objeto de formación docente:* es hacer de la evaluación un objeto formativo, es pensarlo como elemento que contribuye a la formación de los estudiantes y que se puede formar desde las evaluaciones.

De esta forma, la permanencia estudiantil es la base para el anclaje de los estudiantes en el sistema educativo, desde el fortalecimiento por el deseo de la búsqueda del conocimiento, basado en el trabajo colaborativo en comunión con el docente y la institución educativa, seduciendo al estudiante por aprender cada día más.

Finalmente, el sistema como producto nos devuelve el estudiante titulado, con el nivel de aprendizajes adecuado según sus propias capacidades, donde el número de estudiantes que abandonan el sistema se reduce. Asimismo, nos devuelve un docente que concibe la evaluación y la práctica evaluativa humanizada favoreciendo los aprendizajes del estudiante. Como también, un proyecto educativo de programa con un enfoque evaluativo que concibe un enfoque diferencial para los estudiantes de regiones, flexibilizando el sistema de evaluación, sin bajar la calidad de los aprendizajes.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, en este capítulo, se presenta las conclusiones a las que se han llegado después del análisis de la información según el conocimiento desarrollado por el investigador en sus procesos de gestión académica, las conversaciones con los estudiantes, las entrevistas con los estudiantes que no permanecieron y la información reportada por los docentes. Además, se realizan algunas recomendaciones que van a permitir mejorar las prácticas evaluativas entre los docentes, mejorar las condiciones académicas para los estudiantes que ingresan al programa Académico de Ingeniería Agropecuaria y a las unidades académico-administrativos de la facultad le permitir mejorar los indicadores de permanencia estudiantil.

La principal conclusión a la que se llega es que la incidencia de las prácticas evaluativas en la permanencia estudiantil es significativa por múltiples factores, que se interrelacionan entre sí. Estos factores se originan en cada uno de los actores que intervienen en el proceso evaluativo, tanto en los docentes, los estudiantes, el coordinador académico asignado a regiones y el comité de currículo del programa.

De ahí que, uno de los factores es la insuficiente fundamentación teórica del docente en evaluación, evaluación de los aprendizajes y prácticas evaluativas. Así, algunas de las referencias a las que hacen los docentes es al conocimiento empírico que les ha dado su ejercicio en la docencia durante este tiempo, han aprendido a evaluar como los evaluaron. Asimismo, algunos de los docentes en su profesión base no fueron formados en pedagogía, por tanto, no fueron preparados para la docencia y desconocen procesos educativos importantes que facilitan los aprendizajes.

Adicionalmente, la poca o nula orientación de un enfoque evaluativo construido desde el comité de currículo u otras instancias, que guíe la acción evaluativa de los docentes en el programa, incide en la permanencia estudiantil. Es así, como durante la vida académica de un estudiante se ve influenciada por un sinnúmero de concepciones y diversas interpretaciones de la evaluación entre los docentes, donde algunas pueden ser favorables para facilitar la permanencia y otras puede ser lesivas, incidiendo en la decisión del estudiante de no permanecer en la universidad. Asimismo, se recomienda la construcción del proyecto educativo de programa, documento orientador

necesario para definir con claridad el perfil del profesional que se espera formar, el nivel de conocimientos que debe tener y por lo tanto, que prácticas evaluativas se deben establecer para evidenciar los aprendizajes.

También, es generalizada la confusión que tienen los docentes al referir la práctica evaluativa como una técnica evaluativa. Esta situación obedece a la poca formación evaluadora y la escasa orientación de un enfoque evaluativo desde el comité de currículo de programa. En conformidad con los autores por Hernández & Mola (2016) y Daza y Martiza (2010), la práctica evaluativa es mucho más que aplicar un examen, trasciende el simple hecho de un valor numérico, está dotada de usos, formas, de realidades, de la enseñanza institucionalizada, de conceptos, de ideas, pensamientos, proyecciones, planificaciones del criterio evaluativo, la elaboración de instrumento evaluativo, entre otros asuntos, que hacen de la práctica evaluativa un acto solemne que permea al acto de aprender y de enseñar.

Un hallazgo importante es que las prácticas evaluativas se clasifican como tradicionales, son pocas las opciones innovadoras que argumentan los docentes para evaluar a los estudiantes. Así, la práctica tradicional principal para los docentes es el examen, con sus múltiples matices, e inconvenientes. También, se convierte en una práctica cotidiana que tiene supremacía sobre las demás prácticas que cohabitan en el aula de clase. Además, el examen es usado con demasiada frecuencia por los docentes, dejando de lado otras formas de evaluar más amigables con los estudiantes. Se considera un factor importante que genera incertidumbre en la continuidad de los estudiantes en el programa de estudios.

En este informe de investigación, se detallan las prácticas evaluativas usadas por los docentes, lo cual se convierte en una gama amplia de opciones para evaluar los aprendizajes en el programa académico. Sin embargo, no existe sistematización que dé cuenta de los resultados obtenidos en la aplicación de ellas, razón por la cual se sugiere al comité de currículo, adelantar acciones en procura de acopiar las experiencias de estos ejercicios valiosos con la finalidad de ser replicables en otras unidades académicas de la universidad.

De este modo, al observar las prácticas evaluativas en su conjunto se concluye que son diversas. Sin embargo, se observa el poder hegemónico del examen sobre las demás iniciativas de evaluar. A modo de ejemplo, el 80% de la evaluación en el aula de clase corresponde al examen, solo se asigna una pequeña porción del total de la nota para otras formas alternativas de evaluar los aprendizajes. En efecto, se recomienda a los docentes revertir esta situación, donde se incorpore al aula de clase las prácticas evaluativas alternativas que permitan más diversidad en la comprobación de los aprendizajes.

En cuanto a la opinión de los estudiantes que aún permanecen en el programa, se cuestiona la eficiencia del examen como práctica evaluativa en el programa de Ingeniería Agropecuaria. Así, el número de exámenes es excesivo, el tiempo para la preparación de este es corto, la cantidad de temáticas a evaluar es demasiada. Además, los resultados negativos obtenidos en el examen inciden en la no permanencia de los estudiantes, se convierte en un factor que no motiva a seguir en la universidad.

Un factor que incide en la permanencia estudiantil es la rigidez de los docentes con los porcentajes asignados a las evaluaciones, y la negativa a cambiar la forma de evaluar. El estudiante reclama evaluaciones basadas en la práctica, superar el aprendizaje basado en la memoria, donde se estudia para obtener una buena nota, y donde dicen que no aprenden para la vida sino para el examen.

Otro factor que incide en la permanencia estudiantil es cuando las prácticas evaluativas no se adaptan al grupo de interés. Es decir, las condiciones del contexto en regiones tienen sus particularidades y cuando el docente impone sus propias reglas, pone en riesgo la permanencia de los estudiantes en el programa académico. Se le recomienda al docente hacer un diagnóstico rápido de grupo objeto de evaluación para conocer sus condiciones reales de aprendizaje, en este caso en la Seccional Suroeste.

Se evidencia la resistencia del estudiante a la evaluación, no le gusta que lo evalúen, expresa en diferentes formas la ineficiencia de las prácticas evaluativas usadas en el aula de clase,

al describir que muchas veces los afecta la ansiedad y los nervios, así el resultado de la evaluación no es muestra real del aprendizaje.

Es lesiva la forma evaluativa para la permanencia estudiantil, debido al temor fundado en la sanción. Así, la permanente recordación alusiva al reglamento estudiantil, que determina el grado de rendimiento académico mínimo permitido, hace que el estudiante desfallezca ante el primer inconveniente que tenga con el resultado en la evaluación. De este modo, conviene estimar formas alternativas que eviten que el estudiante ante el primer inconveniente con la evaluación pierda el interés en el programa académico.

La versión de los estudiantes que no permanecieron se centra en reseñar los múltiples factores que incidieron en la no permanencia de ellos en el programa académico. Entre ellos están, su concepción de la evaluación se basó fue en la calificación, era obtener la mejor nota para superar el siguiente nivel. Además, una de las causas que generó la no permanencia, según ellos, fue el excesivo control al que era sometidos, dicen que los exámenes eran demasiados, muy extensos y el tiempo no era suficiente para resolverlos. Asimismo, plantean que no fue posible superar la ansiedad que les provocaron los exámenes, afirman que les faltó aprender más de sus propias equivocaciones en los exámenes y no se esforzaron por mejorar, se encuentran decepcionados por las largas jornadas de estudio donde los resultados no corresponden a las calificaciones logradas.

Igualmente, describen que los docentes eran demasiado apegados al reglamento estudiantil, no se adaptaron a la vida académica con un nivel de exigencia muy alto, expresan la falta de tiempo para la preparación de los exámenes, y a medida que obtenían resultados negativos aumentaban los deseos de abandonar el programa.

Entre estos estudiantes, se evidenció que los procesos de comunicación con el docente eran deficientes, lo veían distante y en buena medida como generador de obstáculos que los llevaron a desistir del programa académico. Así, situaciones tan simples como expresar “no entiendo” o “por favor me repite”, son asuntos que van relacionados con la timidez de cada individuo.

Los estudiantes sugieren que, el docente como uno de los actores involucrados en la evaluación, se debe dotar de herramientas ágiles y flexibles que le permitan combinar para una misma evaluación diferentes prácticas evaluativas. Así, en el aula de clase se encuentran estudiantes que proceden de diferentes sistemas educativos, con diferentes niveles académicos, unos con habilidades más desarrolladas y otros no tanto, es así, como se le pide al docente tener la capacidad para interactuar con esa diversidad y su conjunto de prácticas evaluativas.

Es conveniente tener un sistema diferencial de evaluación para los jóvenes en las regiones, existen opiniones divididas al respecto, el acuerdo en común es que la modalidad concentrada de las clases es causa de molestia y dificultades que se deben resolver desde lo administrativo, la postura que más controversia causa es establecer un sistema de evaluación diferente, al determinar que la calidad de los aprendizajes no se puede negociar. Así, una de las discusiones se centra en las condiciones cognitivas de los estudiantes de regiones, donde según algunos docentes es ampliar la brecha de la desigualdad.

Se hace significativo determinar estrategias para el abordaje de los contenidos de las asignaturas en las regiones, desde el punto de vista del docente debe cumplir con la programación que le entrega la facultad y evaluar. Desde el punto de vista del estudiante, son muchos los contenidos que tiene que preparar para la evaluación. Ante esta situación, se recomienda hacer uso de la virtualidad y el trabajo colaborativo.

Debe existir un equilibrio entre la cantidad de contenido, la cantidad de exámenes y calidad de los aprendizajes, parece ser un principio que se debe poner en la discusión entre los actores de la evaluación. De tal manera que se evite, que el estudiante se sienta presionado y agobiado por tanta evaluación que le controla permanentemente.

En relación con el sistema diferencial de evaluación, se propone unas prácticas evaluativas humanizada para el aprendizaje. La discusión queda abierta para consolidar esta propuesta en las regiones, se invita a las autoridades académicas a facilitar la creación de prototipos que permitan perfeccionar la propuesta.

Es urgente, establecer programas de actualización y capacitación docente en las regiones con el fin de brindar herramientas pedagógicas para facilitar la experiencia en la evaluación de los aprendizajes y la transformación de las prácticas evaluativas.

Al momento de contrastar visiones evaluativas, en la unidad académica se desconocía cómo estaban evaluando los docentes adscritos a su dependencia los aprendizajes de los estudiantes, a partir de este estudio las cosas cambian, se sienta un precedente para la mejora de la calidad y la permanencia académica de los estudiantes y los índices de calidad, evaluación y gestión.

En consonancia con Escobar (2007), la actualización de la evaluación no se debe ver aislada de la didáctica y otras categorías como el currículo, de lo contrario se seguirá abusando de la evaluación como mecanismo de control.

Finalmente, se deja abierta la discusión para que desde la línea de investigación Gestión, evaluación y calidad, se estudien las múltiples aristas de las prácticas evaluativas en la regionalización de la educación superior. A continuación, se proponen nuevos caminos de investigación:

- a. ¿Como afecta la poca fundamentación pedagógica de los docentes a la práctica evaluativa y su relación con los altos índices de no permanencia?
- b. ¿Qué tan conveniente es la diversidad de prácticas evaluativas en el aula de clase para el aumento del rendimiento académico y la adherencia del estudiante al programa académico?
- c. ¿La gestión de la práctica evaluativa por la institución de educación incide en la libertad de cátedra y la autonomía docente?
- d. ¿Cuál es la relación de la práctica evaluativa con el aseguramiento de la calidad de la educación en las instituciones educativas?
- e. ¿Es Conviene la estandarización de la práctica evaluativa del docente en las regiones donde hace presencia Universidad?



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, N. (2014). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11–25. Retrieved from <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973>
- Cáisamo I., G. (2019). Educar desde la pedagogía ancestral indígena con perspectiva comunitaria e intercultural; aproximación hacia un modelo de educación propia. In R. Jaramillo (Ed.), *Proyectos educativos y participación* (p. 204).
- Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia. (2015). Perfil Socioeconómico de la Subregión de Occidente. *Estudios Económicos*, 38. Retrieved from [http://www.camaramedellin.com.co/site/Portals/0/Documentos/2017/Publicaciones regionales/15-3Perfil Occidente\\_Oct14.pdf](http://www.camaramedellin.com.co/site/Portals/0/Documentos/2017/Publicaciones regionales/15-3Perfil Occidente_Oct14.pdf)
- Centro Interuniversitario de Desarrollo, C. (2013). *Evaluación Del Aprendizaje En Innovaciones Curriculares De La Educación Superior. Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (Primera Ed). Santiago de Chile.
- Cifuentes, J. (2014). Las prácticas evaluativas : una reflexión pertinente en la modalidad a distancia. *Rastros Rostros*, 16(30), 19–33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.815>
- Consejo Superior Universidad de. Reglamento Estudiantil de pregrado (2015). Retrieved from <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/somos-udea/soy-estudiante-udea/proceso-matricula/reglamento-estudiantil>
- Daza, E., & Martiza, R. (2010). Relación de las Prácticas Evaluativas con los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de Matemáticas. *Memoria 11 Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*, 508–517.
- De la Garza Vizcaya, E. L. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 807–816.

- Escobar, J. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4, 50–58.
- Espinoza, O., & González, L. E. (2015). *Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis.*
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). *Ideas para Tejer. Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018.*
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.*
- Garzón, D., Pérez, K., & Viáfara, K. (2011). *Las prácticas evaluativas en el aula de clase: una mirada desde la construcción del concepto de derivada.* Universidad de Antioquia.
- González, M. (2002). Evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Centro de Estudios Para El Perfeccionamiento de La Educación Superior*, (1), 1–17.
- Hernández, M., & Mola, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4–15.
- House, E. R. (1992). Monográfico Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299(1), 43–55. Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d03d5de-8b11-4c2e-9535-b5d2013daf91/re2990200487-pdf.pdf>
- Jaramillo, R. (2013). Planes de desarrollo económico-social y calidad de la educación en Colombia. *Uni-Pluri/Versidad*, 13(2), 92–101.
- Jaramillo, R. (2015). *La calidad de la educación: Los léxicos de la deshumanización.* Ediciones desde abajo.
- Jaramillo, R. (2016). *Evaluación y formación: miradas desde la investigación y la praxis.* (R. Jaramillo, Ed.).
- Loaiza, G. (2013). Concepciones y Prácticas Evaluativas: Caso Facultad de Contaduría Pública – Corporación Universitaria Remington. *Plumilla Educativa*, 12(2), 293–306.

<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.384.2013>

López, M. C. (2011). Las buenas prácticas de la evaluación en la universidad a partir de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 3, 211–228.

Michel, A. (1996). La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 13–39.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1330 de 2019- Decreto único reglamentario del sector educación (2019). Retrieved from [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-387348\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-387348_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. Boletín Informativo Educación Superior*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior* (Vol. 1). Bogotá. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 1280 del 25 de Julio de 2018, 25 julio 2018 § (2018). Colombia|. Retrieved from <http://www.fodeseop.gov.co/index.php/noticias/854-decreto-1280-de-2018>

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educacion 2016-2016*. Retrieved from <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>

Moreno, T. (2008). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 563–591.

Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 3–18. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211>

Moreno, T. (2016a). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*.

Moreno, T. (2016b). La Evaluación ¿nos conducirá a la tierra prometida? *Perspectiva Educativa*, 56(1), 147–163. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.453>

- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Retrieved from <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo (ONU). Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Pub. L. No. Resolución, 16301 1 (2015). Retrieved from <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, 48, 20–26.
- Prieto, J. H. P. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*.
- Prieto P., M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29, 123–144. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908405>
- Rizo, H. (2004). Evaluación del aprendizaje. *El Hombre y La Máquina*, (23), 8–17.
- Rodríguez E., H., Restrepo B., L., & Luna C., G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 20 (3), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.18>
- Saldaña, M., & Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVI, 616–628.
- Salinas, M. (2005). La evaluación educativa una práctica para reconfigurar, 14. Retrieved from <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/EvaluacionEducativaPracticaReconfigurarMLS.pdf>
- Salinas S., M. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la universidad, 1–43.
- Sánchez, T., Silva, M., Valderrama, C., Altieri, E., Cariola, L., Díaz, L., ... Riedemann, K. (2015). *Equidad en el acceso, permanencia, logros y resultados de la educación superior chilena. Propuestas para la educación superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*.
- Sandoval C., C. A. (2014). *Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y*

*técnicas de investigación social*. <https://doi.org/10.1016/B978-84-9022-445-8/00009-3>

Secretaría del Senado de la República. Constitución Política de Colombia de 1991 (2018).

Retrieved from

[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Stenhouse, L. (2011). La evaluación del Curriculum. In *Investigación y desarrollo del currículo* (Cuarta edi, pp. 144–171).

Toranzos, L. (1996). Título : Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63–78.

Turpo, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN: 1989-0397, 4(2), 213–233. Retrieved from <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art12.html>

UNESCO. (2016). Educación 2030, Declaración de Incheon/Marco de Acción. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 156, Pub. L. No. Estructura orgánica para la regionalización de la Universidad de Antioquia, 4 (1999). Retrieved from [http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/images/Sitio\\_informe/A nexos/Acuerdos Superiores/Acuerdo Superior 156 de 1999.pdf](http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/images/Sitio_informe/A nexos/Acuerdos Superiores/Acuerdo Superior 156 de 1999.pdf)

Universidad de Antioquia. (2018a). Plan de Fomento a la Calidad. Retrieved from [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/sobre-permanencia/contenido/asmenulateral/plan-fomento-calidad/!ut/p/z1/zVRNb-IwFPwre-EY-TIO3OTo0lDokqaUsIAvleUY8CpxUjDt\\_vwatFs1qxaoKqT64q-ZsTWj9xBHM8SNeNJLYXVtROn2c04](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/sobre-permanencia/contenido/asmenulateral/plan-fomento-calidad/!ut/p/z1/zVRNb-IwFPwre-EY-TIO3OTo0lDokqaUsIAvleUY8CpxUjDt_vwatFs1qxaoKqT64q-ZsTWj9xBHM8SNeNJLYXVtROn2c04)

Universidad de Antioquia. (2018b). [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co). Retrieved from <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-administrativas/contenido/asmenulateral/direccion-regionalizacion/>

Urbina, J., & Ovalles, G. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*.

*Colombia aprende* (Vol. 12).

- Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D. N., López, N., Vallejo, F., Ramírez, P., ... Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. *Universidad de Antioquia*. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/rt/printerFriendly/856/1954>
- Vélez S., G. A. (2013). Metáforas dominantes en los discurso de la evaluación de la calidad de la educación en colombia.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio Contextualizado en La Unión-Chile*.
- Zapata, V. (2012). *Prácticas evaluativas docentes y su influencia en el clima social escolar: un estudio de caso en una escuela municipal rural de la comuna de Temuco*. Universidad de la Frontera- Chile.
- Zuluaga G., O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*.
- Zuñiga, C., Redondo, J., López, M., & Santa Cruz, E. (2016). *Equidad en la educación superior, desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*. *Journal of Experimental Psychology: General* (Vol. 136).

## 7. ANEXOS

**Anexo 1.** Guía de la entrevista semi estructurada destinada a estudiantes que abandonaron los estudios en el programa de Ingeniería Agropecuaria Universidad de Antioquia Seccional Suroeste.

La información recolectada permitirá determinar la incidencia de las prácticas de evaluativas en la permanencia de los estudiantes del programa académico de Ingeniería Agropecuaria en la Seccional Suroeste.

La información recolectada será confidencial, sólo se usará con fines académicos para la presente investigación. Su participación es voluntaria, en cualquier momento puede tomar la decisión de declinar su participación en el presente estudio.

### 1. PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN:

1.1 **Sexo:** Masculino \_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_

1.2 **Municipio de residencia:** \_\_\_\_\_

1.3 **Semestre que estaba cursando:** \_\_\_\_\_

1.4 **¿Estaba desempeñando alguna actividad laboral al momento de suspender los estudios?**

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

<b>Evaluación</b>	¿Para usted que es evaluación?
<b>Prácticas evaluativas</b>	¿Cómo lo evaluaron los profesores?  ¿Cuáles fueron las prácticas evaluativas más comunes de los profesores, en el momento que se encontraba cursando el programa académico?

	<p>¿En algún momento le hizo la sugerencia al profesor para que cambie su forma de evaluar? explique</p>
<p><b>Permanencia / Incidencia</b></p>	<p>¿En algún momento le sugirió a su profesor que adoptará alguna forma de evaluar que usted considerará conveniente para potenciar su aprendizaje?</p> <p>¿Los resultados obtenidos en la evaluación incidieron en la permanencia en la universidad? ¿de qué manera?</p>
<p><b>Proyecto evaluativo de la facultad</b></p>	<p>¿Conviene la existencia de un sistema evaluativo diferencial para los estudiantes de regiones?</p>

El investigador agradece su aporte, su disposición para brindar la información solicitada que contribuyen a los procesos de fortalecimiento de la educación superior en la subregión de suroeste antioqueño.



## Anexo 2. Guía de la entrevista semi estructurada a docentes

La información recolectada permitirá determinar cómo las prácticas de evaluativas inciden en la permanencia de los estudiantes del programa académico de Ingeniería Agropecuaria en la seccional suroeste.

La información recolectada será confidencial, sólo se usará con fines académicos para la presente investigación. Su participación es voluntaria en cualquier momento puede tomar la decisión de declinar su participación en el presente estudio.

### 7.2.1.1. PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN:

Para las siguientes preguntas de identificación, le solicito colocar una equis (x) o llenar el espacio correspondiente.

1.1 **Sexo:** Masculino \_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

1.2 **¿Qué cursos orienta?** \_\_\_\_\_

1.3 **Niveles de formación:** Pregrado: \_\_\_\_\_

Posgrado: \_\_\_\_\_

1.4. **Posee algún nivel de Formación pedagógica:** Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_

<b>Evaluación</b>	<p>¿Qué es evaluación?</p> <p>¿Qué teoría o teorías orienta sus concepciones sobre evaluación?</p>
<b>Prácticas evaluativas</b>	<p>¿Para usted que es evaluar?</p> <p>¿Usted como docente para que evalúa?</p> <p>¿Cómo determina cuales son los contenidos que tienen más relevancia al momento de evaluar?</p> <p>¿Cómo evalúa a sus estudiantes?</p> <p>¿Qué uso les da a los resultados obtenidos de la evaluación?</p> <p>¿Es importante evaluar todo lo que se enseña?</p>

	<p>¿Cuál es su práctica evaluativa más representativa?</p> <p>¿Qué conflictos ha tenido en el proceso de evaluación, como los ha resuelto?</p>
<b>Permanencia / Incidencia</b>	<p>¿La evaluación es un ejercicio de poder?</p> <p>¿En algún momento ha recibido sugerencias de los estudiantes para cambiar su forma de evaluar?</p> <p>¿Los resultados obtenidos en la evaluación inciden en la permanencia del estudiante en la universidad?</p> <p>¿Estaría de acuerdo en que la facultad estandarice los instrumentos para evaluar?</p> <p>¿En su opinión, la forma de evaluar los aprendizajes ha llevado a que algún estudiante suspenda los estudios o sea sancionado según los criterios del reglamento estudiantil?</p>
<b>Proyecto evaluativo de la facultad</b>	<p>¿Conoce la normatividad de la Universidad de Antioquia sobre la evaluación?</p> <p>¿Conoce las políticas de evaluación de la facultad?</p> <p>¿En algún momento las directivas de la facultad les han recomendado como evaluar los aprendizajes?</p> <p>¿Se debe tener un sistema evaluativo diferencial para los estudiantes de regiones?</p>

El investigador agradece su aporte, su disposición para brindar la información solicitada que contribuyen a los procesos de fortalecimiento de la educación superior en la subregión de suroeste antioqueño.

### Anexo 3. Guía de entrevista semi estructurada a estudiantes

La información recolectada permitirá determinar cómo las prácticas de evaluativas inciden en la permanencia de los estudiantes del programa académico de Ingeniería Agropecuaria en la seccional suroeste.

La información recolectada será confidencial, sólo se usará con fines académicos para la presente investigación. Su participación es voluntaria, en cualquier momento puede tomar la decisión de declinar su participación en el presente estudio.

#### 7.2.1.1.1.1. PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN:

- 1.1 **Sexo:** Masculino \_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_
- 1.2 **Nivel académico que cursa:** \_\_\_\_\_
- 1.3 **Municipio de residencia:** \_\_\_\_\_
- 1.4 **¿Desempeña alguna actividad laboral actualmente?**  
Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

<b>Evaluación</b>	<p>¿Para usted que es evaluación?</p> <p>¿Todo lo que el profesor enseña se debe evaluar?</p>
<b>Prácticas evaluativas</b>	<p>¿Cómo lo evalúan?</p> <p>¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes entre los profesores?</p> <p>¿Cuáles prefiere y cuáles no?</p> <p>¿Los instrumentos utilizados por el profesor para medir los aprendizajes son los adecuados?</p>

<p><b>Permanencia / Incidencia</b></p>	<p>¿Los resultados obtenidos en la evaluación inciden en la permanencia en la universidad? ¿Por qué?</p> <p>¿En algún momento le ha hecho la sugerencia al profesor para que cambie su forma de evaluar? explique</p> <p>¿La evaluación es un ejercicio de poder?</p> <p>¿Qué opina de la estandarización de las prácticas evaluativas de los profesores en el programa de Ingeniería Agropecuaria?</p> <p>¿Qué conflictos ha tenido en el proceso de evaluación, como los ha resuelto?</p>
<p><b>Proyecto evaluativo de la facultad</b></p>	<p>¿Conviene la existencia de un sistema evaluativo diferencial para los estudiantes de regiones?</p>

El investigador agradece su aporte, su disposición para brindar la información solicitada que contribuyen a los procesos de fortalecimiento de la educación superior en la subregión de suroeste antioqueño.

#### **Anexo 4.** Guía de la entrevista semi estructurada a Comité de currículo

La información recolectada permitirá determinar cómo las prácticas de evaluativas inciden en la permanencia de los estudiantes del programa académico de Ingeniería Agropecuaria en la seccional suroeste.

La información recolectada será confidencial, sólo se usará con fines académicos para la presente investigación. Su participación es voluntaria en cualquier momento puede tomar la decisión de declinar su participación en el presente estudio.

### **1. PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN:**

Para las siguientes preguntas de identificación, le solicito colocar una equis (x) o llenar el espacio correspondiente.

1.1 **Sexo:** Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

1.2 **¿Qué cursos orienta?** \_\_\_\_\_

1.3 **¿Posee algún nivel de Formación pedagógica:** ?1 Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles son las características básicas de las prácticas evaluativas de los docentes en el programa de Ingeniería Agropecuaria?
2. ¿Cuál es el enfoque teórico o conceptual desde donde se orienta la evaluación?
3. ¿En su opinión, la evaluación afecta la permanencia?
4. ¿Ha pensado una propuesta evaluativa que incida en la permanencia estudiantil?

El investigador agradece su aporte, su disposición para brindar la información solicitada que contribuyen a los procesos de fortalecimiento de la educación superior en la subregión de suroeste antioqueño.

**Anexo 5.** Listado de prácticas evaluativas identificadas entre los docentes

- |  |  |
|--|--|
| 1. Análisis de videos                    | 27. Exposición                           |
| 2. Aplicación del concepto teórico       | 28. Informe de seminarios investigativos |
| 3. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) | 29. Informes de práctica                 |
| 4. Autopreguntas en los exámenes         | 30. Informes escritos                    |
| 5. Calidad de la información consultada  | 31. Investigación de un tema             |
| 6. Comprensión de textos                 | 32. La clase magistral                   |
| 7. El taller                             | 33. La consulta                          |
| 8. Elaboración de ensayos                | 34. La práctica                          |
| 9. Elaboración de informes               | 35. La pregunta-responder a un enunciado |
| 10. Evaluación colectiva                 | 36. Las discusiones / El debate          |
| 11. Evaluación escrita                   | 37. Lectura de capítulo de libro         |
| 12. Evaluación práctica                  | 38. Lectura individual                   |
| Examen - combinación de la teoría y      | 39. Mapa conceptual                      |
| 13. la práctica                          | 40. Memoria escrita (Investigación)      |
| 14. Examen - Selección -afirmación       | 41. Mesa redonda                         |
| 15. Examen aplicado                      | 42. Microproyectos                       |
| 16. Examen corto                         | 43. Participación del estudiante         |
| 17. Examen de memoria                    | 44. Participación en clase               |
| 18. Examen en grupo                      | 45. Práctica en el curso                 |
| 19. Examen escrito                       | 46. Prácticas concentradas en campo      |
| 20. Examen escrito-parcial               | 47. Preguntas de memoria                 |
| 21. Examen falso -verdadero              | 48. Producto final de curso              |
| 22. Examen individual                    | 49. Pruebas cortas                       |
| 23. Examen oral                          | 50. ¿Quién quiere ser carnicero?         |
| 24. Examen práctico                      | 51. Respuesta a cuestionario             |
| Examen utilizando notas de clase y       | 52. Seguimiento                          |
| 25. material complementario              | 53. Seminarios investigativos            |
| 26. Exámenes en grupo                    | 54. Socialización de la respuesta        |

- 55. Solución de problemas
- 56. Solución de problemas hipotéticos
- 57. Solución de problemas reales
- 58. Taller en grupo
- 59. Taller individual
- 60. Tarea extraclase
- 65. Trabajo independiente
- 66. Visita técnica
- 61. Trabajo en el aula
- 62. Trabajo en equipo
- 63. Trabajo en grupo
- 64. Trabajo escrito

**Anexo 6.** Formato consideraciones éticas.**PROCESO EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:**

FECHA		
DD	MM	AAAA

Yo, \_\_\_\_\_ identificado (a) con la cedula de Ciudadanía Nro. \_\_\_\_\_ Expedida en \_\_\_\_\_. Por voluntad propia doy mi consentimiento para la participación en la entrevista dentro del Proyecto de Investigación sobre **Prácticas evaluativas en la educación superior: el caso de la Seccional Suroeste**, que está llevando a cabo el candidato a Magister **Carlos Mario Zapata Chaverra**, estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia.

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del proceso de entrevista y el propósito de su realización. También recibí información sobre los usos de videos y audios en caso de que se generen y la forma en que se utilizarán los resultados.

Así mismo, se me ha informado que tendré derecho a conocer los análisis y resultados a que dé lugar la entrevista.

Doy mi consentimiento para que los resultados sean valorados pro activamente en los procesos académicos de la **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**.

FIRMA DEL PARTICIPANTE

**Aviso Legal:** La información contenida en este documento, será para el uso exclusivo de la Universidad de Antioquia, quien será responsable de la custodia y conservación.