**EL MALESTAR EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Resumen**

Este trabajo plantea que en el panorama (no generalizado) de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, se presenta lo que pudiera denominarse “malestar”, asumiendo por éste una incertidumbre sobre la naturaleza, fundamentos y objetivos de la evaluación en educación superior. Para lograrlo y siendo consecuentes con algunos de los principales ejes de la educación superior actual, se presenta un abordaje crítico de la relación conceptual entre *evaluación-aprendizaje*; *evaluación-calidad educativa* y *evaluación-competencias*.Se obtuvo que si bien hay grandes esfuerzos institucionales, investigativos y pedagógicos para llevar a la práctica los fundamentos de criterios de evaluación del aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación superior, existen factores tanto contextuales/institucionales, como profesionales y personales, que afectan positiva y negativamente a todos los miembros de la comunidad educativa en el logro de una evaluación del aprendizaje satisfactoria y conforme a los fines de la educación.Finalmente, se argumenta que evitar el malestar en la evaluación del aprendizaje implica posiblemente mayor trabajo, más esfuerzos y más recursos pedagógicos, lo cual no puede lograrse sin un compromiso tanto profesional como humano por parte de los implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

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

**DISCOMFORT IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION**

**Abstract**

This work propose that the outlook (not widespread) for the assessment of learning in higher education today, comes what might be called "discomfort", assuming of this uncertainty about the nature, fundamentals and objectives of the assessment in higher education. To achieve this and being consistent with some of the main axes of the current higher education, it shows a critical approach to the conceptual relationship between assessment and learning; assessment and educational quality and assessment-competences. It was found that while there are large institutional, research and educational efforts to implement the basics of evaluation criteria aimed at improving the quality of higher education learning, there are both contextual/institutional factors such as professional and personal, affecting positively and negatively to all members of the educational community in achieving a satisfactory learning and assessment in accordance with the purposes of education. Finally, it is argued that avoid discomfort in the assessment of learning may involve more work, more effort and more pedagogical resources, which cannot be achieved without both professional and human commitment by those involved in the teaching-learning process.

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

**Introducción**

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

Este panorama implica que para el siglo XXI, momento histórico en que el hombre se formula y replantea reflexiones en torno al desarrollo económico, humano y social (Delors, 1996; Bennet, Dunne y Carré, 2000; Barker, 2000; Barnett, 2001; Nussbaum, 2012), la pregunta por la educación trasciende los aspectos meramente curriculares, pedagógicos, metodológicos e instrumentales de la formación académica, y se instala en concepciones como la relación entre la evaluación y los saberes, el aprendizaje, la calidad, las competencias profesionales que habrán de representar los desempeños de los estudiantes, así como los fines mismos que se pretenden obtener con la educación superior, asunto que no puede pensarse al margen del problema de la evaluación del aprendizaje, cuando por ésta se asume un *feedback* cuyo buen uso, puede llegar a ser fundamental en la planeación y desarrollo exitoso de todo proyecto educativo.

Consecuentemente, en este trabajo se pretende establecer bajo la denominación de “malestar”, que actualmente la evaluación en la educación superior no es un aspecto del todo definido ni comprendido, y en esa medida, no hay claridad sobre lo que significa una *cultura evaluativa* que establezca relaciones significativas entre la evaluación y el aprendizaje, así como entre los fines educativos y los modos de llegar a ellos. De igual forma, aquí se plantea que si bien la evaluación académica es un aspecto que corresponde principalmente al terreno de la teoría pedagógica (lo cual conlleva una discusión técnica sobre las estrategias e instrumentos de la evaluación Castejón *et al.*, 2009), su pregunta tiene una relevancia desde el punto de vista de la formación de la persona, sus concepciones mismas del sentido de la educación más allá de la educación para el trabajo o el perfil profesional, y en este sentido, la evaluación también se instala en una pregunta por la ética y la democracia en la educación superior (López, 2009).

Los planteamientos de este trabajo surgen de las preocupaciones e ideas desarrolladas por el autor en su práctica docente, investigativa y estudiantil, tratando de incorporar la experiencia como elemento autoreflexivo de la investigación (Ashmore, 1989; Eliot, 1994; Sánchez, 2010, Perrenoud, 2007; Carlino, 2005). Para lograr mostrar los resultados de esta reflexión, a continuación se presentará un abordaje crítico de las relaciones entre *evaluación-aprendizaje*, *evaluación-calidad*, y *evaluación-competencias*, desde un marco de referencia teórico contemporáneo, sobre todo a nivel de la investigación educativa en Europa, Latinoamérica y Colombia. A la vez que se analizan dichos planteamientos sobre la evaluación en educación, se realiza un abordaje de las tensiones e implicaciones éticas de lo que se denomina aquí una “cultura evaluativa” en las instituciones de educación superior.

**Relación evaluación-aprendizaje**

El aprendizaje puede ser considerado una meta o un objetivo de la educación. Su significado puede variar de un estilo pedagógico a otro, o de una concepción de la educación a otra (Benito y Cruz, 2006; Biggs, 2006). En síntesis, el aprendizaje es un proceso, un desarrollo en la apropiación del conocimiento a través de la experiencia y la reflexión orientada hacia la significación de dicha experiencia en un contexto situado (Dewey, 2004). En otro sentido, este proceso se asocia con algo que acontece a alguien y cobra un valor semiótico y semántico en tanto función *performativa* del lenguaje (Austin, 1971; Searle, 1994; Hymes, 1996; Manrique, 2012) sobre el sujeto del aprendizaje en lo que pudiera considerarse una transformación de su inteligencia (Díaz Bordenave, 1986, p. 26).

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

Pero precisamente, la dificultad de pensar la anterior referencia invita a cuestionar si la dificultad radica en que el aprendizaje sea problematizado en dichos términos, o si por el contrario, no hay ninguna ambigüedad determinante y nociva en que los docentes universitarios sigan diciendo, transmitiendo, enunciando y “locutando” la información (¿o el conocimiento?) como parte de su puesta en práctica jerárquica (*performance*) del rol docente. Si se acepta lo anterior, entonces es válido que la complejidad se sitúa es a nivel de la evaluación del aprendizaje.

En este orden de ideas, la relación que hay entre la evaluación y el aprendizaje implica primero preguntarse si el significado y representación ontológica de la evaluación puede considerarse significativa para el logro del aprendizaje en tanto meta *técnica* de la educación. En primer lugar, evaluar es *valorar*, es decir, otorgar significado y representatividad a un bien; a algo que se considera valioso y requerido. Si se parte de esto, la evaluación no debería ser sólo interés del docente, sino de los estudiantes y por qué no, de todos los actores implicados en el sistema educativo. En este sentido, el aprendizaje es una meta de los procesos educativos y formativos, y como tal, representa un bien cuya posesión es un objetivo general de toda educación (Salinas, 2002). Consecuentemente, al considerar la evaluación, se debe reflexionar precisamente en la valoración del bien que es el aprendizaje en tanto objetivo de la evaluación, como un proceso formativo y no meramente como un resultado (López, 2009; Sánchez, 2010, p. 83).

Por ende, la educación entendida como proceso en el que se ponen en juego diferentes metodologías (enfoques pedagógicos y didácticas) conducentes al logro de un objetivo que es el aprendizaje, si se entiende que en la academia este objetivo depende de la integración de docentes con estudiantes y otros actores, no puede considerarse al margen de las estrategias de evaluación entendidas como *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación* (López, 2009; Abadía, Vela y Guerrero, 2013). Sin embargo, asumir esto último, implica tener en cuenta tanto las técnicas de enseñanza y los modos en que se espera los estudiantes lleguen al aprendizaje. En este punto, Callejón (2009, p. 69) y López (2009) plantean varias técnicas para una evaluación formativa, incluyendo pruebas orales, escritas y grupales. Sin embargo, cada una de estas técnicas debe aplicarse junto con ítems de valoración, asimilación y medición, operacionalizados a su vez con rúbricas de evaluación cuali/cuantitativas para garantizar la objetividad del proceso (Tobón *et al*., 2006).

Lo anterior plantea dos desafíos que son precisamente los que en todos los casos no siempre se logran en la universidad. En primer lugar, el diseño, planeación y ejecución de actividades para la realización de estas estrategias didácticas cuyo fin es la relación aprendizaje-evaluación, requieren de un tiempo con el cual no siempre cuentan los docentes universitarios, sobre todo cuando en los últimos años se ha observado una tendencia a reducir sus horas de preparación de clase, adjudicándoles tiempo de apoyo administrativo, investigativo y otros (Branda, 2008). Esto, cuando son docentes de medio tiempo o tiempo completo, ya en el caso de los docentes de cátedra, los tiempos de preparación de estas actividades queda a discreción y criterio del docente, no de la institución. Y en segundo lugar, la efectividad con que un docente en el aula puede desarrollar estas actividades, requiere de un espacio adecuado, libre de otros ruidos o interferencias, a la vez que la cantidad de estudiantes por grupo asignado a un docente influye también en la capacidad de control sobre las interacciones docente-estudiante, lo cual constituye un serio desafío dado que actualmente hay una tendencia a incrementar la cantidad de estudiantes por grupo sin aumentar los costos administrativos incluyendo la contratación docente (Caicedo y Castillo, 2008). Esto atenta seriamente sobre una meta de evaluación del aprendizaje efectiva si se tiene en cuenta que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta en una relación en donde media la comunicación de manera determinante (Barnett, 2001; Malagón, 2007; Cecchini, 2007).

En otro sentido, los recursos, ritmos y velocidad con que los estudiantes universitarios están estudiando y “aprehendiendo” actualmente, implican a su vez la pregunta acerca de si el uso de los medios audiovisuales, el internet, las tecnologías y demás, propicia los recursos necesarios para una apropiación adecuada de la información y conocimientos que se esperan evaluar. Por ejemplo, es de suma preocupación en nuestros días el hecho de que en muchos lugares como papelerías, cafés y salas de internet, pululen avisos publicitarios que ofrecen la realización de todo tipo de trabajos como ensayos, reseñas, monografías y hasta “tesis”[[1]](#footnote-1) de maestría y doctorado, lo cual implica que gran parte de las producciones académicas y/o intelectuales que reciben los docentes por parte de sus estudiantes no posean precisamente el *copyright* esperado, generándose así en la evaluación actual un serio dilema moral cuando el docente, por dinámica, tiempo y quizá *ethos* propio de trabajo (Perrenoud, 2004; Caldwell, Shapiro, & Gross, 2007), no revisa comparando al menos unas cuantas líneas presentadas por sus estudiantes como producción intelectual (Carlino, 2005) con los miles de registros de información en la web, o no pide, idealmente, una sustentación oral de las entregas escritas.

Es importante tener en cuenta lo anterior, ya que de lo contrario, hablar de la relación entre la evaluación y el aprendizaje sería hacer mención de un proceso roto, fragmentado, lleno de desniveles y configuraciones problemáticas que no garantizan un aprendizaje adecuado, o ajustado por lo menos a lo que dicen las políticas de educación, proyectos pedagógicos institucionales, manuales o modelos educativos de cada institución (ASCUN, 2008; CNA, 2013), sin querer decir con esto que el aprendizaje depende de lo normativo, sino más bien que una cultura evaluativa depende de su claridad, planeación y legitimación con prácticas pedagógicas verdaderamente productivas y socializadas con los estudiantes (López, 2009; Sanz, 2014).

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

Efectivamente, como sugiere Biggs, existe en la educación superior un abismo enorme entre lo que significa 2.9 como reprobación, y 3.0 como aprobación, tanto así, que algunos docentes manifiestan frases como: “es mejor no dejar a nadie (en el sentido de reprobar) con 2,9”. Este panorama, evidentemente deriva de una simplificación de la evaluación a un aspecto meramente cuantitativo (calificación), en donde no se puede visualizar más que la diferencia entre aprobado/reprobado, o a lo mucho, entre un nivel aceptable y superior. Por el contrario, cuando el docente, bien sea durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto diagnóstico y proceso, traduce, e incluso cambia completamente (López, 2009, p. 55) las valoraciones cuantitativas por notas (en todo el sentido) cualitativas, pertinentes, argumentadas y significativas, es posible que realmente esté aportando al proceso de aprendizaje del estudiante, y en ese sentido, la evaluación llegue a estar contenida en dicho proceso. Tomada la evaluación simplemente como calificación, como sucede en la mayoría de los casos, en todos los niveles, incluso en maestría y doctorado, se limita la posibilidad de que el estudiante logre la reflexividad sobre su propio proceso de aprendizaje, planteada de manera razonable Biggs (2005) y López (2009).

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

1. **Evaluación y calidad**

Podría decirse que en la actualidad, el discurso de la calidad ha permeado casi todos los marcos de regulación educativa, llegando a constituirse en un factor de convergencia de toda planeación administrativa[[2]](#footnote-2), programática y pedagógica (Dias Sobrihno, 2011; Cortadellas, 2011). Por lo general, el tema de la calidad en educación superior se asocia con lo que las nuevas políticas y reformas a la educación superior denominan procesos de *acreditación* (Gómez, 2000; Tobón *et al.*, 2006). De igual forma, dichas orientaciones han venido de la mano de reformas educativas basadas en iniciativas internacionales como el proyecto *Alfa Tuning* (González y Wagenaar, 2003; Villa *et al.*, 2013), que a partir de la declaración de Bolonia en 1999, se propone generar un marco común de trabajo interinstitucional de carácter no sólo regional sino mundial, propendiendo por el incremento de la calidad, la equidad (Zapata *et al*., 2014) y el intercambio de experiencias de educación superior. En Colombia se han venido desarrollando ciertas iniciativas acogiendo dichas propuestas internacionales, como lo establece la Ley 30 de 1992 en su artículo 31: *h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior*, así como en los artículos 32, 37, literal e; 55; artículo 74, literal c; 81, literal c, 123, de la misma Ley, hay un pronunciamiento alrededor de la evaluación institucional e interinstitucional como mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior*.*

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

Sin embargo, más allá de los condicionamientos que sobre este aspecto del proceso educativo representan las evaluaciones externas, es importante abordar el impacto que implica para la calidad la evaluación al interior de la docencia, la planeación y las estrategias didácticas, conducentes a la obtención del fin educativo que es el aprendizaje.

En este sentido, para Carlino (2005), por ejemplo, pensar en la evaluación es una debida preocupación que debería ser, palabras más palabras menos, un compromiso de todas las instituciones de educación superior, si se tiene en cuenta que el aprendizaje no es algo dado por el hecho de estar en una institución y en un programa determinado, sino que depende de las condiciones puestas por el docente y la misma institución para llevar a cabo un proceso formativo de calidad. En este punto conviene tener en cuenta lo que ya ha recomendado Jackson (2002, p. 88), cuando establece cuatro técnicas necesarias para que los docentes puedan llevar un seguimiento del grado de comprensión óptimo esperado según la planeación educativa: 1. Observar a los alumnos en busca de signos visuales y auditivos de participación. 2. Tomar medidas para que los alumnos estén dispuestos a admitir sus dificultades. 3. Hacer preguntas durante la presentación de un tema para comprobar el grado de comprensión. 4. Tomar pruebas para verificar la adquisición y retención de conocimientos y destrezas una vez concluida o temporalmente interrumpida la enseñanza.

Aunque las apreciaciones de Jackson (2002), si bien redundan en lugares comunes sobre la interacción docente-estudiante, es importante tener en cuenta que de alguna manera el profesor norteamericano está planteando la necesidad de que los docentes tomen en alta estima la posibilidad de estar constantemente confrontando el nivel de aprendizaje de sus estudiantes. En cierta medida, y a pesar de los nuevos enfoques (Rué, 2009) que resaltan ya casi como una tendencia generalizada desde finales del siglo XX, la autonomía por parte del estudiante y el papel del docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Iafrancesco, 2004), es necesario tener en cuenta que en términos positivos, aún en los contextos educativos actuales, los docentes ostentan una jerarquía epistemológica que es la única que puede legitimar precisamente la idea de una interacción docente-estudiante, sea en educación presencial, virtual o a distancia, basada en la institucionalidad.

Por ende, una de las más grandes confusiones de la educación actual es no saber distinguir entre lo que significa una propuesta educativa tendiente a promover la autonomía en los estudiantes, y la responsabilidad/rol del profesor (Perrenoud, 2004) conducente al logro de un aprendizaje basado en dicha autonomía. No se trata de cuánto trabajo cueste para el docente en términos de tiempo (Carlino, 2005) realizar la práctica educativa, teniendo en cuenta por ejemplo el enfoque descrito por Iafrancesco (2004) de la *mediación* cuya función es *transformar*, sino de comprender que las dinámicas en la interacción docente-estudiante son cada vez más dinámicas y creativas, y fruto de ello es asumido que en la pretendida autonomía del estudiante recae principalmente la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esto no significa otra cosa sino que el esfuerzo del docente por llevar a su realización los objetivos de la calidad educativa, debe darse desde otros imaginarios y estructuras que implican igualmente una seria responsabilidad sobre el *ethos* de la práctica educativa (Molano, 2013).

Según lo plantea Perrenoud (2004, p. 30-32), cuando se incluye en la práctica docente una apuesta reflexiva sobre la acción, ésta plantea los siguientes escenarios: Por una parte, se habla de un pensamiento previo y durante la ocurrencia de los procesos pedagógicos. Por otra parte, se indica reflexionar sobre la acción, lo cual es *a posteiori* y tiene la función de estructurar la experiencia para mejorar y contrastar la acción, y finalmente: “En plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso (…)” (p. 32). De igual forma, esto constituye, trayendo Perrenoud el concepto de *habitus* en Bourdieu, que la práctica reflexiva en el oficio de enseñar constituye en sí una dimensión ética del docente (Perrenoud, p. 65).

Así pues, nada pasaría con las reformas a la educación superior (Tobón *et al.*, 2006 Beneitone *et al.*, 2007), ni con las investigaciones que intentan develar formas que pretenden ser novedosas y convenientes para mejorar la evaluación en educación superior (Carlino, 2005; López, 2009; Sánchez, 2010), ni mucho menos con las iniciativas por establecer y poner en práctica modelos pedagógicos que se consideran de vanguardia para responder a los desafíos que suscitan fenómenos sociológicos y epistemológicos como la globalización, la difusión y tendencia creciente hacia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y la economía de mercado internacional, entre otros, si no hay un compromiso de todos los docentes, personal administrativo y estudiantes, por llevar a la praxis las diferentes iniciativas de evaluación cuyo fin sea mejorar la calidad de la educación.

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

Lo anterior implica, pues, que con el auge de la evaluación institucional con fines de acreditación, sobre todo a partir del año 2003 en Colombia (Tobón *et al.*, 2006), las instituciones de educación superior tienden cada vez más a tomar como marco de referencia de sus lineamientos curriculares internos estas directrices, lo cual implica sin duda que sus sistemas de evaluación académica deben orientarse tanto en los principios como en las prácticas pedagógicas, por unos criterios claros, unificados y conforme a su proyecto educativo institucional, procesos y perfiles de egreso de cada uno de sus programas. Ello significa, por ende, que la evaluación del aprendizaje no puede ser un aspecto dispuesto libremente al albedrío y consideración de cada docente, ya que ello redundará en serias confusiones, malentendidos y en todo caso, malestar en las relaciones docentes-estudiantes-institución. Este es un aspecto, que muestra Tobón *et al.*, (2006, p. 133), está más relacionado con un concepto tradicional de la educación, denotando cómo esta práctica por lo general redunda en que los parámetros de la evaluación son establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales. Se ofrecen notas cuantitativas sin justificación, las cuales se enfocan simplemente en una valoración de los resultados (promoción) del proceso de aprendizaje, y no en el proceso.

Sin embargo, este tema es central, y debe ahora analizarse a la luz de lo que significa la propuesta de formación por competencias, sobre la cual pesa actualmente gran parte de las expectativas de la calidad y prospectiva educativa (Tobón, 2006; Tobón *et al*., 2006).

1. **Evaluación y competencias**

En los últimos años, sobre todo desde finales de los años 80, en Colombia se inician discusiones acerca de la renovación de la educación (Tobón, 2006). En efecto, es sobre todo a partir de la década de los años 90, que el concepto competencias toma fuerza con el fin de denotar el paso de una educación tradicional, a una basada en articulaciones entre el lenguaje (Tobón, 2006) y las operaciones del pensamiento como el análisis, la síntesis y la inferencia (De Zubiría, 1994), privilegiando así la crítica, la reflexión y la proposición en torno al saber, por encima de su simple memorización. Por otra parte, esta tendencia tiene que ver con lo que Veblen (1994) denominara “saber esotérico” o “saber superior” como un aspecto razonable y aspiracional de la función de la universidad en la sociedad, así como desde la relación educación-sociedad, ello ha sido analizado por Sáenz (2015), quien lo entiende como una apertura a otras pedagogías, así como hacia nuevas formas de conceptualizar la relación entre la educación, la democracia y la cultura.

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

Consecuentemente, con la reestructuración del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 1999), y su implementación desde el año 2000 de las Pruebas ECAES (Actual Saber Pro), el discurso sobre educación superior en Colombia ha venido girando alrededor del concepto de *competencias*. En este sentido, han sido varios los estudios (Tobón, 2006; Blanco, 2009; López, 2009; Sánchez, 2010; Sanz, 2014) que han realizado un abordaje del concepto de formación basada en competencias, entendiendo que el proceso de transición de la educación superior que antes se enfocaba en la memorización (De Zubiría, 1994; Zuleta, 2009) de los saberes, ahora debe enfocarse en las competencias en tanto formación de habilidades para la aplicación del conocimiento en contextos específicos, o bien, como se afirmó aquí anteriormente, la nueva concepción implica que los procesos educativos se enfoquen principalmente en el estudiante y no tanto en el docente (Blanco, 2009). A su vez, también se ha reflexionado acerca del giro metodológico que debe tener el elemento estratégico de la evaluación, ya que si se modifican las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, también las estrategias, metodologías y concepciones en torno a la evaluación deben cambiar (Araujo y Sastre, 2008).

Las competencias en educación superior han sido abordadas inicialmente a partir del *Proyecto Alfa Tuning Europa* (González y Wagennar, 2003) y algunos desarrollos en la misma orientación en Australia (Bonsón, 2010), a partir de todo lo cual parece haber sido un consenso general organizar el sistema de la educación superior conforme a las competencias (Sánz, 2014). A partir de allí, se distingue entre competencias *generales* y *específicas*. Las competencias generales se asumen en un contexto de transversalidad laboral, es decir, son aquellas que comprometen el ejercicio profesional en todas las áreas, mientras que competencias específicas son por lo general aplicadas al mundo del trabajo, en donde se espera que los empleados sean personas efectivas ante el cambio y flexibles, adaptables y con un rápido aprendizaje: “Hábiles a la hora de ajustarse rápidamente en la cultura del puesto de trabajo y al trabajo en equipo y que demuestren buenas habilidades de comunicación, asuman responsabilidades en su área y sean eficaces y añadan valor a la organización”. (Bonsón, 2010, p. 21-22)

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

En el contexto local, el ICFES (2012) ha definido de manera transversal la evaluación de un grupo de “competencias genéricas”, válidas para estudiantes de todos los programas sin distinción: *escritura*, *razonamiento cuantitativo*, *lectura crítica*, *competencias ciudadanas* e *inglés*. Sin embargo, la propuesta de formación y evaluación por competencias implica algo más que la clasificación y tipificación conceptual, epistemológica y teleológica de las variables a analizar. Por ejemplo, para Salas (2005), también implica un debate más amplio acerca la pedagogía y los desafíos de la educación superior desplegados en concordancia.

Así pues, se podría considerar que a pesar de los estudios que han servido de referentes a nivel internacional, así como los desarrollos en Colombia, aún es necesario comprender cuáles son los criterios y parámetros bajo los cuales ha de operar la evaluación por competencias. La crítica de Salas (2005) implica que efectivamente parece que ante el discurso de formación por competencias, aún en la educación superior colombiana no queda suficientemente claro si las competencias son un factor tangible del proceso enseñanza-aprendizaje, o si estamos hablando de desempeños que no se evidencian en los espacios académicos, sino más bien en las relaciones académicas y laborales posteriores de los estudiantes (Tobón, 2006). De ahí que el proyecto *Tuning* distinga entre resultados de *aprendizaje* y de *competencias* (Sanz, 2014). Respecto al *aprendizaje*, son logros de comprensión que se evidencian durante los estudios, y en lo relativo a las *competencias*, son logros de desempeño aplicados al trabajo.

Sin embargo, cualquiera sea la concepción, sugiere un serio cuestionamiento sobre la evaluación, ya que si se forma por competencias, en primer lugar habría que tener una definición clara y transversal de competencias como ejes del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual es posible que no sea el caso en Colombia (Salas, 2005; Tobón, 2006), así como también debería haber consenso sobre cómo se evalúan durante el ciclo de vida de los estudiantes y conforme a los perfiles de egreso de cada programa y universidad, ya que de lo contrario, sería incoherente proponer una educación basada en competencias sin tener como referente la evaluación de las mismas conforme a los principios y marcos de referencia iniciales de cada institución. Para ilustrar un poco estos cuestionamientos, Sanz (2014) entiende por evaluación de las competencias la recogida constante de información sobre las capacidades adquiridas por los estudiantes. Por otra parte, importantes estudios (Tobón, 2006 y Tobón *et al.*, 2006) sobre la materia, establecen la diferencia entre *evaluación de competencias* y *evaluación por competencias*. La primera mide el grado en que un estudiante adquiere una competencia, y la segunda, hace referencia a los criterios de evaluación basados en el enfoque competencial (Tobón *et al.*, 2006, p. 132).

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

En consecuencia, abordar la evaluación por competencias no sólo como teoría sino como reforma y práctica, suscita una seria reflexión acerca de los procesos pedagógicos mismos, dado que, como afirma Bonsón (2009), por tradición no era muy clara la demarcación del concepto de *competencia* en comparación con los análisis y desarrollos que se dieron desde los campos de la psicología y la gestión del talento humano (Spencer y Spencer, 1993, como se cita en Blanco, 2009, p. 18). Entonces, hace falta mucho camino por recorrer en la tarea de definir cómo dichas competencias operan o deberían operar en los currículos, según cada perfil de egreso, y conforme por supuesto a los criterios de cada institución, que según sus modelos pedagógicos, no siempre son iguales y sus apuestas van con un énfasis mayor o menor en ciertos aspectos, mereciendo ser tenidos en cuenta a la hora de concebir una cultura evaluativa.

En todo caso, lo anterior muestra que si bien la evaluación por competencias en educación superior es una propuesta de sumo interés en la idea de reforma de la educación como un todo, pasando de una concepción de la práctica docente como transmisión del saber, o como lo llaman Zuleta (2009) y López (2009, p. 47): “aprendizaje bancario”, a una mediadora en el desarrollo del pensamiento crítico y propositivo (De Zubiría, 1994; Zuleta, 2009; Learreta, 2009), su concepto, comprensión y aplicación, aún requiere de mayor análisis, ya que el éxito que pueda tener una propuesta de educación basada en las competencias, implica una cultura organizacional y pedagógica del currículo, donde las competencias no sólo están en los estudiantes sino también en los docentes (Carlino, 2005), y más grave aún, donde un docente que no posea todas y cada una de las competencias que ha de llevar a la práctica curricularmente, es difícil que tenga un proceso formativo coherente con los fines educativos en los términos que han sido hasta ahora analizados.

Finalmente, es importante decir que muchos docentes en los niveles de pregrado y posgrado desarrollan efectivamente las competencias que de una u otra forma están planteadas en el proyecto *Alfa Tuning*, el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES. El hecho de que éstas no se expliciten al inicio de cada curso, o durante el proceso, no implica que no las desarrollen a través de sus didácticas, sus actividades y estrategias. Sin embargo, dentro de las dificultades que se pueden evidenciar es el hecho de que si bien en muchos procesos se forman competencias, cuando el docente no es claro en el modo en que ha de evaluarlas, sobre la base de qué estrategias e instrumentos, se corre el riesgo de deslegitimar el mismo proceso educativo. Esto es una de las constantes en el malestar de la evaluación en educación superior, ya que ¿cómo podrían tanto docentes como estudiantes saber las reglas de juego, si no es explicitando los criterios y estrategias de evaluación? Cuando esto no es claro, así mismo se puede ver afectado el aprendizaje, y por ende, la calidad del proceso educativo.

Trabajar en pro de estos elementos no sólo parcialmente sino como un todo, sería una manera de reducir la tensión que se da entre las concepciones del aprendizaje de docentes, estudiantes y administrativos, así como las implicaciones del discurso de la calidad, en el caso de la pregunta: ¿a quién beneficia y a quién afecta? Pero sobre todo, en el caso de las competencias, es importante que se precise si finalmente se va a trabajar o no con base en ellas. Esta cuestión es aparentemente obvia, si se tiene en cuenta que todos los estudiantes de todos los programas han de presentar por ley las pruebas estandarizadas de Estado en Colombia como requisito de grado, y que estas pruebas están basadas en competencias generales y específicas. Sin embargo, dada la autonomía universitaria, es posible que algunas instituciones aún tengan resistencia a estos discursos, sobre todo por considerar que son imposiciones de normativas externas que no entienden los contextos situados de la formación en los países latinoamericanos y su multiculturalidad (Sleter *et al.*, 2011; EQUITAS, 2013). Cualquiera sea el caso, es necesario plantearse las implicaciones, cambios, desafíos, acuerdos, debates, estrategias y consideraciones programáticas de una consideración de la calidad basada en la formación y evaluación por competencias.

Analizar todo esto implica plantearse las siguientes preguntas: ¿cuáles son los cambios reales en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje que suscita la iniciativa de la formación y evaluación basada en competencias, o del paso de una formación centrada en el conocimiento del docente a una centrada en el trabajo del estudiante? y, más radical: ¿cuáles son las responsabilidades en cada caso?; ¿a quién compete cada rol y los resultados de dichas prácticas en la enseñanza y la calidad de la educación?; ¿cómo conjugar una propuesta educativa que emancipa la autonomía del estudiante cuando no hay voluntad en éste, y si la hay, cuando no tiene claro qué significa ser autónomo? Todas estas preguntas deben, en primer lugar, ser planteadas cuando las instituciones son realmente reflexivas sobre las dimensiones de sus proyectos educativos y modelos pedagógicos.

**Conclusiones**

A través de este trabajo se ha hecho referencia a la evaluación como uno de los aspectos fundamentales del proceso educativo. Se ha intentado alimentar esta discusión con base en trabajos la mayoría recientes que abordan el problema de las reformas educativas de finales del siglo pasado y principios del siglo XXI. A partir de este debate, se pudieron identificar principalmente los siguientes aspectos. Con relación al aprendizaje, se pudo observar que la evaluación constituye un elemento que supera la simple calificación, que es el modo en que muchos docentes practican la evaluación, y el modo en que muchos estudiantes la padecen. Sin embargo, fue evidente también que mejorar este aspecto implica una docencia reflexiva sobre su propia práctica, por lo cual una docencia conductista jamás podría llevar a dichos escenarios de formación. De igual forma, fue claro que sin una evaluación adecuada como parte de todo el proceso de aprendizaje y no sólo al final de éste, no se puede hablar en realidad de aprendizaje, ya que entonces preguntas como ¿bajo qué criterios y parámetros queda claro para el docente y el estudiante que hubo un aprendizaje exitoso y conforme a los fines educativos?, seguirían sin respuesta.

De igual forma, respecto a la relación evaluación-calidad, fue manifiesto que dicho discurso ya hace parte de las nuevas iniciativas a nivel mundial y nacional, por lo cual, quiérase o no, es importante tenerlo en cuenta, no tanto por una cuestión institucional heterónoma, sino como una manera de pensar en las implicaciones del profesorado en una cultura de la evaluación que se toma, no sólo “para cumplir”, sino para mejorar las experiencias de los estudiantes en las aulas y otros espacios en donde se puede dar el proceso enseñanza-aprendizaje. Así pues, se abordó el hecho de que la calidad implica además un esfuerzo institucional con el fin de favorecer en la práctica las posibilidades de los docentes para mejorar en muchos aspectos, por lo cual, sin una voluntad de todas las partes implicadas en el proceso, sería muy difícil hablar de calidad en cuanto a la evaluación en educación superior.

Y finalmente, se abordó el tema de la relación entre la evaluación y las competencias, mostrando cómo, si bien es la nueva tendencia en educación superior, aún no se puede hablar de sinergias y conformidades entre los fines e iniciativas institucionales y la planeación y las prácticas de los docentes, lo cual puede traer no sólo confusiones sino malestar en el modo en que los estudiantes llevan a cabo su proceso formativo. Fue claro además que insertar el discurso de las competencias como parte de la práctica educativa, necesita de una formación y autoreflexión docente que conduzca a dicho fin, sin decir que este tenga que ser todo el horizonte de la educación superior. Sin embargo, cuando se habla de la autonomía del estudiante como el nuevo paradigma de los procesos formativos, sería necesario clarificar bajo qué criterios y parámetros esto se establece, y desde la formación por competencias, qué implicaciones tiene esto para la práctica y vivencia de los roles en el proceso educativo, lo cual significa además una reflexión sobre cómo afecta esto a la evaluación del aprendizaje.

En síntesis general, se mostró como el malestar en la evaluación del aprendizaje en educación superior, está dado principalmente por procesos de dispersión en las concepciones que se tienen del aprendizaje, de la evaluación misma, de las responsabilidades en cada caso, sumado a aspectos institucionales que también influyen, y son tal vez el principal desafío para lograr una cultura evaluativa del aprendizaje en educación superior, que satisfaga a todos los actores, sin caer en la superficialidad ni mediocridad, que serían el malestar peor al que se podría llegar en la materia.

**Referencias**

Abadía, C., Vela, P. A., y Guerrero, J. H. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje. La e-evaluación: dimensión sinérgica del e-MPU. Lineamientos para su implementación.* Bogotá: UNAD.

Araújo, U. F. y Sastre, G. (Coord) (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad.* Barcelona: Gedisa.

Ashmore, M. (1989). *The reflexive thesis: Wrighting sociology of scientific knowledge*. University of Chicago Press.

Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN- (2008). *Foro: Financiamiento y gestión de la Educación Superior.* Pensamiento Universitario (15). Bogotá: ASCUN. Ministerio de Educación Nacional.

…………… (2014). *Hacia una nueva dinámica social de la Educación Superior. Documento de políticas 2010-2014.* Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.

[Austin, J.](http://ticuna.banrep.gov.co:8080/cgi-bin/abnetclwoi/O8129/IDbb8414a4?ACC=133&NAUT=130318&SAUT=Austin,+John+Langshaw,+1911-1960) (1971). *Palabras y acciones, cómo hacer cosas con palabras.* Trad. de Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Buenos Aires: Paidós.

Barker, P. (Ed.). *Vivir Como Iguales: Apología de La Justicia Social.* Barcelona: Paidós.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Trad. de Adelaida Ruiz. Barcelona: Gedisa.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007.* Bilbao (España): Universidad de Deusto.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria.* Madrid: Narcea.

Bennet, N; Dunne, E. y Carré, C. (2000). *Skills Development in Higuer Education and Employment.* UK: Open University Press.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Branda, L. A. (2008). “El aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos” (p. 17-46). En En Araújo y Sastre (Coords., 2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad.* Barcelona: Gedisa.

Caicedo A. J. y Castillo, E. (2008). *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras.* Año Primer Semestre, *6*(10), 62–90. Viña del Mar (Chile): Universidad de Valparaiso.

Castejón, J., Capllonch, M., González, N. y López, P. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Madrid: Narcea.

Caldwell, C., Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2007). Ethical leadership in higher education admission: Equality vs. equity. *Journal of College Admission*, (195), 14–19. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxy.liv.ac.uk/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24453161&site=eds-live&scope=site>.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.*

Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana/UNESCO.

De Zubiría, M. (1994). *Pensamiento y Aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*. En Tratado de Pedagogía Conceptual 1. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

Dias Sobrino, J. (2011). “Acreditación en América Latina”. En Bonilla-Molina, L. y López, F. (comp.). *Educación Universitaria para el Siglo XXI*. Carácas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.

Eco, Umberto(1988). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio*, *investigación y escritura.* Traducción de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura

Eliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación superior.* Madrid: Morata.

EQUITAS (2013). *Interculturalidad y equidad: ¿cuánto hemos avanzado?*, (13) (Julio - Diciembre 2013). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.

González, N. (Coord.) (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante.* Universidad de Cantabria. Vicerrectorado de calidad y e Innovación educativa.

González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hernández, C. A., Rocha de la Torre A. y Verano L. (1998). *Las competencias como posible objeto de evaluación: elementos teóricos, Serie de investigación y evaluación educativa.* Bogotá: ­ICFES.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa.Forma y Función, No. 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.

Iafrancesco, G. (2004). *Evaluación integral de aprendizajes*. Medellin: Taller. Universidad de Antioquia.

Learreta, B. (2009). “El pensamiento crítico en la Universidad” (p. 65-80). En Blanco, A. (Coord.). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

López, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Madrid: Narcea.

Manrique, J. F. (2012). *Filosofía del Lenguaje en el siglo XX.* Bogotá: Universidad Minuto de Dios.

Malagón, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior.* Bogotá: Magisterio.

Molano, M. (2013). *Una Universidad humanista. Lecturas para pensar, decidir y servir.* Bogotá: Universidad de la Salle.

Museus, S. D., & Griffin, K. A. (2011). Mapping the margins in higher education: On the promise of intersectionality frameworks in research and discourse. *New Directions for Institutional Research*, *2011*(151), 5–13. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/ir.395>.

República de Colombia. Congreso de la República (2009). *Ley 1324 de julio 13 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.* Bogotá.

Restrepo, A. (2014). “El aporte de la educación superior al desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades” (Ponencia). En *VII Congreso Internacional de Prospectiva Estratégica y Estudios de Futuro*, Valledupar (Colombia), 24 de septiembre de 2014. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Roldán Vera, Eugenia (2001). “Reading in Questions and Answers: The Catechism as an Educational Genre in Early Independent Spanish America”. En *Book History*, Volume 4, 2001, pp. 17-48. Published by Penn State University Press. DOI: 10.1353/bh.2001.0013.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sáenz, Javier. 2015. "Antanas Mockus as Pedagogue: Communicative Action, Civility and Freedom." En Cultural Agents Reloaded: The Legacy of Antanas Mockus, edited by Carlo Tognato. The Cultural Agents Initiative at Harvard University: Cambridge

Salas, W. A. (2005). *“Formación por competencias en educación superior.   
Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”.* En *Revista* *Iberoamericana de Educación.* No 36/9 25 de septiembre

Salazar, M. L. (2002). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad.* (Folleto).Medellín: Universidad de Antioquia.

Sánchez, M. P. (Coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Trad. de Luis M. Valdés Villabuena. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

Sleter, Christine; Grant, Carlo; Padhila, Paulo Roberto (2011). *Educación Multicultural Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza.* Talca (Chile): Ediciones Universidad de La Frontera.

Taberner, J. (1999). *Sociología y Educación*. *Funciones del sistema educativo en sociedades modernas.* Madrid: Tecnós.

Tobón, S. (2006). *Competencias en educación superior. Políticas hacia la calidad.* Bogotá: ECOE.

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. A., y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior.*

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo.* Trad. de Isabel Vericat y Bertha Ruiz de la Concha. México: Siglo XXI.

Vásquez, L. E. (Coord.) (2005). *El observatorio Nacional de Políticas en Evaluación: una propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Veblen, T. (1994). “El lugar de la universidad en la vida moderna” (pp. 7-42). En *Revista Colombiana de Educación.* No 28. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Villa, A. *et al.* (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable.*

Zuleta, E. (2009). *Educación y Democracia.* 9a ed. Medellín (Colombia): Fundación Hombre Nuevo Editores.

1. Las comillas intentan referenciar que lo que se “vende” actualmente en el mercado académico como tesis, dista mucho de lo que en realidad es. Ver al respecto para su crítica (Eco, 1988). [↑](#footnote-ref-1)
2. Sobre el valor de la planeación desde el punto de vista de la dirección estratégica de las instituciones de educación superior, ver (Cortadellas, 2011). [↑](#footnote-ref-2)