

ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA CONFIANZA

MIRADAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

● **JUAN JOSÉ BURGOS ACOSTA**



UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA CONFIANZA

MIRADAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JUAN JOSÉ BURGOS ACOSTA



UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

Burgos Acosta, Juan José

Entre la evaluación y la confianza : miradas de estudiantes universitarios / Juan José Burgos Acosta. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2021.

p. 120

Incluye bibliografía.

ISBN 978-958-8359-99-1

1. Evaluación educativa I. Título

CDD: 371.26 ed. 23

CO-BoBN- a1073848

Primera edición, 2021

© Juan José Burgos Acosta

© UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Carrera 13 No. 38- 29, Edificio San Juan, noveno piso
selloeditorial@unicolmayor.edu.co
www.unicolmayor.edu.co

Diseño de portada y diagramación: Editorial Scripto SAS
Corrección de Estilo: Xpress Estudio Gráfico y Digital

Bogotá, Colombia, 2021

ISBN: 78-958-8359-99-1

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materias del Derecho de autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer sin contar con la previa autorización de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Tabla de contenido

Introducción	7
1. Aproximaciones teóricas	21
1.1. Cultura y cultura de la evaluación	21
1.2. Modelos pedagógicos y evaluación	25
1.3. Modelos de evaluación.....	30
1.4. Aprendizaje y evaluación.....	34
1.5. El papel de la motivación en la evaluación.....	38
1.6. Evaluación y formación integral.....	39
1.7. Confianza.....	40
2. Hallazgos de un estudio..., involucrando a los actores	43
2.1. Desarrollo del análisis recabado en el cuestionario y los grupos focales	44
2.1.1. Análisis cualitativo de la pregunta uno	44
2.1.2. Análisis cualitativo de la pregunta dos.....	47
2.1.3. Análisis cualitativo de la pregunta tres.....	50
2.1.4. Análisis cualitativo de la pregunta cuatro.....	52
2.1.5. Análisis cualitativo de la pregunta cinco	55
2.1.6. Análisis cualitativo de la pregunta seis.....	59
2.1.7. Análisis cualitativo de la pregunta siete	61
2.1.8. Análisis cualitativo de la pregunta ocho	65
2.1.9. Análisis cualitativo de la pregunta nueve.....	69
2.1.10. Análisis cualitativo de la pregunta diez y once	71
2.1.11. Análisis cualitativo de la pregunta doce.....	75
2.1.12. Análisis cualitativo de la pregunta trece y catorce.....	78
2.1.13. Análisis cualitativo de la pregunta quince y dieciséis.....	82
2.1.14. Análisis cualitativo de la pregunta diecisiete	86
2.1.15. Análisis cualitativo de la pregunta dieciocho	89
3. Conclusiones	93
4. Bibliografía	105

Introducción

El libro que se presenta como un producto resultado de investigación posdoctoral *In Situ*, está enfocado en el planteamiento de autores de reconocida trayectoria, como Castells (2005), Maldonado (2003) y García Aretio (2012), quienes sugieren que el contexto internacional de globalización en el que está sumergido el mundo actual requiere no solo prepararse para obtener títulos profesionales, sino también adquirir un alto grado de conocimiento multidisciplinar en todos los campos para responder a la oferta y la demanda de los mercados nacionales e internacionales de manera crítica. En ese sentido, las economías tradicionales clásicas de primer orden (ganadería y agricultura), de segundo orden (industria e infraestructura, metalmecánica) y de tercer orden (bienes y servicios), solo adquieren sentido y desarrollo, precisamente con un cuarto y definitivo orden: la economía del conocimiento, con la cual se intervienen de manera eficiente los demás órdenes señalados.

Lo anterior se da en la medida en que exista más acumulación de conocimiento; las posibilidades de desarrollo aumentan de manera proporcional, lo cual implica que los modelos educativos de formación estén siendo revaluados constantemente para que sean adaptados a esas nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, lo que incluye de manera importante los paradigmas de evaluación con los cuales se están midiendo los niveles de conocimiento y donde el papel que desempeñan las universidades que forman a los futuros profesionales constituye un eje fundamental para avanzar en el conocimiento.

En un sistema educativo, la evaluación siempre será importante, pues permite evidenciar el desempeño académico de los estudiantes y con ello la calidad de la educación brindada por las instituciones educativas, sean estas de educación básica, media o superior. Un país requiere los procesos evaluativos para saber cómo está en su capital humano, no solo saber cuántos graduados de primaria, secundaria, de la media, de pregrados o posgrados tiene, sino saber qué conocimientos, habilidades y competencias adquirieron, de ahí la importancia de las evaluaciones externas (internacionales y nacionales) o de aula (internas).

Para la presente investigación cobra importancia la confianza que se genera en los procesos evaluativos de aula, pues es en esta donde ocurre parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación, como dispositivo para diagnosticar los aprendizajes (conocimientos, habilidades, competencias...) de los estudiantes,

también puede ser usada como un mecanismo de poder en las relaciones maestros-estudiantes. De allí la importancia de revisar cómo se realizan las prácticas evaluativas en el aula, con el fin de indagar por los modelos pedagógicos que le subyacen y que contribuyen o no a la generación de la confianza.

Por lo anterior, el aporte práctico que justifica este trabajo se desprende de las consideraciones anteriores en la medida en que las universidades que participaron de este proyecto tuvieron la oportunidad de conocer las percepciones de sus mismos estudiantes y, en ese sentido, reconsiderar o reforzar sus paradigmas de evaluación con miras al mejoramiento continuo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, los resultados que se obtuvieron serán un referente nacional e internacional en dos sentidos: el primero, está en relación con el aporte pedagógico a la educación y a la sociedad con miras a fortalecer el debate teórico-práctico sobre el fenómeno de la evaluación y la confianza que se genera entre docentes-estudiantes en su realización; y el segundo, el avance científico sobre la comprensión de las problemáticas que subyacen en torno a los modelos y las formas de evaluación y, en esa medida, seguir enriqueciendo los avances de las investigaciones que se han desarrollado en distintas partes del mundo.

Ahora bien, desde esa perspectiva se ubica el abordaje del problema que se investigó en este estudio, toda vez que, una de las características de la educación en la modernidad es que ha tenido como eje de articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje la evaluación, la cual, en sus distintas y variadas modalidades, tiene, entre otros objetivos, medir el conocimiento de las generaciones que participan de las dinámicas de formación académica. Lo anterior se da, especialmente, en las instituciones que se dedican a la educación formal; es decir, aquellas que se ajustan a disposiciones de políticas de Estado, procesos administrativos y académicos, regulados por toda suerte de normatividades, de acuerdo con cada contexto. Poco a poco, estas prácticas han venido generando unos estilos de evaluación que están en la base de la formación; no obstante, han sido procesos siempre sometidos a constantes transformaciones, en unas partes más lentas que en otras, pero siempre como parte de las exigencias que han ido marcando los entornos socioculturales.

De hecho, los estudios científicos que se han adelantado al respecto, en distintas épocas y contextos, dan cuenta de esa trayectoria que no es otra cosa que el reflejo de los cambios que se suceden continuamente. Dichos desarrollos contienen alcances significativos que devienen en más estudios que ayudan a comprender el fenómeno de la evaluación desde distintas aristas. En consecuencia y dado que no existe ni existirá una investigación que sea “completa” y que nos anuncie la “verdad” sobre los fenómenos (Ibáñez, 1998) se sigue que, en todo caso, el estudio de las particularidades en cada contexto en sí mismo o cuando se compara con otro nos ofrecen pistas

importantes para comprender mejor los fenómenos y establecer lineamientos para mejorar las prácticas sociales y educativas, como es el caso de la evaluación en el aula.

Por su parte, Ferrer y Arregui (2003) anotan que, desde hace ya varios años, muchos organismos internacionales han venido recomendando la participación en pruebas para medir el nivel académico de los países latinoamericanos. La intención de dicha recomendación está en relación con dos aspectos relevantes que lo justificaban; en primer lugar, se argumenta que es necesario que los países se informen sobre cómo funcionan sus sistemas educativos con respecto a otros países; y el segundo, quizá más importante, sopesar los niveles de competitividad de los ciudadanos en el mercado global de bienes y servicios. Por supuesto los resultados obtenidos en cada caso pueden generar alertas constantes que devienen en políticas de mejoramiento de la calidad, las cuales, aunque no todos los participantes las desarrollan, en todo caso despiertan reflexión y debates sobre cómo están siendo formados sus ciudadanos y cómo ello contribuye al desarrollo de cada país.

Algunos de los organismos internacionales que promueven este tipo de pruebas son, entre otros, Educacional Testing Services (ETS, Servicios de Evaluación Educacional), en Estados Unidos; la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación (LLECE); el Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ, Consorcio de África del Sur para la Evaluación de la Calidad Educacional), y el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (Programme for International Student Assessment).

Colombia, por su parte y de manera voluntaria, ha venido participando en las pruebas internacionales PISA en 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018 respectivamente, ocupando los últimos lugares¹, casi como patrón que se repite cada tres años, con algunas leves mejoras, especialmente, en lectura y ciencias, como ocurrió en las pruebas de 2018. Sin embargo, gracias a estos resultados, el Gobierno nacional se ha propuesto una inversión económica significativa, poniendo al sector educativo dentro de las prioridades de su política. Pero, más allá de las políticas impulsadas por el Estado, las cuales, de hecho, son muy importantes, el fenómeno también se

1. Este resultado depende del número de países que libremente se presentan.

comprende con base en los modelos de evaluación implementados por las instituciones de educación superior, de los que depende también en gran parte los buenos resultados que se puedan obtener para lograr avances en las distintas competencias.

Las evaluaciones en el aula pretenden también medir los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y determinar su desempeño académico. Sin embargo, en los estudios encontrados se observa que muchas veces la evaluación de aula es considerada por los estudiantes como mecanismo de control y de sanción por parte de la institución y, por extensión, del maestro. La evaluación puede ser vista como un elemento de opresión, control y dominación del otro, lo cual hace que los estudiantes se preocupen más por la nota obtenida que por el mismo aprendizaje. Estas prácticas evaluativas centradas en el control y la dominación se relacionan — de acuerdo con las investigaciones educativas — más con los modelos tradicionales y conductistas de enseñanza que a los modelos constructivistas, los cuales incluyen no solo la heteroevaluación, sino también procesos de coevaluación y autoevaluación del aprendizaje; aunque, si bien el paradigma es diferente en este último modelo, tampoco es garantía de éxito académico.

Por lo anterior, las prácticas evaluativas son fundamentales para determinar los aprendizajes, pero también para establecer relaciones de confianza entre docentes-estudiantes y la autoconfianza en estos. Según las prácticas culturales realizadas por los docentes en la evaluación, se generarán relaciones de confianza o de desconfianza con sus estudiantes, ya que sus formas de aplicación hará que los participantes en el proceso perciban la evaluación como un mecanismo de poder del maestro o, por el contrario, como un mecanismo de conocer sus aprendizajes y competencias adquiridas. Las relaciones de confianza son importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también en las dinámicas de evaluación, pues los estudiantes no estarán prevenidos con el docente y sus formas de evaluación, lo que genera un ambiente favorable para la retroalimentación de sus procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, para seguir aportando con el desarrollo a la investigación sobre las prácticas de la evaluación en el aula, se planteó esta investigación, que se sumerge en la vida cotidiana de tres universidades de educación superior para indagar sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre el tipo de confianza que se genera en las prácticas evaluativas que realizan sus docentes. Estos escenarios de indagación posiblemente permitirán determinar rasgos comunes y diferenciadores que subyacen en las prácticas evaluativas y, al mismo tiempo, establecer algún tipo de rasero para aportar a la reflexión y la práctica de la evaluación en las instituciones de educación superior en Colombia y las relaciones de confianza que se generan en su realización.

En ese sentido se propuso la siguiente pregunta que guio todo el proceso de investigación: *¿cuáles son las percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en estudiantes de tres universidades colombianas?* Para resolverla se planteó el objetivo general: conocer cuáles son las percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en estudiantes de tres universidades colombianas, el cual se desplegó en tres objetivos específicos a saber: determinar cómo conciben los estudiantes la confianza, establecer cómo relacionan los estudiantes la evaluación con la confianza e indagar la importancia que les otorgan los estudiantes a las relaciones entre contexto cultural, evaluación y confianza.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, esta investigación se concibió teniendo en cuenta los antecedentes, desde tres momentos: el primero, algunos desarrollos teóricos e investigativos que describen *las principales líneas de investigación y los diversos debates sobre las prácticas evaluativas*. Dentro de estos avances se destacan algunos los trabajos realizados por Martínez Fernández (2002), quien, a través de una exhaustiva revisión de la literatura, destaca que la mayoría de las aproximaciones hechas mantienen la tendencia a relacionar calidad del rendimiento académico con el enfoque formativo que los maestros usan a la hora de evaluar, pero no tienen en cuenta otros factores que inciden en estos procesos y por ello los resultados no siempre son favorables. En este sentido, existen vacíos, por ejemplo, en el uso de los instrumentos que se emplean en el aula o la manera en la que se retroalimenta el proceso con los estudiantes.

Según las indagaciones del autor, las evidencias de estudios empíricos sobre las prácticas de evaluación son escasos, por eso su investigación se enfocó fundamentalmente en tres estudios recogidos en la literatura encontrada. Un libro de Stiggins y Conklin (1992) que recoge trabajos realizados en el sistema educativo de Estados Unidos entre 1980 y 1990. También expone tres textos derivados de un estudio de 2008 sobre las prácticas de evaluación en las primarias de ocho países de América Latina (Loureiro, 2009; Picaroni, 2009; Ravela, Picaroni y Loureiro 2009) y tres textos de investigaciones de México: Vidales y Elizondo (2005); García Medina *et al.* (2011), y Ruiz y Pérez (en prensa). Después de desarrollar su trabajo concluye que, por lo general, los maestros dicen estar de acuerdo con la evaluación formativa, pero varios elementos hacen temer que su práctica no sea congruente con sus concepciones y creencias. Los obstáculos para implementar prácticas formativas, según los maestros, son principalmente el tamaño de los grupos y la falta de tiempo.

También se encuentra la excesiva importancia que le siguen dando los maestros a la calificación de todos o casi todos los instrumentos de evaluación que utilizan.

Hay cierta contradicción en las percepciones de los maestros sobre sus propias competencias para hacer evaluación formativa, ya que predomina una visión muy positiva sobre las competencias que se tienen, pero la mayoría coincide en que es necesario recibir apoyo o formación para desarrollar mejor esta importantísima dimensión del quehacer docente.

Por otra parte, parecería haber una buena alineación entre enseñanza y evaluación, pero hay también bases para plantear una hipótesis en cuanto a la predominancia de propósitos educativos de baja demanda cognitiva como posible explicación. Un indicio de lo anterior es la masiva opinión de los alumnos de que los exámenes que responden son fáciles, que puede indicar que las preguntas tienen bajo nivel de demanda cognitiva. Finalmente, se concluye que la relación entre enseñanza y evaluación puede ser real, con tareas de baja demanda cognitiva en una y otra. De ser así, muchos hallazgos cobrarían sentido y se confirmaría que cambiar las prácticas de evaluación supondrá esfuerzos prolongados y consistentes.

También se destaca el trabajo hecho por Torrecilla, Javier e Hidalgo Farran (2015), quienes realizaron una investigación tomando como centro de la evaluación la categoría de “justicia social” desde seis miradas: evaluación democrático-deliberativa, evaluación crítica, evaluación participativa, evaluación inclusiva, evaluación sensible al contexto cultural y evaluación auténtica.

El propósito fue establecer una evaluación para el aprendizaje y generar procesos de concienciación para la acción social. En este estudio el profesor se concibe como un agente de cambio que lo promueve a través de un constante ejercicio de producción de conocimiento intelectual y el estudiante como un potencial actor de acciones tendientes a participar en procesos de transformación. Para estos investigadores, la evaluación es una oportunidad para contribuir a la aplicación de la justicia social en las aulas y tiene el firme propósito de generar compromisos sociales más amplios en las comunidades. De acuerdo con ello, ésta no se reduce a un formalismo institucional, sino que reviste componentes más amplios y prácticos que comienzan a hacerse visibles en las aulas.

Entre otros rasgos se encuentra que los seis enfoques muestran aspectos que enriquecen los procesos de evaluación, tales como: construcción de la democracia, en la cual se tenga en cuenta la participación del estudiante; la inclusión, el diálogo y la posibilidad de dentar posiciones críticas como garantía de deliberación; la evaluación como un proceso de construcción conjunta que considera al estudiante como un sujeto capaz de pensarse a sí mismo en relación con los otros; recoger información útil que se aprovecha para lograr enseñanza y aprendizaje de manera profunda sobre temas de interés que se desarrollan en el aula; la retroalimentación constante que genera aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo va formando

la conciencia crítica de los estudiantes y la corresponsabilidad social y moral, es decir, se incorpora un componente político al proceso; también se caracteriza porque genera identidad cultural en la medida en que no solo se conoce el contexto, sino que también se aprende a valorarlo y a otorgarle significado. Finalmente, los investigadores de este estudio advierten que la interdisciplinariedad adquiere más profundidad porque todos los conceptos están articulados al análisis de prácticas sociales específicas.

El estudio realizado en Cuba por un grupo de investigación, liderado por Torres y Cárdenas (2010) sobre el estado del arte de los sistemas evaluativos del país, con el propósito de dar a conocer los pasos que se han dado en términos de calidad. Algunos de los aspectos que se destacan son, entre otros: procesos sistemáticos con periodicidad anual y la participación de docentes de educación primaria, media y superior, en áreas como matemática, español, historia y ciencias naturales. Hay un seguimiento de los resultados en todos y cada uno de los territorios del país en la cual participa decididamente el Ministerio de Educación. Existen comisiones de trabajo que garantizan el desarrollo y la efectividad de todas las actividades (tribunales de asignaturas, grupos de comisiones provinciales, etcétera). Uno de los aspectos por resaltar es el uso de instrumentos confeccionados y piloteados de acuerdo con la Teoría Clásica del Test. Finalmente, lo que muestra el estudio es que la evaluación tiene tres funciones que son: diagnosticar, juzgar y mejorar, lo cual ha permitido avances importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que han puesto al país en un nivel alto de educación en él.

La segunda indagación tuvo en cuenta las investigaciones *sobre la confianza en los procesos educativos*. Al revisar las investigaciones realizadas, se halla que son pocos los estudios encontrados, ya que la confianza, en su mayoría, se relaciona con temas como marketing y ventas, negocios empresariales, turismo, relaciones internacionales, privacidad de la información en entornos virtuales, relaciones interpersonales y laborales, confianza en las instituciones políticas, entre otros. No obstante, al indagar, las bases de datos de Science Direct, Redalyc y Scielo se destacan cuatro estudios:

- *Confianza y desconfianza*: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social de Yáñez, Ahumada y Cova (2006). Esta investigación argumenta que la desconfianza no es la ausencia de la confianza, cada una opera de manera independiente, y plantean más bien la actitud ingenia y la actitud prudente en la confianza. Citan autores como Luhmann, Lewicki, Benedict, Yamagishi, Miller y Mitamura, entre otros, para clarificar el constructo de confianza social y poner en duda sus mediciones. Comprender por qué las personas confían ha sido un

tema de interés para la psicología, la sociología, la economía, entre otras; sin embargo, existen dificultades para llegar a un acuerdo sobre su definición y comprensión. Citan al autor Mayer para plantear que hay una predisposición a confiar y las características percibidas en quien se va a confiar. La confianza plantea un riesgo en la relación. Luego definen la confianza social como aquella que se generaliza hacia todas las personas (confianza generalizada), en la cual se espera que los otros tengan buena voluntad. Plantean que es un error catalogar la confianza como positiva y a la desconfianza como negativa, pues ambas son mecanismos para afrontar la complejidad en las relaciones.

- En México se presentó un trabajo desarrollado por Di Giannatale *et al.*, denominada *Profiling trust: An Empirical Analysis* (perfiles de confianza: un análisis empírico, 2016). La investigación tuvo como propósito realizar un estudio empírico en una comunidad educativa de enseñanza superior en Ciudad de México. El objetivo era identificar cuáles son los perfiles (juego de características observables de los individuos) que las personas consideran más dignos de confianza, pues cuando un individuo decide confiar, lo hace basado en la observación de unos factores o un conjunto de características observables de los otros. También se analizó cómo estas percepciones de confianza se corresponden con las respuestas y las características de los individuos en quienes se deposita la confianza (reciprocidad). Plantean que la confianza y las redes sociales facilitan la acción colectiva, citan a Putnam para hacer esta afirmación. Los resultados indican que la edad y la proximidad social son consideradas como buenas señales de confianza por los individuos de la muestra, en menor proporción el nivel educativo, el nivel económico, la ocupación y el género. Sin embargo, las decisiones de reciprocidad son determinadas por la educación, la aversión al riesgo y las expectativas de los individuos sobre la cantidad de otras personas que van a confiar en ellos. Incluso, teniendo en cuenta que habría algún elemento de error en la percepción de los individuos, se observa que no hay intersección entre las características que los individuos perciben como los mejores componentes de un perfil confiable y las características que determinan las decisiones de reciprocidad.
- Por otro lado, se encontró una investigación colombiana titulada *Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria* realizada por Zapata, Gómez y Rojas (2009). Esta investigación tuvo como objetivo indagar por los factores que

intervienen en la confianza que generan los profesores universitarios en sus estudiantes. Realizan una aproximación a las diferentes definiciones de la confianza, la importancia de ella en los procesos educativos y tienen como marco los esquemas preconceptuales para explicar la confianza. Plantean que la confianza tiene las siguientes facetas: benevolencia, honestidad, apertura, fiabilidad y competencia. Citan estudios sobre la relación maestro-estudiante, en los cuales los sistemas de comunicación y el modelo de comportamiento interpersonal del docente inciden en la percepción de confianza en dicha relación. Plantean que varias investigaciones a finales de la década de los setenta desarrollaron la relación de confianza entre docente-estudiante y su importancia en los aprendizajes. Argumentan que la confianza es un aspecto central en la motivación para el aprendizaje y la innovación, la comunicación efectiva como elemento fundamental en la conservación de la confianza, el rol del docente en la generación de relaciones de confianza y la confianza entre los docentes para trabajar en equipo y compartir información. Los autores realizaron una metodología cualitativa, basada en la recolección de información de las encuestas de evaluación docente en varias instituciones, para determinar los factores que más inciden en la construcción de confianza en los profesores. Veintinueve estudiantes de tercer semestre y quince de séptimo semestre de Ingeniería de Sistemas e Informática conformaron la muestra. Como conclusión, se encuentra que los factores que más contribuyen a esta relación son: el cumplimiento del contenido del curso, el dominio del tema y las habilidades comunicativas.

- El último estudio se denomina *La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar*, realizada por Bustamante y Urrea. A partir de un estudio realizado por la Secretaría de Educación Municipal de Armenia (Colombia), se evidenció niveles de dificultad en relación con la confianza y el trato escolar entre docentes-estudiantes. De estos resultados, la Escuela de Gestión y Desarrollo Educativo (Egida) de la Universidad La Gran Colombia de Armenia retomó estas dos variables haciendo una exploración de cómo se vive la confianza y el trato interpersonal en grados con docentes únicos, en grados con docentes por área y en el ámbito familiar, a fin de generar procesos de reflexión y alternativas para transformar la dinámica de aula. Los hallazgos develan que, en lo relacionado con la confianza, tanto en grados con docentes únicos, docentes por área

y ámbito familiar no hay construcción de tejidos sólidos de confianza y buen trato, pues los porcentajes encontrados fueron muy bajos. Los autores concluyen que

[...] en términos generales es necesario resaltar que en los niños en grados con docentes únicos y por área hay ausencia de padres y maestros en su círculo de confianza. Que la confianza está puesta en amigos del colegio y amigos del barrio, es decir, está fuera de los patrones formativos y expuestos otros enfoques de vida que pueden influir negativamente impidiendo que el trato afectuoso que pueda recibir de sus padres y maestros sea leído como acontecimiento que permita construir confianza. Igualmente se evidencia que hay tratos favorables y respetuosos tanto en el aula como en los hogares de los niños, lo cual sería estratégicamente fundamentales para fomentar el respeto, el reconocimiento y la valoración del otro. Para esto sería propicio fortalecer la necesidad de ver en el colegio un lugar para la amistad y que se viva con mucho respeto, amor y mucha cultura. Surge, igualmente, que los niños esperan ser tratados con respeto, con cariño, con tolerancia, sin insultos, sin discriminación y también en esta población surge la necesidad de ser reconocidos, valorados y tenidos en cuenta, tanto en la escuela como en la familia (Bustamante y Henaol, 2015, p.234).

La *tercera indagación* da cuenta de las *distintas tendencias* por donde se han orientado los estudios consultados. En ese sentido se destaca que, aunque no es prolija la cantidad de estudios a propósito de la evaluación en el aula, sí existe un buen número de investigaciones comparadas que han mostrado avances importantes que bien se pueden constituir en parte de los antecedentes que marcan la posibilidad de seguir profundizando en el fenómeno. Ahora bien, es necesario considerar que los estudios realizados están enmarcados en contextos culturales, económicos, sociales y políticos diversos que determinan el tipo de hallazgo encontrado, con un denominador que resulta común a todos; y es el hecho de que la intención fundamental es revisar la calidad académica de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en cada caso particular.

En ese sentido, algunas de las tendencias en la consulta que se hizo son las siguientes: existe la tendencia a relacionar calidad del rendimiento académico con el enfoque formativo que los maestros usan a la hora de evaluar dentro de la cual existen concepciones y creencias que configuran dichas prácticas. De aquí se desprende la necesidad de formar a los maestros en las prácticas evaluativas, no solo para adquirir conciencia de cómo se evalúa, sino fundamentalmente para mejorar y revalorar sus prácticas cotidianas en las aulas. De hecho, emerge una relación entre enseñanza y evaluación que determina resultados en las dinámicas de formación.

Algunos estudios muestran que el grado de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes es un factor gatillador que impulsa de manera definitiva las transformaciones necesarias para mejorar la calidad en el aprendizaje, desde la

perspectiva de las prácticas evaluativas que se implementan en las instituciones, especialmente en los estudios comparados que se han llevado a cabo en Europa y Latinoamérica, respectivamente. También se destaca la formación académica basada en la adquisición de habilidades como la reflexión y el aprendizaje, la adquisición de estrategias para resolver conflictos y el establecimiento de las bases para el aprendizaje continuo. Igualmente, creen que es importante la evaluación sobre competencias ligadas a la consecución del empleo para el que se están formando. Otros aspectos relevantes son la disciplina académica de los estudiantes, el acompañamiento de los profesores, la estructura clara en el desarrollo de los programas, la capacidad de planear y los instrumentos usados para las distintas pruebas que se implementan en las aulas.

Por otro lado, en algunos trabajos de investigación se encontró que hay una rutinización de las prácticas de enseñanza que han llevado a la implementación de evaluaciones tradicionales enmarcadas en paradigmas que son poco dinámicos y que han venido anquilosando los procesos con el resultado de una baja calidad académicas en los estudiantes, lo que refleja una especie de educación bancaria que no promueve la investigación y la autonomía del estudiante y, por el contrario, alimenta solamente lo memorístico exigiendo resultados a la medida e intereses de los profesores y de las instituciones. En esa medida, todo el discurso didáctico sobre la evaluación se resuelve en expresiones comunes, descontextualizadas y atemporales.

Un desarrollo interesante es que la evaluación en sí misma contiene aspectos que la enriquecen en relación con los procesos dinámicos y las relaciones entre profesores, estudiantes e instituciones, tales como: construcción de la democracia en la cual se tiene en cuenta la participación del estudiante; la inclusión, el diálogo y la posibilidad de dentar posiciones críticas como garantía de deliberación; la evaluación como un proceso de construcción conjunta que considera al estudiante como un sujeto capaz de pensarse a sí mismo en relación con los otros; recoger información útil que se aprovecha para lograr enseñanza y aprendizaje de manera profunda sobre temas de interés que se desarrollan en el aula; la retroalimentación constante que genera aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo va formando la conciencia crítica de los estudiantes y la corresponsabilidad social y moral. Es decir, se incorpora un componente político al proceso; también se caracteriza porque genera identidad cultural en la medida en que no solo se conoce el contexto, sino que también se aprende a valorarlo y a otorgarle significado.

Cuba aparece en el panorama como un caso *sui generis*, pues los resultados de la mayoría de los estudios realizados desde dentro y desde fuera, como lo señala Carnoy, Gove, Marshall y Boadas (2010), por organizaciones y grupos de investigación

internacionales, da cuenta de avances significativos gracias a la implementación de políticas estatales claras que históricamente han centrado su desarrollo en la educación. De esa manera, si bien no hay libertades políticas, sí existe equidad social y desarrollo cultural, que han reemplazado el exacerbado consumo capitalista de las demás naciones latinoamericanas por el impulso estatal de un sistema educativo que se ha convertido en modelo para la región, aún y a pesar de las contradicciones que allí se presentan en otros campos.

Por otro lado, en cuanto a la confianza, se puede concluir que se encuentran pocos estudios que abordan la relación entre educación y confianza, pues la mayoría se centran en estudiar la conceptualización de la confianza y las percepciones que tienen los sujetos sobre la confianza interpersonal, institucional o política. La mayoría de los estudios realizan sus indagaciones con el fin de determinar la percepción sobre la confianza, pero no se relaciona directamente con la educación o con los procesos educativos, no se indagan las relaciones de confianza entre los integrantes de las instituciones educativas, ni cómo se fortalece esta actitud en los procesos formativos de los estudiantes.

Se evidencia que la mayoría de las investigaciones consultadas de América Latina son chilenas. Las investigaciones generalmente ahondan sobre las diferentes concepciones de la confianza y citan a autores reiterativamente como Putnam, Luhmann, Petermann y Fukuyama. La mayoría de las investigaciones se hacen en entornos universitarios para indagar la percepción sobre la confianza interpersonal e institucional que tienen los jóvenes, encontrando que estos confían más en las personas cercanas como la familia y los amigos que en las instituciones y sus representantes, en especial, en las instituciones políticas (senado, alcaldías...).

Otras investigaciones indagan cómo los jóvenes entienden la confianza y qué características de un individuo inciden en la atribución o no de persona confiable. Solo tres investigaciones estudiaron la confianza en los procesos educativos y en la relación entre los integrantes de la comunidad educativa. Por lo anterior, se hace necesario fomentar investigaciones que den cuenta de cómo se educa en la confianza y para la confianza.

Con respecto al tema investigativo se concluye, que, al buscar las categorías de evaluación y confianza, hasta donde se pudo consultar, no se encontraron investigaciones que las relacionaran directamente. De aquí la importancia de indagar la confianza en los procesos evaluativos de aula, problema que ocupó este proyecto que ofrece como resultado el presente libro.

En cuanto a la *metodología*, existen tres aspectos fundamentales que en este trabajo de investigación se tuvieron en cuenta con respecto a cómo se construye

el conocimiento en el proceso de investigación Guba y Lincoln (2002) y Pérez y Gerente (2011). El primero tiene que ver con el papel que juega el sujeto u observador frente al fenómeno u objeto que desea investigar, que para este caso es agenciador/ activo. El segundo, la manera como se conoce y se interpreta la “realidad” que se va a investigar. Aquí, la realidad es construida y resignificada; y el tercero, cuál es el camino que permite a través de una estructura coherente y pertinente alcanzar cierto grado de “objetividad” que sea tan confiable que permita avanzar en la comprensión del objeto estudiado.

De acuerdo con lo anterior, el nivel de la investigación fue descriptiva-comprensiva. Descriptiva, porque se dio cuenta de las percepciones que tienen los estudiantes sobre la confianza en las prácticas evaluativas de sus docentes; y comprensiva, porque se ahondó en los significados que los actores le asignaron a las estrategias evaluativas usadas por sus docentes generadoras de confianza y autoconfianza.

Para lograr responder a la pregunta, esta investigación usó el método mixto, entendido como la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación social. Hernández Sampieri afirma que los métodos mixtos no son perfectos, sin embargo, son la mejor alternativa para indagar científicamente cualquier problema de investigación social, ya que combinan información cuantitativa y cualitativa, lo que genera un conocimiento profundo del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Por tal razón, el enfoque epistemológico estará en el pragmatismo, ya que esta postura no se inscribe ni en el enfoque positivista ni en los enfoques interpretativos, pues los asume como complementarios. Lo que plantea es que los fenómenos sociales son tan complejos que se hace necesario combinar las múltiples miradas y la diversidad de técnicas para su comprensión.

Hernández, Fernández y Baptista hablan del pragmatismo como la búsqueda de soluciones prácticas para efectuar una investigación, utilizando criterios y diseños que sean más apropiados y pertinentes para un problema y contexto particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El pragmatismo es una posición intermedia entre el pospositivismo y el constructivismo “puros”, ya que estas posturas no aceptan la combinación de paradigmas y métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, ya que plantean una diferencia ontológica, epistemológica y metodológica que son irreconciliables.

En conclusión, el pragmatismo rechaza la visión de que se debe estar en un dilema constante con respecto a los resultados de una investigación, según el enfoque epistemológico que se escoja, es decir, rechaza la idea de que la indagación de un fenómeno social, solamente se debe abordar desde lo cuantitativo o solo desde lo cualitativo, por el contrario, esta corriente de pensamiento abarca lo subjetivo y lo

objetivo, asimismo, que lo intersubjetivo, y realiza un recorrido por los puntos más relevantes de una situación, asumiendo respuestas de complementariedad que un enfoque le puede dar al otro enfoque y viceversa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se aplicaron los instrumentos a 240 estudiantes de las universidades la Gran Colombia, la Sabana y Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca de Bogotá, desde tercer semestre de forma indistinta a estudiantes de pregrado. Se emplearon como técnicas de investigación la encuesta y el grupo focal. La encuesta para Bernal Pablo (2018) “es una de las técnicas de recolección de datos más utilizadas en la investigación social debido fundamentalmente, a que a través de esta se puede recoger gran cantidad de datos, sobre actitudes, intereses y comportamientos” (p. 55). La encuesta se realizó a través de un cuestionario, el cual se validó por una prueba piloto y por un experto en educación.

Por otro lado, los grupos focales, según Torres (1998) se caracterizan por generar discusión de un grupo de personas sobre un tema particular. Para el caso, se recogieron las diferentes percepciones de los estudiantes, ahondando en lo que ellos conciben como confianza y prácticas evaluativas. Se realizó con una guía semiestructurada para tener la libertad de realizar repreguntas en el momento de su desarrollo. Se hicieron tres grupos focales, uno por universidad, con la participación de siete estudiantes en cada uno.

Dicho lo anterior, este libro se compone de tres partes. La primera contiene *las aproximaciones teóricas* que ayudaron a fundamentar el problema de investigación desde perspectivas teóricas sobre conceptos como cultura, cultura de la evaluación; modelos pedagógicos y su relación con la evaluación; modelos de evaluación, aprendizaje y evaluación; el papel que desempeña la motivación en la evaluación; evaluación y formación integral y, finalmente, confianza. Todos estos discursos integrados bajo el prisma del objeto de estudio, cuyo propósito fue poner a dialogar tendencias para encontrar un soporte teórico para el trabajo.

El segundo apartado, que se denominó *Hallazgos de un estudio*, da cuenta del proceso de sistematización, análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de las técnicas de recolección de información, lo cual fue un cuestionario con escala tipo Likert y tres grupos focales con preguntas abiertas. De esa manera se realizó un análisis estadístico cuantitativo y un análisis de narraciones emitidas por los actores de tipo cualitativo. El resultado de la información obtenida en terreno fue articulándose con la teoría para encontrar coincidencias o diferencias de donde se desprendieron hallazgos significativos, gracias a los cuales fueron emergiendo. Por último, se encuentran las *conclusiones*.

1. Aproximaciones teóricas

1.1. Cultura y cultura de la evaluación

La cultura ha sido uno de los conceptos más complejos de definir, precisamente por la naturaleza, no solo de la misma condición humana, sino también de las distintas transformaciones que afrontan los grupos en cada contexto localizado. Pero, aún más, las concepciones hegemónicas sobre el particular han degenerado en una serie de injusticias de todo orden que han producido toda suerte de conflictos, al considerar, por ejemplo, que unas culturas son mejores que otras.

Atendiendo a la dificultad para definir esta categoría, el antropólogo estadounidense Geertz (2003) sugiere una serie de acepciones que recoge de su homólogo Clyde Kluckhohn: “el modo total de vida de un pueblo”; “el legado social que el individuo adquiere de su grupo”; “una manera de pensar, sentir y creer”; “una abstracción de la conducta”; “una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas”; “un depósito de saber almacenado”; “una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados”; “conducta aprendida”; “un mecanismo de regulación normativo de la conducta”; “una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres”; y “un precipitado de historia”. Para Geertz (2003), estas consideraciones son importantes, pero no suficientes para comprender la complejidad de la cultura, de ahí que se arriesga a ofrecer la siguiente definición: “considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20).

Si bien esta precisión es importante porque está ubicada en los terrenos de la interpretación, para el caso de la fundamentación del fenómeno abordado en esta investigación es fundamental considerar otras miradas complementarias, dado que, sin duda alguna, la cultura juega un papel fundamental en los procesos de formación de los individuos. Al respecto, un aporte importante también lo ofrece el chileno Humberto Maturana y la norteamericana, de origen austriaco, Riane Esler. Para el primero, la cultura “es una red de conversaciones que es transgeneracionalmente conservada como un núcleo de coordinaciones consensuales de acciones”

(Maturana, 2004, p. 92). Desde esta orientación, el autor plantea que en el fondo de todo comportamiento existen dos expresiones culturales en las cuales todos los seres humanos están sumergidos y ahí configuran sus relaciones sociales.

Por un lado, se encuentra la cultura patriarcal que se caracteriza por la construcción de relaciones de poder como dominación de unos sobre los otros, la desconfianza, la agresividad y la guerra, como valores que se han conservado generación tras generación. Este paradigma de comportamiento, según las investigaciones arqueológicas de Eisler (1996), tiene su origen en el año 7000 a. C. en la zona del Danubio, que se constituye en uno de los más fuertes nichos de la creación de la cultura occidental europea.

También se encuentra la cultura solidaria o cooperativa, la cual los autores la definen como la expresión de relaciones que se caracterizan por la confianza, el conflicto como parte de la condición humana, sin pasar a la violencia, el amor y la convivencia pacífica. El origen de esta cultura la ubican en comunidades que datan del año 10 000 a. C., donde, por los hallazgos arqueológicos encontrados, se puede evidenciar una vida común cargada de armonía, hombres y mujeres participaban sistémicamente de todas las actividades cotidianas, sin que unos estén sometidos por los otros:

Gracias al arte paleolítico y neolítico se ha podido determinar una tendencia fuerte de estas culturas de poner en alto relieve a la figura de la mujer y con ella la fuente de la vida y de la armonía representada en la Gran Diosa (Eisler, 2005, p. 19).

Estas sociedades que en su conjunto fueron productoras de vida a través de la imagen de la diosa y con ella la importancia evidente de la mujer, se constituyeron en verdaderas formas sociales de colaboración, ternura y amor extendida a toda la naturaleza. Como lo documenta la autora, estas culturas fueron fuertemente arrasadas por una serie de pueblos que habían conservado transgeneracionalmente modos de vida patriarcal. No obstante, muchos pueblos conservaron la vida cooperativa de manera secreta y poco a poco fue transmitida a través de los hijos a las nuevas generaciones.

Para Maturana (2010), las personas pertenecientes al mundo occidental viven hoy un conflicto permanente entre estas dos culturas que sumerge a los individuos en continuas contradicciones. Se defiende la cooperación, pero al mismo tiempo se es egoísta; se prefiere la democracia, pero al mismo tiempo se es autoritario; se niegan “verdades” de los demás, pero al mismo tiempo se desea imponer la propia; se proclama el respeto, pero al mismo tiempo se irrespeta a los otros; se defienden las normas, pero al mismo tiempo se violan; y así sucesivamente.

Pero, de las concepciones anteriores habría que tener en cuenta de qué manera afectan la cultura de la evaluación, categorías que se configuran en el ambiente universitario como: interpretación, resignificación, tejido, conversaciones patriarcales y cooperativas, democracia, justicia cognitiva, exclusión, etcétera.

En la última década del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1996) comenzó a proponer lo que en ese momento denominó una cultura de la evaluación, bajo dos argumentos fundamentales: cambiar el paradigma de evaluación que hasta ese momento se traía y fortalecer los procesos de calidad de las instituciones de educación superior. En torno a estas orientaciones aparecieron articulados conceptos como: autoevaluación, autorregulación, participación de la comunidad, acreditación, evaluación formativa y clima organizacional.

A medida que ha venido avanzando el tercer milenio, el concepto de cultura de la evaluación se ha resignificado y, por lo tanto, se puede decir que está en continua construcción, entre otras cosas, porque muchos de los conceptos mismos propuestos por la Unesco, han despertado tensiones y debates en distintos contextos culturales.

En ese sentido, Bolseguí y Fuguet (2006) destacan que, a pesar de ser una categoría compleja de definir, se pueden establecer algunas características que ayudan a su comprensión, entre las que destacan dimensiones que la relacionan como la organización institucional, identidad, formación docente, ciertos códigos de conducta, construcción de significados, formación humana, comportamientos éticos, organización y gestión académica. No obstante, sostienen, hay que tener en cuenta todas las tramas culturales que se tejen en su ejecución, tales como rituales, creencias, valores, símbolos, tradiciones y convicciones que los sujetos involucrados portan a la hora de participar en estas dinámicas. En razón a esos matices

[...] la cultura de evaluación no se asocia a un intento de llegar a una evaluación indiscutible, objetiva o imparcial; sino más bien a la posibilidad de ampliar su alcance, de incrementar los esquemas de percepción e interpretación para llegar a apreciaciones mucho más comprehensivas (Bolsekú & Fuguet Smith, 2006, p. 92).

En ese sentido el concepto está sometido a cambios continuos que exigen que constantemente se esté reconceptualizando.

Por su parte, Moreno Olivos (2011) reconoce, al igual que los autores anteriores, los avances que en el campo de la cultura de la evaluación se han alcanzado, pero también destaca lo que él denomina la perversidad ideológica que comporta, toda vez que muchas de sus prácticas tienen presiones externas que tienen el firme propósito

de fortalecer el sistema de mercado capitalista, para lo cual incentivan modelos de evaluación de medición que impiden flexibilizar los procesos, y aunque los discursos planteen paradigmas innovadores, las prácticas los desmienten. De ahí que

[...] si dentro de la cultura de la escuela existe una dimensión que revela mejor la existencia de creencias, mitos, ritos, etc., que se resisten al cambio, esa dimensión es la evaluación. Los rasgos tradicionales de esta cultura se ven reforzados cuando la enseñanza se concentra en los contenidos (Moreno Olivos, 2011, p. 120).

Estas consideraciones adquieren cuerpo en los hallazgos de un estudio en ocho países de América Latina, realizado por Picaroni (2009) en el que encontró que el instrumento más usado por los profesores a la hora de evaluar es precisamente la llamada prueba objetiva, porque es en la que “más confían”, no solo ellos, sino también las instituciones.

Finalmente, se vienen generando debates en relación con la interculturalidad, la cual constituye un gran desafío para la Educación Superior. Autores como Murillo e Hidalgo (2015), Shepard (2006), Martín-Barbero (2006), Walsh (2010), Quijano (2016), Matto (2007), Tuhiwai (2016), Hopenhayn (2009), Viaña (2009), Lozano (2017) centran la discusión en aspectos como la cultura de la evaluación, como una práctica cultural contextualizadas, que debe vencer todo afán de universalización de paradigmas epistemológicos para alcanzar una justicia cognitiva; el fortalecimiento de unas prácticas evaluativas en las llamadas epistemologías del sur, que más que un lugar geográfico, es una forma de posicionarse frente al conocimiento y la ciencia convencional positivista para rescatar las narraciones locales, los mitos, las creencias y rituales que otorgan sentido a las comunidades.

Esta mirada intercultural considera que las sociedades latinoamericanas son herederas de la Colonia que estratificó social y racialmente a los pueblos, clasificando perversamente grupos entre mejores y peores; más educados y menos educados, bajo el supuesto que existe un solo conocimiento con ideología eurocéntrica al que todos deben someterse para ser “más sabios” y “más cultos”. De esa manera, por ejemplo, indígenas, afrodescendientes, al enfrentar exámenes de admisión para el ingreso a la educación superior, entran en desventaja frente a los grupos que viven en las ciudades, porque sus lógicas, su cosmovisión del mundo, sus narrativas sobre el saber y la ciencia, es diferente. Muchas veces, esta población no encaja en lo que se ha denominado la “excelencia académica”.

Si bien, estos autores reconocen que después de los años noventa se han implementado programas de inclusión en la universidad, estos último no han dado respuestas suficientes a las problemáticas y los conflictos que genera, pues muchas

veces responde más a lo que denominan “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, que a las verdaderas necesidades de estos grupos que históricamente han sido excluidos del sistema educativo y social.

En esa línea, algunos de los autores en mención proponen una mirada más crítica de la interculturalidad que directamente afecte las condiciones y los escenarios en los que los distintos grupos se incorporan al sistema educativo, lo que requiere grandes transformaciones en las estructuras y nuevas formas de interacción social, que van más allá de políticas de reconocimiento e inclusión y que implican construir novedosas formas de ser, estar, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir diferentes. En ese paradigma, la interculturalidad se convierte también en un dispositivo pedagógico con nuevas representaciones socioculturales, cuya base se encuentra precisamente bajo el principio fundamental de que todos los seres humanos son distintos y las diversas expresiones culturales y epistemológicas enriquecen el conocimiento, lo que implica la emergencia en las prácticas culturales de una evaluación para la justicia social.

1.2. Modelos pedagógicos y evaluación

El profesor Rafael Flórez Ochoa, de nacionalidad colombiana, por un lado, realiza una aproximación importante a lo que es un modelo y, por el otro, se atreve a describir algunos modelos que se han implementado en distintos escenarios de formación en los que se pone en juego la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se toma como referencia por considerar que realiza aportes significativos al respecto.

Plantea Flórez Ochoa (1999) que el modelo se constituye en “un constructo mental”, en el cual los equipos docentes adoptan o definen tanto sus concepciones como las prácticas pedagógicas, hecho que permite identificar y explicitar los aspectos y los elementos constituyentes de la institución educativa. En otras palabras, un modelo posibilita que las propuestas plasmen de forma clara una representación de la (s) teoría (s) pedagógica (s) que viabilizan coherente y consistentemente el logro de los objetivos educativos de la institución, la cual es asumida por la comunidad educativa para orientar los procesos educativos que en ella se desarrollan.

En este sentido, el modelo es el elemento guía, como afirma Zubiría (1994), que permite confrontar las concepciones y las prácticas de los actores con el deber ser que desde la teoría se determina para la Institución. Según el Flórez Ochoa (1999), existen diferentes modelos pedagógicos; al respecto, a continuación, se describirán

los elementos más significativos de cada uno de ellos y la concepción de la evaluación en su interior.

Modelo tradicional: en este modelo se concibe al estudiante como un ser pasivo, es decir, como un receptor del conocimiento que tiene el maestro. El conocimiento se considera como algo que ya está dado y determinado por un sabedor exclusivo que es la teoría o el docente. El maestro cumple la función de transmitir el conocimiento, por lo tanto, la relación maestro-alumno es vertical. Es el maestro quien le dicta la lección a un estudiante quien recibirá las informaciones y las normas transmitidas, se enseña a respetar a los mayores y el aprendizaje es un acto de autoridad. La escuela empieza a estructurarse por contenidos, los cuales deben ser aprendidos por los estudiantes a partir de la repetición. Los textos escolares son fundamentales en este modelo, pues en ellos se encuentra la información que debe aprender el estudiante. El método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar; el proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen en objeto de la evaluación.

La evaluación en este modelo consiste en la reproducción de los conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones por parte de los estudiantes; no solo se evalúa lo que aprendió memorísticamente, sino también la comprensión, el análisis y la síntesis de los contenidos. Se realiza una evaluación sumativa de cada periodo o al final del curso, lo que permite verificar cualitativa o cuantitativamente el aprendizaje de los estudiantes para pasar al siguiente tema o nivel. Se realizan test para las evaluaciones objetivas de los aprendizajes de los estudiantes, se usan preguntas cerradas, de selección múltiple, de escogencia, etcétera. El centro de la evaluación es el estudiante, la responsabilidad del aprendizaje es de su esfuerzo e interés, y no se concibe la evaluación del docente.

Modelo conductista: los estudios de Skinner y Pavlov son las bases fundamentales del modelo conductista. Este modelo busca generar los medios para llegar al comportamiento esperado y verificar su obtención. Mager (citado en Flórez, 2001) plantea un procedimiento sencillo para garantizar la precisión en lo que se quiere obtener del proceso educativo: 1) descripción de la conducta que se quiere adquiriera el estudiante; 2) definición de las condiciones de tiempo, espacio, restricciones, etcétera, bajos las cuales la conducta ocurrirá y se observará; 3) evaluación y verificación del criterio de desempeño aceptable. El maestro será el intermediario, dará la instrucción para que el estudiante realice ciertos comportamientos, la meta es el moldeamiento y modelamiento de la conducta técnico-productiva en ellos. La relación maestro-estudiante se establece en la programación o la planeación de la enseñanza, el maestro es el intermediario y ejecutor de un proceso instruccional. El

enfoque conductista de enseñanza-aprendizaje se realiza a través del mecanismo de estímulo-respuesta-reforzamiento, por lo tanto, entran a jugar los castigos y los premios para el moldeamiento de los comportamientos. Aunque este modelo ha sido muy criticado, las prácticas educativas lo siguen empleando, teniendo presente los siguientes principios del conductismo: aprender haciendo, practicar o repetir conductas para el desarrollo de habilidades, reforzar conductas, transferir conocimientos a otros contextos, interrelacionar aprendizajes, planificar la enseñanza e incentivar la enseñanza individualizada.

La evaluación está centrada en la verificación de los comportamientos esperados según el programa instruccional establecido. Para esto, el maestro siempre está realizando evaluaciones periódicas para revisar los comportamientos de los estudiantes y si es necesario reforzar o realizar cambios en el programa instruccional. El maestro no requiere estar presente en la evaluación, pues puede desarrollar estrategias y mecanismos para que los mismos estudiantes se autoevalúen, eso sí, los instrumentos deben ser objetivos y de respuesta precisa.

Modelos experiencial o activista: en este modelo, el estudiante es el centro del proceso educativo, donde la interacción con el conocimiento y la experiencia son la fuente primaria para la construcción de conocimiento. Este modelo rescata al estudiante en su rol de conductor activo de sus propios aprendizajes y a la realidad, como el punto de partida y objetivo del aprendizaje; el propósito de la labor educativa es preparar a los estudiantes para la vida. Este modelo se basa en los intereses de los estudiantes e igualmente de lo que pueden aprender, el estudiante aprende a partir de la manipulación, la experimentación, la invención y el descubrimiento. Este modelo sitúa al docente en un rol de facilitador, auxiliar o animador responsable de preparar materiales concretos, para que los estudiantes obtengan la experiencia. Este modelo pedagógico se observa especialmente en la Escuela Nueva, la cual se caracteriza por la humanización de la enseñanza, al reconocer en el niño o niña sus derechos, capacidades e intereses propios. Los principales pedagogos son: Rousseau, Illich, Neil, Comenius, Pestalozzi, Claparède, Ferrer Guardia, Decroly, Montessori y Agustín Nieto Caballero. Los programas y los métodos aparecen de los intereses de los estudiantes, cuyos contenidos son la naturaleza y la vida, organizados de lo simple y concreto a lo complejo y abstracto. Le permite al individuo pensar y actuar a su manera; hay autoconstrucción del conocimiento, auto educación y auto gobernabilidad, este modelo carece de una concepción científica de enseñanza (Moreno, 2003). Se basa en la autenticidad, espontaneidad y libertad individual de los estudiantes.

La evaluación no se considera, ya que no hay una meta prefijada en el proceso educativo. Consideran que no debe haber interferencia de los adultos, ni

condicionamientos por parte de los maestros para enseñar, adoctrinar, disciplinar, imponer o evaluar, puesto que el aprendizaje se da por el interés de los niños(as) y la experiencia misma del vivir.

Modelos cognitivos o constructivistas: en este modelo surgen diferentes tendencias o corrientes, las primeras conciben que la meta del proceso educativo consiste en que los individuos accedan, progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual. Para esto, el maestro debe crear un ambiente estimulante para lograr que el niño o la niña logre la estructura cognitiva superior, no importa el contenido, este es secundario, lo que importa es el desarrollo cognitivo del sujeto. En este modelo, la enseñanza es la organización de métodos de apoyo que les permitan a los estudiantes construir su propio saber, se aprende construyendo la propia estructura cognitiva, el conocimiento se autoconstruye. Tres autores representativos de esta corriente son: Dewey, Piaget y Kolhberg. Para estos autores, la experiencia del vivir es fundamental, ya que contribuye al desarrollo de los sujetos y a la adquisición de los estados intelectuales superiores que incluyen el pensamiento, el lenguaje y lo ético-moral.

Una segunda corriente del constructivismo enfatiza en los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, de los contenidos científicos. En esta enfoque se encuentra Brunner, quien planteaba que cualquier contenido puede ser comprendido por el estudiante, si se enseña en un lenguaje sencillo. Igualmente argumentaba que, para facilitar la comprensión de los contenidos, se podría realizar un aprendizaje por descubrimiento, es decir, que los estudiantes busquen la información y al analizar la información producen sus propios conocimientos. Por otro lado, se encuentra otro autor representativo, Ausubel, quien plantea que el aprendizaje de contenidos se realiza no por descubrimiento, sino por el sentido y el significado que los estudiantes le confieren, es lo que se conoce como aprendizaje significativo. Este autor, como los otros del constructivismo, reconocen que los estudiantes tienen saberes previos y que desde ahí significarán los nuevos contenidos que se les están enseñando.

Por último, se encuentra una corriente social en los modelos cognitivos o constructivistas. En esta se destaca la concepción de un sujeto histórico y cultural, el aprendizaje proviene de la cultura del sujeto y resulta consecuente también el hecho de que los docentes posibilitan los ambientes y los procesos de desarrollo como mediación cultural; uno de sus representantes es Vygotsky. Se trata entonces de comprender que el aprendizaje, en consonancia con lo propuesto, es un hecho mediado, no necesariamente entre sujetos, pero en definitiva producto de mediaciones que involucran al sujeto que aprende y lo relacionan con los contextos y los conocimientos construidos con que cuenta. No es posible comprender entonces,

un proceso de aprendizaje de corte constructivista que se consolide únicamente en las acciones del sujeto mismo. La interacción entre el sujeto, el contexto y la cultura es una constante que sirve como fundamento para la construcción de procesos de aprendizaje. En relación con esta idea, el conocimiento no se consolida como una fotocopia tomada de la realidad, sino como una construcción que realiza el individuo a partir de su interacción con el contexto.

En resumen, Flórez (1999) considera que a pesar de las diferentes corrientes que pueda tener el modelo cognitivo o constructivista, se encuentra aspectos en común que los unen: 1) la mente del estudiante no está en blanco, ya tiene conocimientos previos que contribuyen en la significación del mundo; 2) se centran en las estructuras, los esquemas y las operaciones mentales de los sujetos; 3) para que los aprendizajes se logren es necesario darles un sentido y un significado a los contenidos y experiencias vivenciales; 4) el aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción personal-colectiva.

La evaluación en este modelo intenta constatar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Se genera un conflicto cognitivo, pues se formulan nuevos sentidos o conjeturas que interpretan de manera coherente la situación problemática que se quiere abordar. El profesor puede hacer seguimiento al proceso y al resultado de los cambios cognitivos que presenta el estudiante, a partir de cambios conceptuales, destrezas argumentativas, pruebas, refutaciones, inferencias, búsqueda de nuevos datos, etcétera. El mismo estudiante desarrolla su propia evaluación y retroalimentación, pues él mismo confronta sus ideas y experiencias, y las compara con la pregunta inicial para generar nuevas conjeturas más consistentes y coherentes.

Modelo social-cognitivo: este modelo combina el trabajo productivo y la educación como una interacción que les permite a los estudiantes el desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de las prácticas sociales. Sus representantes son Makarenko, Freinet, Freire y algunos seguidores de Vygotsky. Por ejemplo, Antón Semionovich Makarenko se centra en la colectividad y el trabajo como propuesta pedagógica; él argumentaba que la formación del carácter se daba gracias a la participación del sujeto en una colectividad organizada, disciplinada, forjada y orgullosa (Bernet *et al.*, 2007). Célestin Freinet, por su parte, plantea la necesidad de que la escuela cuente con un buen material didáctico para que promueva la actividad y el interés de los estudiantes, en especial, en la escuela rural. Siempre promulgó una escuela para los hijos pobres del pueblo y articuló la escuela con la comunidad (Bernet *et al.*, 2007).

Paulo Freire, quién es el representante de la pedagogía crítica, la educación liberadora y la educación popular, retoma este modelo, ya que su postura incluye el trabajo con la comunidad, su liberación y el empoderamiento. Con sus libros,

Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la liberación, empieza a marcar una tendencia en América Latina, como una pedagogía crítica y de la esperanza. Criticó a la educación de su tiempo, puesto que consideraba que se debía depositar conocimiento en la cabeza de los sujetos y domesticar conciencias, por lo tanto, era necesario desarrollar la conciencia crítica para que los sujetos no se dejen dominar y alinear, y se puedan liberar de las cadenas que les ponen los diferentes poderes que existen en la sociedad (Cendales, 2000).

Para Cendales, su pedagogía plantea que el diálogo en la educación debe establecer una relación horizontal entre las partes basada en el amor, la humildad, la esperanza, la confianza y la fe, reconociendo los diferentes saberes. En el diálogo se va desarrollando la conciencia crítica, la idea es que los sujetos se tornen más conscientes y deseosos de cambiar su mundo social, cultural y político. En la dialéctica se da en tres aspectos: realidad, teoría y praxis. Su trabajo no solo se centró en la escuela, sino también en los extramuros, pues el cambio que incentivó es sociopolítico de modo general. Su metodología más conocida fue la alfabetización de adultos, que no consistía solo en aprender a leer y a escribir, sino también en procesos de reflexión crítica sobre la realidad social (Cendales, 2000)

Finalmente, en esta postura, el conocimiento y el aprendizaje es una construcción social y gracias a las interacciones sociales el individuo puede exponer sus puntos de vista, contrastarlos con los de los demás y modificarlos. En este sentido, es importante la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación. El estudiante o aprendiz identifica lo que conoce, lo que observa y lo que dicen los demás, valora si le interesa o no y decide si lo incorpora dentro de sus aprendizajes.

1.3. Modelos de evaluación

En general, los paradigmas de evaluación se han desprendido de los modelos de pedagógicos que se han implementado, los cuales, como es apenas natural, constantemente sufren cambios; y además, muchos modelos se combinan con otros; esto permite afirmar que es un debate que está en permanente construcción.

Raczynski y Salinas (2008) consideran que algunas perspectivas mantienen el imaginario de creer que la evaluación solamente tiene que ver con los resultados del aprendizaje y, en este sentido, sus planes se focalizan en mejorar los porcentajes de excelencia académica de acuerdo con los parámetros de medición de entidades reconocidas internacionalmente, y no tienen en cuenta de manera detallada aquellos

factores o variables que provocan dichos resultados; en este sentido, la evaluación la ubican estos autores en una perspectiva más de procesos que resultados; es decir, es necesario tener en cuenta las dinámicas internas de cada institución como las percepciones de los docentes, de los estudiantes, los procesos pedagógicos y la influencia tanto del contexto familiar como del cultural, lo cual ayudaría a explicar y comprender mejor el fenómeno.

Al respecto, otros autores, como Cárdenas (2005), recurren a los estudios hechos por los reconocidos estadounidenses Egon Guba, profesor de la escuela de educación de la Universidad de Indiana; y la profesora de educación superior y administración de la Universidad de Texas, Yvonna Lincoln, quienes a finales de la década de los ochenta del siglo XX, describieron cuatro modelos de educación que a su juicio, han emergido a lo largo de la historia: Medición en la cual, a través de la aplicación de instrumentos estandarizados, se cree que se logra saber en realidad lo que los estudiantes han aprendido; en ese proceso técnico el estudiante es un objeto para evaluar. Este modelo es adoptado en las primeras décadas del siglo XX, especialmente, en Estados Unidos.

La descripción, por su parte, tiene en cuenta, además de lo anterior, las fortalezas y las debilidades que el estudiante ha manifestado después de la aplicación del instrumento e incluye variables como el profesor, los recursos y los contenidos, entre otros (Torres y Cárdenas, 2010). Al igual que el anterior, el estudiante, aunque no participa del proceso, las descripciones sobre su avance se hacen con cierta regularidad durante el año lectivo. Respecto de la generación de juicios de valor, cobra más relevancia el papel que representa el evaluador, por cuanto se convierte en una especie de juez, capaz de ofrecer un concepto sobre el estudiante evaluado a partir de parámetros y comparaciones, para lo cual los maestros debían prepararse.

Finalmente, el modelo constructivista que involucra a todos los participantes de la comunidad educativa y comienza a concebir al estudiante como sujeto capaz de pensarse a sí mismo y de construir con el profesor procesos de retroalimentación. Emerge aquí una concepción más amplia de la evaluación en la que convergen significados, diálogo permanente y cooperaciones mutuas que, poco a poco, van dando paso a dinámicas más críticas y democráticas de la evaluación, como fruto de modelos de enseñanza más abiertos.

Algunos de los modelos enunciados, especialmente los tres primeros, han tenido influencia de alguna manera en la aparición del modelo de evaluación por competencias, cuyo arraigo está fundamentalmente en las nuevas exigencias de las sociedades industrializadas que propenden a una educación práctica que capacite a

los ciudadanos en los oficios y profesiones que se requieren para un mercado laboral tanto local como global.

Méndez (2009) recoge algunas definiciones de competencia aplicada a la pedagogía, desarrolladas por varios autores, tales como Meirieu (1991), Legendre (1993), Le Boterf (1995) y De Ketele (1996), entre otros, quienes consideran que está relacionada con aspectos como aquellos saberes que exigen poner en práctica ciertas capacidades dentro de un campo específico; capacidad de identificar problemas para resolver; requiere conocimientos y experiencias que hacen visibles distintas didácticas; acciones que implican procesar información con ciertas habilidades; y la posibilidad de crear esquemas prácticos de trabajo con un marco de saberes especializados.

En el entendido de que la competencia, en general, es la capacidad de resolver problemas prácticos de manera eficiente para tomar decisiones importantes que afectan de manera positiva un entorno académico, cultural y científico. Hawes (2005), defensor de este modelo, advierte que la evaluación por competencias requiere superar los vacíos que tradicionalmente han tenido los modelos habituales de esta práctica, tales como: centrarse en los contenidos ofrecidos por los docentes que el estudiante debe apropiarse, darle importancia a los procedimientos que se deben seguir por los estudiantes, lo cual minimiza sus niveles de creatividad; no tiene en cuenta las relaciones afectivas y los intereses de los participantes; está centrada en un rendimiento más individual que colectivo; suele usarse instrumentos más estandarizados que abiertos a otras posibilidades de construcción del sujeto que es evaluado y, finalmente, el autor destaca que este modelo tradicional, les otorga importancia a los promedios cuantitativos, porque supuestamente son indicadores importantes de los niveles en que los estudiantes se encuentran (Hawes & Corvalán, 2005).

Frente a tales vacíos el autor propone un modelo de evaluación por competencias más renovado y actualizado a las exigencias del entorno sociocultural que tenga en cuenta rasgos como: conciencia de por qué y para qué se aprende, valorar el significado que tiene para un estudiante un aprendizaje que es evaluado con un fin específico; tener en cuenta que medir los logros de los estudiantes son procesos muy complejos que contienen muchas variables que hay que considerar; concebir las competencias previamente que se esperan de un sujeto que se forma, implica planear metodologías variadas que devienen en nuevas didácticas acordes con los intereses y las necesidades, tanto de los estudiantes como de los contextos en los que se desenvuelve; aunque lo cuantitativo es importante, todavía más relevancia tiene lo cualitativo dentro del proceso de evaluación por competencias, por cuanto esta va evolucionando en el tiempo y exigiendo constantes redireccionamientos. Y, finalmente, se deben estructurar el número

y el sentido de las competencias que se requieren formar en los individuos con el fin de delinear metas de enseñanza claras.

Torrecilla *et al.* (2015) ubican el debate sobre la evaluación con base en dos modelos fundamentales que, según ellos, definen si esta participa en procesos de transformación social o se integran a los sistemas sociales de manera acrítica: la evaluación tradicional y la evaluación transformadora. Sobre la primera imperan características como: la conservación del sistema social hegemónico, en la cual se aplican estructuras estandarizadas y técnicas para medir conocimiento aprendido de manera instrumentalizada; se evalúan las materias de manera aislada y no dentro de un sistema interdependiente; el que sabe es el profesor que evalúa al que carece de conocimiento que es el estudiante, el cual responde con miedo a fracasar y como consecuencia a recibir el castigo (Torrecilla *et al.*, 2015).

Por otra parte, la perspectiva de la evaluación transformadora promueve el afecto a la cultura en un proceso continuo que contiene factores ético-políticos y de formación integral; es alimentada con una mirada interdisciplinar con elementos críticos y de reflexión tendientes a promover la democracia y la participación responsable de los procesos de cambio social. La apuesta de esta mirada, que tiene influencia de algunos modelos de la pedagogía crítica (Giroux, 2003; Freire, 1993) es la defensa de un modelo de evaluación que vincule a los estudiantes a los problemas sociales, reconociéndolos como sujetos de cambio social y cuyos aprendizajes puedan ser aplicados a su propia vida cotidiana de manera interdisciplinaria, lo cual implica que los maestros estén trabajando cooperativamente para que se pongan de acuerdo en qué evaluar, cómo evaluar y para qué tipo de sociedad se pretende hacerlo.

Finalmente, una perspectiva de evaluación que desde hace ya varios años viene circulando por la vida cotidiana de los ambientes universitarios en las aulas y que es muy común en un gran número de instituciones, es la llamada evaluación formativa. No muy distante de algunas de las ya expuestas, esta mirada pone como eje de los aprendizajes la formación integral, en la cual la evaluación constituye un momento supremamente importante. Pedagogos, como Campo y Restrepo (1999), Vásquez (2008) e Iafrancesco (2003), han vinculado la evaluación a todos los procesos de formación integral que las universidades están llamadas a fortalecer. En ese sentido, proponen un modelo que reconozca las capacidades de los estudiantes y valoren sus avances a través de mecanismos de retroalimentación que permitan construir al mismo tiempo aprendizaje cooperativo, en el cual lo que importa no es la nota en sí misma, sino el proceso de aprendizaje que poco a poco va alcanzando el estudiante gracias al seguimiento que recibe (Campo y Restrepo, 1999; Vásquez, 2007; Iafrancesco, 2003).

1.4. Aprendizaje y evaluación

En este apartado es necesario considerar como marco de referencia teórica que, en principio, son precisamente los resultados de las investigaciones las que marcan la pauta para construir nuevas teorías y reevaluar otras, pues lo que más adquiere peso académico son los hallazgos sobre la base de experiencias concretas que, aunque no son generalizables, sí se constituyen en derroteros para construir teorías que ayuden a la comprensión del fenómeno que se desea investigar, para este caso, las percepciones sobre evaluación en el aula, en escenarios particulares concretos.

Dicho lo anterior, por la lógica de la estructura que se presenta en este marco teórico, la primera referencia la constituye precisamente una investigación que se terminó en 2010 y que da cuenta de resultados valiosos que se constituyen en una puerta de entrada para abordar el debate sobre las relaciones entre aprendizaje y evaluación. Al respecto, Cárdenas y Torres (2010), después de una indagación robusta sobre las relaciones entre aprendizaje y evaluación que duró más de 5 años propusieron una serie de conclusiones orientadoras que abrieron debates diversos en los círculos académicos interesados en el fenómeno (Torres & Cárdenas, 2010).

En el análisis realizado se puede concluir que la modalidad de investigación que predomina en los trabajos consultados es la cualitativa etnográfica en la cual se describen las prácticas evaluativas de los docentes y sus concepciones con respecto a la evaluación de los aprendizajes. Otra modalidad importante es la descriptivo-documental e histórica, la cual se interesa por describir la evolución de la evaluación en contextos específicos con el fin de rastrear los enfoques y los modelos de la evaluación como su aplicación en el aula mediante la descripción histórica; esto demuestra que la evaluación es un campo de estudio que constantemente se renueva.

Otras modalidades utilizadas, pero en menor medida, son la estadístico-descriptiva y la investigación acción participativa. Esta última, a pesar de ser una de las modalidades de investigación más recurrentes en el campo educativo, para el caso de la evaluación, es poco utilizada. Por otro lado, en la revisión bibliográfica realizada por los autores se observa que gran parte de las investigaciones consultadas, especialmente las referidas a la evaluación de los aprendizajes en el aula, señalan que las prácticas de evaluación de corte tradicional predominan en el contexto educativo actual. La evaluación, desde esta perspectiva, es concebida como una forma de medir los conocimientos adquiridos al final del proceso de enseñanza y es asumida como un requisito institucional antes que formativo.

Generalmente, continúan los autores, en este paradigma la evaluación se asimila con la calificación de índole sancionatorio. Es una evaluación utilizada como instrumento de opresión para amenazar y lograr el cumplimiento de los deberes académicos y como medio de poder y control, lo cual conlleva a que los estudiantes no se preocupen tanto por la apropiación de conocimientos como por la obtención de buenas calificaciones. Desde este enfoque, el profesor se convierte en el transmisor de información, mientras el estudiante se considera como un receptor que tiene que dar cuenta de los contenidos que le son transmitidos, es una evaluación centrada en el producto y no en procesos. Así mismo, es una evaluación que no tiene en cuenta al estudiante en la negociación y la construcción de criterios que le permitan reflexionar acerca de sus propios desempeños, de sus fortalezas y debilidades, sino que la responsabilidad de la evaluación continua en manos del docente quien se limita a poner una “nota”, una medición cuantitativa del rendimiento del estudiante; dejando de lado algunos momentos como la autoevaluación y la evaluación.

Otro de los hallazgos que llama la atención es la existencia de una brecha entre el decir y el hacer de la evaluación. Los investigadores encontraron que los docentes y los estudiantes realizan interpretaciones diferentes frente a la evaluación; por una parte, el docente considera sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo, mientras que el estudiante considera que la evaluación se suscribe en lo cuantitativo y punitivo. Con respecto a los instrumentos de evaluación, encontraron una fuerte tendencia a medir conocimientos antes que evidenciar competencias. Esta problemática evidencia que existe una alta preocupación por evaluar productos, desconociendo los procesos implícitos en toda actividad de aprendizaje. Hallaron, de igual modo, una ausencia en trabajos de investigación que formen a los profesores en la elaboración de pruebas válidas y confiables.

Frente a los hallazgos encontrados, muchos son los debates que se han despertado y las respuestas orientadas por los expertos son variadas, pero siempre con patrones comunes que permiten comprender el fenómeno y establecer marcos de referencia para continuar investigando sobre el tema en cuestión. En ese sentido, Ruiz (2014) se dio a la tarea de recoger concepciones interesantes sobre las relaciones entre evaluación y aprendizaje de varias autoridades expertas en el tema que bien se pueden constituir en soportes académicos para debatir el fenómeno (Ruíz, 2014). De esa manera, las relaciones entre evaluación y aprendizaje que ha transitado a lo largo de la historia se sintetizan de la siguiente manera:

Gronlund (1973) considera que la evaluación es un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación. Por su parte, Mager (1975) lo concibe como mecanismo que permite determinar el

grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona. De La Orden (1981) lo define como el proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido como base para la toma de decisiones. Por su parte Lafourcade (1984) afirma que es una importante etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación. Mientras que García Ramos (1994), la explica como un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones. Para Rodríguez (1998), se trata de una recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afectan a las situaciones de enseñanza. Zabalza (2001), el fenómeno implica como mínimo las siguientes fases: a) recogida de información, b) valoración de la información recogida, y c) toma de decisiones. Para Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003), también tiene un carácter dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un tiempo.

En el caso de los autores Rodríguez Conde (2005), se trata de un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio permitan llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado. Para De Miguel Díaz (2006), es algo que debe ser planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver, necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Por otra parte, para Díaz Barriga (2006) es un proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contextos situados; para ello, el docente debe emplear una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia. Finalmente, Cano (2008) considera que es un proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

Los patrones que se repiten en las orientaciones anteriores dan cuenta de que los autores más que distanciarse se acercan de manera significativa, por cuanto coinciden en la mayoría de sus planteamientos sobre las relaciones entre evolución y aprendizaje: proceso sistemático, alcanzar objetivos, recogida de información para generar procesos de interpretación, tomar decisiones sobre procesos de enseñanza, es contextualizado y dinámico, planear tareas con los estudiantes y proponer continuas estrategias para mejorar el aprendizaje.

Como se puede notar, a medida que pasa el tiempo crece más el acumulado de conocimientos que se ha logrado gracias a las constantes búsquedas e investigaciones que sobre el aprendizaje se vienen haciendo en distintas partes del mundo, lo cual se constituye en un buen legado para comprender mejor cómo es que se aprende y cuáles son los cambios que ocurren en los sujetos que se forman. En esa línea, Shepard (2006) cree que las construcciones actuales que se han elaborado del aprendizaje han transformado nuestra comprensión sobre cómo se aprende, pero aún más, han contribuido a acercarse más a explorar qué se quiere decir cuando se afirma que alguien domina determinado campo del conocimiento y que, por lo tanto, se puede considerar competente en ese saber. En este sentido las nuevas miradas exploradas, generaron una fuerte resistencia a las concepciones clásicas impuestas por el conductismo y la psicología tradicional, que centraron el debate meramente en observaciones estandarizadas, medibles y controlables que supuestamente permitían saber todo sobre cómo aprenden los individuos cuando están sometidos a procesos de formación.

De acuerdo con los hallazgos actuales que ha hecho la teoría cognitiva, se ha encontrado que el aprendizaje es una dinámica constante de conexiones sistémicas de conceptos en las cuales el estudiante articula una especie de preconcepciones que ya trae de su propia experiencia en distintos ámbitos de interacción con los nuevos aprendizajes que recibe, no solo de los maestros, sino también de sus compañeros y del medio ambiente donde se educa. Lo que hace los cerebros es construir esquemas mentales que son usados de acuerdo con cada situación para resolver problemas; de esa forma aprender es un rasgo muy complejo que, incluso, opera distinto en cada ser humano.

Por otro lado, el mismo autor señala que los aportes de la escuela de Vygotsky (1896-1934), influenciado por Piaget y Bruner, entre otros, constituye una comprensión muy importante sobre la influencia del entorno sociocultural en los procesos de aprendizaje, ya que es precisamente el medio social un puente básico para construir el conocimiento y otorgar significado a lo aprendido.

En consecuencia, se sigue que, si bien las relaciones sociales son fundamentales para el aprendizaje, los sistemas de evaluación tienen que hacerse la pregunta ¿cuál es la dimensión social cuando aplico un instrumento para evaluar un contenido? No obstante, el debate de los expertos va más allá. En la actualidad existe la discusión de, si los modelos estandarizados de evaluación deben ser aplicados a todos los contextos por igual, o si es necesario que se construyan instrumentos adaptados a cada entorno cultural para que los resultados logren más objetividad. Ello implica, al mismo tiempo, rediseñar los currículos y hacer grandes inversiones en las políticas del Estado para lograr avances significativos, especialmente en países en vías de desarrollo.

1.5. El papel de la motivación en la evaluación

Otro grupo de pensadores ha situado la discusión haciendo hincapié en la función que cumple la motivación, en cuyo fondo está la influencia de las emociones y su fuerte vínculo con la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Chóliz (2005) plantea que todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Dentro de las tres funciones que el autor les otorga a las emociones, señala precisamente las motivacionales, que parten del hecho fundamental de que existe una relación directa entre emoción y motivación, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada: dirección e intensidad.

La emoción energiza la conducta motivada. La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Se puede decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y, a su vez, la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

En este campo, los aportes sobre la motivación de McClelland (2002) han sido importantes, con base en tres aspectos, a saber: necesidad de poder, de afiliación y consecución que forman una trípole en el proceso de cumplimiento de tareas. Igualmente, se conecta con el llamado rendimiento óptimo o estado de gratificación permanente (flujo), desarrollado por Csikszentmihalyi (2001), que se caracteriza por una concentración intensa, una ágil flexibilidad para reaccionar ante nuevos problemas, un rendimiento al máximo de la capacidad y una sensación de placer, de enorme felicidad derivada de la actividad que se realiza.

Por su parte, Bisquerra (2002) sugiere que la función de las emociones ha sido causa de infinidad de estudios y que lo que, en general, se puede decir al respecto es que una de sus principales funciones es motivar la conducta para generar ciertos comportamientos, tanto internos como externos. Al igual que Chóliz (2005), también cree que tienen una función adaptativa y son importantes para que los individuos se integren con el entorno. Pero agrega, además, que otra de sus funciones es alterar el equilibrio intraorgánico para informar (por ejemplo, de un peligro). Esta función informativa tiene dos dimensiones: información para el propio sujeto e información

para otros individuos con los que convive, a los cuales les comunica intenciones. Y es ahí cuando, de acuerdo con el autor, se entra en la función social y educativa de las emociones, según la cual, estas sirven para comunicar a los demás cómo se siente una persona o grupo, y de esa manera influir en dicho entorno.

Desde el punto de vista pedagógico, entender y conocer cómo funcionan las emociones y su relación con la motivación era fundamental para orientar los mecanismos de evaluación.

Álvarez, Mieres u Rodríguez (2007) afirman que los profesores dedicados a la enseñanza de la educación superior suelen encontrarse con el gran problema de que los estudiantes no están motivados y están pensando muchas veces solo en pasar el examen, pero no en aprender; ello genera un rendimiento bajo, puesto que el foco de interés está centrado en lo numérico (Álvarez, Mieres y Rodríguez, 2007). Este patrón encontrado por estos autores los lleva a proponerles a los docentes mecanismos constantes de motivación en el aula para lograr centrar el interés en el aprendizaje y lograr mejores resultados; entre ellos, proponen mejorar considerablemente las relaciones entre profesores y estudiantes, lo que genera dinámicas de diálogo y confianza. Igualmente, es importante determinar el tipo de evaluación para sopesar el aprendizaje, como la diagnóstica, la sumativa y la formativa, dentro de las cuales se pueden utilizar innumerables recursos como ensayos, pruebas escritas, orales, etc. Por su parte, Tapia (2007), propone aprovechar los planteamientos de la teoría de las metas y la orientación relacionadas con el logro de objetivos, pues ello supone una experiencia de aprendizaje motivante que los estudiantes van sintiendo a medida que van cumpliendo metas que los satisfacen por la forma como son planeadas; más aún, logran superar la resistencia a la presión que les puede producir el cumplimiento de tareas (Tapia, 2007).

1.6. Evaluación y formación integral

Existe una escuela de pensadores que plantean una visión del aprendizaje en relación con la evaluación, desde una perspectiva integral con una tendencia humanista (Gevaert, 1993; Campo y Restrepo, 1999; Mèlich, 1994; Nussbaum, 2010; Vásquez, 2007), quienes plantean que hablar de formación de personas conlleva una concepción sobre lo humano; es decir, sabernos no terminados y, en consecuencia, con la necesidad de formarnos, de tomar forma. Ahora bien, calificar esa forma como integral necesariamente delimita la manera particular en que concebimos a los seres humanos inmersos en comunidades que determinan su horizonte de acción, porque ciertamente son los otros el referente del desarrollo humano; idea que hemos

heredado de forma magistral desde el mundo de los griegos, en lo que ellos llamaron *Paideia*, que, entre otros muchos significados, Jaeger (2015) la relaciona con “la formación de un alto tipo de hombre cuya idea de educación representa el sentido de todo humano esfuerzo. Es la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana” (p. 6). O como bien lo anuncia el angélico Tomás de Aquino, según Sciacca (1968), “el fin del hombre es el perfeccionamiento de su propia naturaleza que se hace realidad en la práctica de las virtudes” (p. 236). Y, finalmente, Peña (2009) ilustra este sentido de la persona que se forma integralmente dentro de una comunidad, arguyendo que la persona humana “se desarrolla en el proceso histórico de relaciones interpersonales” (pp. 7-8).

En el sentido, las personas formadas en el enfoque integral perciben la evaluación no como parte de ese proceso de medición o control del aprendizaje. Esta tradición teórica argumenta que la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son el trípode donde descansa el seguimiento al proceso de formación, en ese sentido, como lo sostiene Iafrancesco (2011), la evaluación no solo debe estar referida al aprendizaje de las asignaturas escolares y a la promoción de los estudiantes, sino que la evaluación integral debe permitir valorar y tomar conciencia acerca de todos los procesos que implican: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento y la innovación educativa, entre otros.

1.7. Confianza

La confianza ha sido un término polisémico, aunque se piense que todos entendemos lo mismo por ella, cada autor la define de manera distinta, por ejemplo, para algunos autores es una creencia u opinión sobre una persona o grupo social; otros, piensan que es una hipótesis o probabilidad subjetiva del comportamiento futuro de alguien; y algunos, la ven como seguridad, esperanza o fe puesta en los demás.

Ahora bien, para hacer un análisis profundo sobre su concepción es necesario ahondar en cada una de las posturas más representativas, hasta llegar a una propuesta de definición por parte de uno de los investigadores. Para comenzar, los autores del capital social han tratado de definirla, por ejemplo, Putnam y Aristu (2002) definen la confianza como un juicio de valor que hacemos sobre los demás, a partir de las normas de reciprocidad y las redes de compromiso cívico; Ostrom y Ahn (2003) argumentan que la confianza es el nivel específico de la probabilidad subjetiva con la que un agente evalúa que otro agente o grupo de agentes realizará una acción específica; y Francis Fukuyama (1996) la define como la expectativa que

surge dentro de una comunidad del comportamiento normal, honesto y cooperativo de los otros, ya que todos comparten las mismas normas (citado en Hurtado, 2015).

Por su parte, la psicología (Petermann, 1999) ha sido una de las ciencias que más se ha interesado por comprender la confianza. Los autores más importantes en el tema son: Petermann, Rotter, Selman, Gambetta, Brickman, Jackson, Insko, entre otros; ellos, en su mayoría, definen la confianza como la creencia que se tiene sobre la conducta de reciprocidad del otro, es decir, se espera que una persona realice algo por otro, igual o similar a lo que ella ha realizado por él (Petermann, 1999, citado en Hurtado, 2015). Algunos los psicólogos relacionan la confianza con la conducta de cooperación, al plantear desde las teorías de la elección racional y los juegos del dilema del prisionero, la interacción entre la evaluación del comportamiento del otro, la atribución de confianza y el comportamiento colaborativo.

Por otro lado, se encuentra Luhmann, un autor muy conocido del paradigma sistémico. Para este autor, la confianza es la base de lo social (Luhmann, 1996), ya que para cualquier acto de interacción social es indispensable la credibilidad en los otros, pues la confianza disminuye la complejidad y la incertidumbre en las relaciones. La confianza se ocurre dentro de un marco de interacción que está influenciado tanto por las personalidades de los que participan en la interacción, como también por el sistema social. Por eso, su comprensión de la confianza se basa tanto en teorías psicológicas como sociológicas (sistema, entorno, función y complejidad).

Este autor plantea que la confianza reduce la complejidad de lo social e incluye la aceptación del riesgo, es decir, de ser engañado al confiar. Los seres humanos vivimos en interacción y en esta se da la complejidad del mundo social; para reducirla, debemos asumir el riesgo, lo que implica confiar en los otros. La confianza está relacionada con la familiaridad, la temporalidad, las leyes, las sanciones, los valores, la información que tenemos del otro o de lo otro, el aprendizaje, los complejos simbólicos, las expectativas y la autopresentación (confianza personal).

Por último, se presenta la definición de Vives, quién ha venido trabajando en un modelo teórico para la comprensión de la confianza. Para esta autora, la confianza

[...] es la actitud de apertura al otro con la expectativa de que el otro (o los otros) me verá como un legítimo otro en la convivencia con él, generándose una sensación de certeza o certidumbre durante el tiempo y el espacio de la interacción. Si el otro me ve como un legítimo otro, respetará mi integridad, mis ideas, mis creencias, mis capacidades, mis habilidades, mis pertenencias, mis conocimientos... La confianza implica entregarse al otro, asumiendo el riesgo de equivocarse o ser engañado. La Confianza es una actitud que implica apertura al otro, al mismo tiempo que la posibilidad de asumir un riesgo (Hurtado, 2015, p. 16).

Por lo tanto, la confianza implica las expectativas como las certezas, es decir, en la expectativa se encuentra la esperanza de que el otro actuará según lo esperado (sea por las normas sociales y legales, por los códigos éticos...), lo que es fundamental para el inicio o la génesis de la confianza en las relaciones humanas; mientras que en las certezas se tiene la seguridad o la fiabilidad sobre el comportamiento del otro, al haber observado en otras oportunidades la coherencia entre lo que piensa y dice con sus acciones. Las certezas consolidan la confianza (Hurtado, 2015).

La confianza puede ser interpersonal e institucional, según diferentes autores, la interpersonal es la confianza que se da en las relaciones sociales, puede ser con personas cercanas o de relación esporádica; y la institucional, como su nombre lo dice, es la confianza en las instituciones, sean estas organizaciones civiles, empresas, partidos políticos, gremios, Estado, etcétera. La confianza es dinámica y no estática, lo que significa que puede ser variable, es decir, puedes desconfiar hoy de alguien en que siempre has confiado por algún comportamiento o cometario que realizó desconcertante o, por el contrario, confiar en alguien en quien siempre has desconfiado, por algún comportamiento que realizó que te pareció correcto y coherente. Además, puedes confiar en alguien en un aspecto de su personalidad, pero no en otro, por ejemplo, puedes confiar en que su trabajo será de calidad, pero desconfiar en que lo entregará cumplidamente (Hurtado, 2015).

2. Hallazgos de un estudio: involucrando a los actores

A continuación, se muestran los resultados del cuestionario y su respectivo análisis articulado a las percepciones encontradas en los grupos focales. En ese sentido, para el desarrollo de este apartado se hizo uso de la *triangulación por triple AAA*.

La primera A hace referencia a los actores involucrados en el proceso de investigación, de quienes se reconoce su voz y argumentos como fuente de conocimiento, puesto que según Arnay (1997) y Shabel (2014), otorgarles la voz a los que participan de una investigación es reconocerles como sujetos políticos, pues sus teorías no pretenden decir verdades que hay que probar, sino más bien producir teorías críticas que contribuyen a cuestionar el entorno que les rodea. Por lo tanto, los investigadores como la población objeto de estudio generan epistemologías prácticas, convirtiéndose en fuentes importantes de conocimiento que alimentan el proceso de indagación frente a un problema. En este caso se refiere tanto al cuestionario como a los grupos focales aplicados a los estudiantes de las tres universidades.

La segunda A tiene que ver con los argumentos de autores o expertos que han realizado procesos de investigación o han escrito teorías con respecto a aspectos relacionados con el fenómeno de estudio y que, según Denzin y Lincoln (2000), se denomina triangulación de teorías que sustentan, alimentan o confrontan el análisis de la información, lo que permite ponerlos en escena, para articularlos con la voz de los actores, quienes también mantienen en su reserva cotidiana tácita “teorías implícitas” (Rodrigo y Arnay, 1997) de lo cual se pueden hallar coincidencias que alimentan el proceso de comprensión del fenómeno estudiado.

Y la tercera A se relaciona con el papel que cumplen los actores investigadores, al realizar un tejido articulado de las dos voces (actores y autores), en el que se analiza, se interpreta y se construyen postulados sobre el fenómeno estudiado de lo cual emergieron hallazgos o resultados del ejercicio de investigación que posteriormente se sintetizaron en forma de conclusiones, dando respuesta a los objetivos propuestos.

2.1. Desarrollo del análisis recabado en el cuestionario y los grupos focales²

El análisis de la dimensión *percepciones sobre la confianza* deriva de las siete preguntas que hacen parte del primer bloque de la encuesta realizada. El ejercicio de estadística descriptiva, frente a la pregunta *considero que la confianza es fundamental en las relaciones entre docentes y estudiantes* (figura 1) permite establecer que la Universidad de la Sabana arroja un porcentaje más alto en comparación con las otras dos, con un 42,5 % de la respuesta *siempre*; mientras que le sigue la Universidad la Gran Colombia, con un 37,5 %, respectivamente. Por su parte la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca arroja el porcentaje más bajo, que es 28,8 %.

Ahora bien, a la respuesta *la mayoría de las veces sí*, la Universidad la Gran Colombia aparece con el porcentaje más alto, 36,3 %, seguida por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con un 32,5 %; mientras que la Universidad de la Sabana informa apenas un 30,0 %, lo cual la ubica en el nivel más bajo con respecto a las tres.

A propósito de la escala *algunas veces sí, algunas veces no*, existe un porcentaje relativamente distribuido entre el 33,8 %, 25 % de las tres universidades, ubicando al Colegio Mayor de Cundinamarca, con el mayor porcentaje con respecto a las otras dos instituciones. Sin embargo, el hecho de que el rango de porcentajes frente a las respuestas *la mayoría de las veces no y nunca*, sea prácticamente 0%, permite inferir que para las tres universidades la confianza es importante.

2.1.1. Análisis cualitativo de la pregunta uno

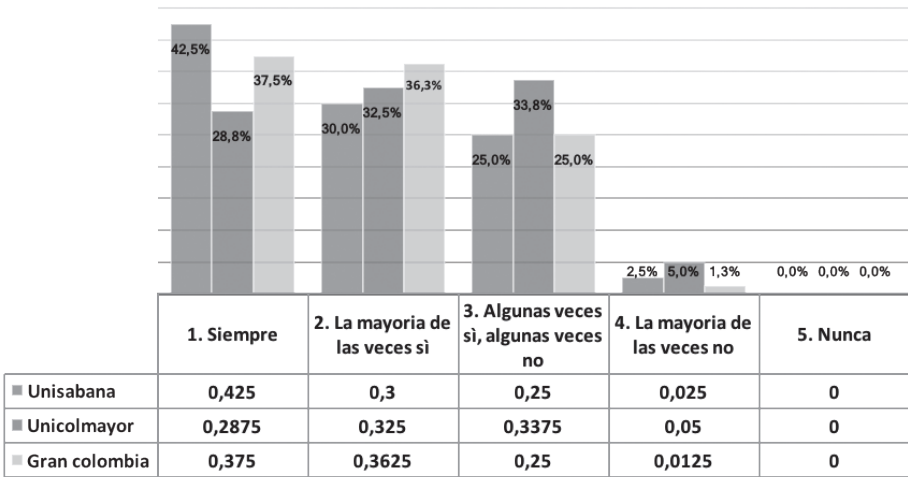
En el contexto de las tres universidades intervenidas se encontró una percepción de confianza con porcentajes altos, lo cual no resulta sorprendente, si se tiene en

2. Las gráficas aparecen al terminar los análisis en cada pregunta.

cuenta que en el contexto tanto nacional como internacional, tanto la confianza como la desconfianza representa un factor fundamental en las instituciones sociales, incluyendo, los sistemas educativos, aspecto que toma fuerza, especialmente después de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, manifestados en la “caída las torres gemelas”, que se constituyó en paradigma para la reconfiguración de los sistemas de interacción social planetaria.

La confianza comenzó a emerger como uno de los factores decisivos para la resignificación de las culturas, tal como lo sostiene el francés Dominique Moïsi, al afirmar que, después del 11-S, la confianza se posicionó como un factor decisivo en la convivencia de las civilizaciones y se convirtió, al mismo tiempo, en una señal fundamental para los individuos, toda vez que “ella nos permite protegernos en el futuro, explorar e incluso trascender nuestras capacidades” (Moisi, 2010, p.23). En tal sentido la confianza no se constituye meramente en un discurso vacío carente de sentido, más bien, delinea formas de interactuar de las personas en su vida cotidiana y, en muchos sentidos, es gatilladora de procesos de transformación social y educativa por cuanto “es una actitud, una disposición para actuar de una determinada manera” (Hurtado, 2015, p. 16), tanto en ámbitos macrosociales como en escenarios micro sociales, por ejemplo, como dentro de las dinámicas que se tejen en las aulas de una universidad, donde también transitan seguridades e inseguridades, que se conjugan con procesos de lealtad o deslealtad, imposiciones o consensos en el ejercicio del poder que puede provocar un profesor en el trato con sus estudiantes, entre ellos mismos, o también en lo que ocurre en el interior de la psicología del estudiante, tal como lo manifestaron los actores de esta investigación en los debates que surgieron en los grupos focales, en los cuales, algunos manifestaron que la confianza “es seguridad en uno mismo porque es saber quién es uno y también es seguridad en los demás, para saber que la persona no va a hacer algo detrás de uno” (Grupo Focal Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, GFUCMC); “La confianza en sí es como una medida de seguridad para llevar a cabo una interacción social” (Grupo Focal Universidad de la Sabana, GFUS); o, “es creer en alguien o en algo teniendo la certeza de que no va a fallar” (GFUCMC). Estas expresiones de lo que se llamaría, el rescate de la voz del “hombre de la calle”, del ciudadano común, que en este caso son los estudiantes de tres universidades, permiten encarnar lo que en algún momento declaró Foucault (1980), cuando afirmaba que la historia finalmente se resuelve y se comprende en las particulares de los escenarios comunes que experimentan los seres humanos. Esto para decir que los discursos sobre la confianza que construyen los personajes reconocidos es importantes solo si se comprenden desde lo que viven las personas en sus rutinas diarias.

Gráfica 1. Considero que la confianza es fundamental en las relaciones entre docentes y estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se muestran los resultados en relación con la pregunta *pienso que cuando existe una relación de confianza entre docentes y estudiantes los procesos de aprendizaje serán más exitosos*. Para este caso se encuentra que la Universidad la Gran Colombia obtuvo el mayor porcentaje a la respuesta *siempre* con un 36,3 %, seguida del Colegio Mayor de Cundinamarca, con un 31,3 %. Por su parte, la Yniversidad de la Sabana ocupa el tercer lugar con apenas el 30 %. Para el caso de la respuesta *la mayoría de las veces sí*, la Universidad de la Sabana arroja el mayor resultado con un 45 %, mientras que la Universidad la Gran Colombia cuenta con el 41,3 % y el Colegio Mayor de Cundinamarca registra el más bajo con un 38,8 %. Con respecto a la respuesta *algunas veces sí algunas veces no*, los porcentajes están entre en el 20 y el 25 %, siendo la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca el que registra este último porcentaje. Se mantiene, igual que en la tabla anterior, porcentajes casi nulos a propósito de las respuestas *la mayoría de las veces no* y *nunca*.

Aquí se encuentra que cuando se involucra la categoría aprendizaje, las respuestas tienen inclinaciones importantes. Por ejemplo, aunque en la Universidad la Gran Colombia, para la población encuestada las relaciones entre confianza y aprendizaje es más alta que en las otras dos (en la respuesta *siempre*), en la respuesta que se obtuvieron en la escala *la mayoría de las veces sí*, donde sucede que los porcentajes están

entre 45 % y 38,8 %, se confirma dicha relación. Lo anterior permite inferir que, a pesar de la distribución de los porcentajes en las distintas opciones de respuesta, existe una relación directa entre el éxito del proceso de aprendizaje y la confianza entre profesores y estudiantes, al menos en un número significativo de la población participante.

2.1.2. *Análisis cualitativo de la pregunta dos*

El significado de los anteriores guarismos establece una tendencia alta entre aprender exitosamente y la construcción de confianza de profesores y estudiantes. Esta percepción de los participantes en la investigación puede estar relacionada con el cambio de paradigmas educativos que ha venido experimentando la educación, especialmente después de los años setenta del siglo XX, particularmente con la mayoría de los postulados de la pedagogía crítica. En esta corriente, aunque con el tiempo fue adoptando vertientes variadas, sus cuestionamientos a los sistemas de enseñanza tradicional, en la práctica fueron los mismos: la excesiva jerarquización en la práctica de enseñanza de la escuela tradicional devino en una falta de democracia a ultranza que estableció un abismo entre profesores y estudiantes, lo que debe dar paso a una educación más horizontal que genere diálogos entre todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Giroux, 2003); la centralización de la enseñanza en los contenidos produjo niveles altos de pasividad en los estudiantes, haciéndolos meros receptores de información, de ahí que sea necesario liberar ese esquema y abrirse hacia formas culturales de educación más situada política y socialmente (Freire, 1993). Los modelos educativos de “buenos y malos” estudiantes generaron un desarraigo cultural, al imponer una sola forma hegemónica de conocimiento, lo cual exige la necesaria tarea de valorar todas las manifestaciones culturales epistemológicas para superar las distintas formas de discriminación que ha producido el sistema educativo imperante (McLaren, 2005); y, entre otros tantos postulados críticos contra la educación tradicional, la falta de formación de la conciencia crítica creó un vacío en los procesos de interpretación del sujeto para asignarle sentido y significado a problemas propios de su contexto cultural; como lo advirtió Kemmis (1988), lo que debe impulsar una educación que problematice los contextos y confronte a los estudiantes para crear conciencia crítica y compromiso social.

Las autoridades mencionadas anteriormente defienden en el fondo una tesis común. Se trata de que, al acortar las distancias entre profesores y estudiantes,

eventualmente las dinámicas de aprendizaje y convivencia pueden ser más eficaces y producir transformaciones significativas, no solo en los aprendizajes, sino también en la manera de posicionarse frente al entorno cultural. Sin embargo, uno de los escenarios donde se puede producir esas transformaciones es precisamente el aula, concebida esta, no como un espacio físico, sino como un entorno frecuente y dinámico de relaciones entre profesores y estudiantes, tal como lo confirman los mismos participantes en este estudio:

[...] yo pienso que el profesor también debe relacionarse también con los estudiantes, porque, digamos, es una manera más de llegarle al estudiante y de aprender porque se genera confianza, ya no es el profesor que viene solo a dictar una clase, sino como el amigo que le hace entender más los temas (GFUCMC).

“[...] para mí, yo pienso que aquellos profesores que crean una distancia con uno como estudiante, uno no les tiene confianza y por eso, quizás, también eso nos afecte en el aprendizaje, me entiende?” (GFUGC).

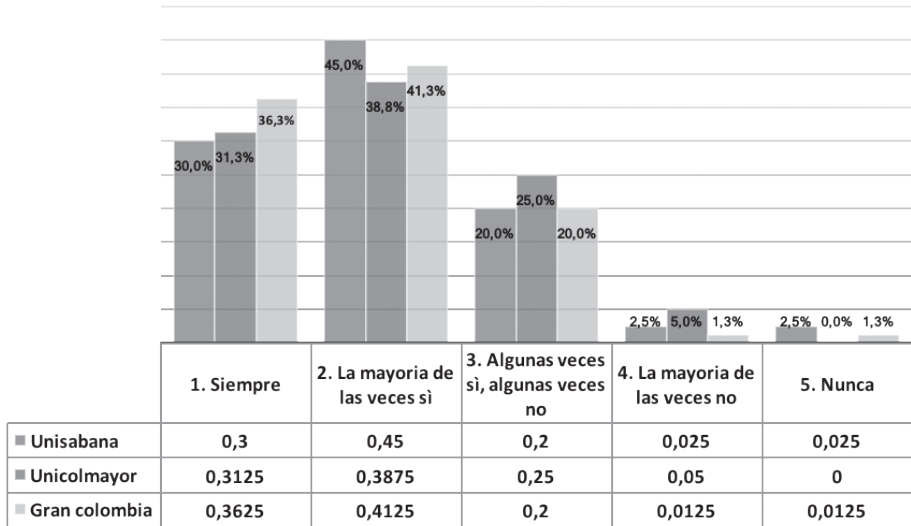
No obstante, también hay estudiantes que tienden a relativizar la cercanía del profesor con el estudiante, en expresiones como:

[...] yo pienso que el profesor siempre debe mantener la distancia con el estudiante, es decir, mostrar autoridad, porque muchas veces los estudiantes abusan y no ven al profesor como el que sabe más, sino como un amigo que todo les alcahuetea (GFUS).

[...] es que, bueno, lo que yo aportó en este debate, o en esta discusión, es que, si el profesor se acerca o se hace igual a nosotros, yo por lo menos, creo que pierde autoridad y es posible que eso afecte el aprendizaje o lo que él nos enseñe, porque uno ya está acostumbrado a que el profesor debe mantener una distancia (GFUCMC).

Quizás, estas percepciones estén en relación con el arraigo de algunos estudiantes a esquemas de formación tradicionales que mantienen la tesis, aún muy arraigada culturalmente, de que el profesor es el que sabe más y que el acortar las distancias puede poner en peligro su rol, y en ese sentido, la confianza se convierte en un dispositivo negativo en el proceso de formación, lo que muestra que si bien los principios de la pedagogía crítica como discursos han producido impacto importantes, en las prácticas reales de la vida cotidiana universitaria, es compleja en su aplicación.

Gráfica 2. Pienso que cuando existe una relación de confianza entre docentes y estudiantes, los procesos de aprendizaje serán más exitosos



Fuente: elaboración propia.

La figura 3 permite reconocer cómo perciben los estudiantes las relaciones entre escucha y confianza. De esa manera, frente a la pregunta *considero que la confianza se construye entre docente y estudiante cuando hay escucha mutua*, la Universidad de la Sabana puntuó con un 57,5 %, seguida de la Universidad la Gran Colombia con el 47,5 % y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con un 50 % respectivamente; esto con respecto la escala *siempre*. Con un porcentaje relativamente cerca de las tres universidades, en cuanto a la escala *la mayoría de las veces sí*, el Colegio Mayor de Cundinamarca está en un 38,8 %, delante del 35 % de la Universidad de la Sabana y un 32,5 %, de Universidad la Gran Colombia. Los demás porcentajes de las escalas son significativamente bajos, por lo tanto, no tienen representatividad que amerite análisis.

Por otra parte, los resultados inmediatamente anteriores permiten destacar que, teniendo en cuenta que el porcentaje de la valoración en relación con la pregunta, tuvo un leve aumento, en términos de otorgarles importancia a las relaciones entre confianza y escucha a la hora de interactuar profesores y estudiantes, con respecto a las preguntas anteriores, se puede inferir que para los estudiantes la experiencia de “escuchar” es relevante en la generación de confianza con sus profesores.

2.1.3. *Análisis cualitativo de la pregunta tres*

Si bien las inferencias anteriores, destacadas en el hallazgo cuantitativo, muestran que la confianza es un factor decisivo en la construcción de relaciones cercanas entre profesores y estudiantes, es importante comprender también que, en todo caso, los sistemas sociales que construyen los seres humanos no solo requieren la confianza para que puedan funcionar, sino que además es necesaria la escucha, dado que “si considero que alguien no escucha adecuadamente, ello sin duda afectará la confianza que esa persona me inspire”. (Echeverría, 2017, p. 136). Según Echeverría (2017), la confianza representa una base de las interacciones dentro de un sistema que permite concertar y que no pone la fuerza como mecanismo de control, aspecto que también resaltan los estudiantes y que se refleja en afirmaciones como: “es que las relaciones entre nosotros y los profesores, prácticamente también se fortalecen cuando uno siente que él escucha mis inquietudes, incluso cuando no estoy de acuerdo, por ejemplo con su metodología y su manera de evaluar” (GFUGC).

Aquí hay muchos profesores que no les importa lo que uno piensa, cuando uno se va a quejar a la coordinación, solo escuchan y creen en la versión del profesor, porque parece que los estudiantes, para ellos, siempre somos los que fallamos en muchas cosas, ¿sí? (GFUCMC).

Yo, por mi parte, sí me he sentido escuchada, aunque no con todos los profesores, pues, no es posible tenerles confianza a todos, uno siempre confía más en unos que en otros; eso depende mucho de la personalidad del profesor, no todos, creo yo, tienen la personalidad como para escucharnos a todos (GFUS).

La visión tradicional de la educación, rindiendo culto al capitalismo, históricamente ha impuesto mecanismos de comunicación centrados en el habla del profesor, invisibilizando las inquietudes de los estudiantes que constantemente piden ser escuchados para expresar sus inconformidades y resistencias frente a la educación que reciben en las aulas, especialmente a las formas consuetudinarias de evaluación, las cuales, generalmente, no son concertadas, sino impuestas, por lo tanto, de esa forma, se provocan sendas rupturas en los procesos de comunicación entre los sujetos que participan de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, Habermas, uno de los inspiradores de los principios de la pedagogía crítica, plantea que tradicionalmente la comunicación se centró en la hegemonía de una razón como instrumento de manipulación de las subjetividades, lo que provocó el desconocimiento de los múltiples universos de interpretación cultural que emergen en las dinámicas comunicativas, por eso se requiere “construir el entendimiento como un mecanismo de coordinación de acciones que buscan consensos racionalmente

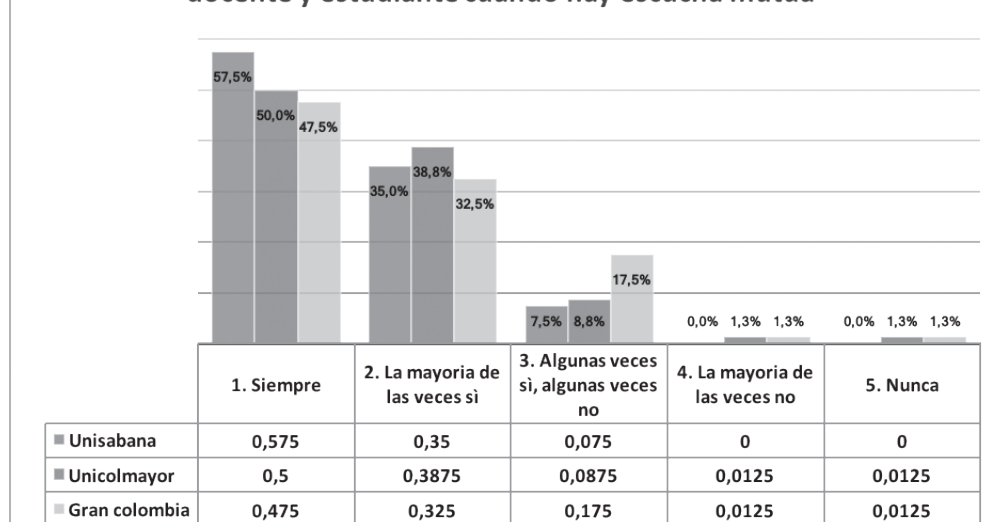
argumentados, en los cuales un oyente puede aceptar o rechazar las pretensiones de validez anunciadas por el hablante” (Habermas, 2008, p. 141).

A pesar de que muchos proyectos educativos universitarios proponen modelos pedagógicos flexibles y críticos, en la práctica, sus rutinas de gestión y movilización de la enseñanza desmienten los discursos teóricos, y más bien fortalecen modelos de educación cargados de dispositivos culturales enmarcados en esquemas tradicionales. Al respecto, téngase en cuenta, por ejemplo, el siguiente comentario de un estudiante:

[...] siempre el profesor, al principio del semestre, lo primero que hace es leernos el programa y las formas de evaluación que nos va a aplicar, pero pocas veces nos pregunta si estamos de acuerdo o no, aunque yo sé que él tiene que hacerlo así porque lo pueden botar, creo que de todas formas es una falla, deberían permitirle más flexibilidad para que nosotros también propongamos, no solo sobre evaluación, sino sobre temas que nos interesa tratar en la materia (GFUGC).

Este comentario no significa que siempre los profesores actúen de esa manera, pues como se anotó más arriba, algunos estudiantes sí se sienten escuchados por sus profesores, lo cual permite afirmar que las relaciones entre la escucha y la confianza; si bien, en ocasiones, genera diálogos y consensos entre profesores y estudiantes, al mismo tiempo, muchas veces no constituyen puentes para mejorar acercamientos, lo que deviene en constantes tensiones.

Gráfica 3. Considero que la confianza se construye entre docente y estudiante cuando hay escucha mutua



Fuente: elaboración propia.

El abordaje de la pregunta *creo que la confianza en las relaciones docentes-estudiantes empieza por la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace* se refleja en la figura 4, en la cual se destaca que la Universidad de la Sabana respondió la escala *siempre* con el porcentaje más alto: 60 %, seguida del Colegio Mayor de Cundinamarca, con el 51,3 %, y la Universidad la Gran Colombia, con un 42,5 %. Una primera inferencia de este resultado permite presumir que se debe a que las universidades que arrojaron los porcentajes más altos, además de ser privadas, son confesionales, es decir, aunque en sus proyectos educativos institucionales contemplen la libertad de culto, existe una clara concepción católica o cristiana de impartición moral que influencia los tipos de respuestas encontradas. Por su parte, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca es de carácter público y, aun así, ocupa el segundo lugar en porcentaje, por encima de la Universidad la Gran Colombia. Esto posiblemente se debe a que el Colegio Mayor de Cundinamarca aún tiene instaladas concepciones religiosas moralistas que influyeron en las respuestas. Ahora bien, se encontró que con respecto la escala *la mayoría de las veces sí*, los porcentajes de respuesta están distribuidos entre el 36,3 %, para el Colegio Mayor de Cundinamarca; el 33,8 %, para la Universidad la Gran Colombia, y el 25 % en la Universidad de la Sabana. En las demás escalas, los porcentajes de respuestas no son significativas.

2.1.4. *Análisis cualitativo de la pregunta cuatro*

Ahora bien, sumando los porcentajes que arrojaron las tres universidades en las escalas *siempre* y *la mayoría de las veces sí*, se aproximan al 90 % en el recuento global, lo cual abre las puertas para hacer algunas consideraciones de tipo cualitativo que permiten, comprender mejor el porqué de la importancia que le otorga la población intervenida a la coherencia entre lo que dice y lo que hace el profesor, como también la generación de confianza que emerge a la hora de interactuar con los estudiantes. Lo primero que hay que destacar es que las tres universidades tienen un arraigo confesional cristiano evidente: la Universidad de la Sabana, de carácter privado, pertenece a la organización religiosa católica denominada Opus Dei, que en latín significa “la Obra de Dios”. Por su parte la Universidad la Gran Colombia, también de carácter privada, tiene una orientación católica fuertemente arraigada, inspirada por su fundador Julio Cesar García, un intelectual de línea conservadora. Y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, que, a pesar de ser una institución pública de orden nacional, conserva también un arraigo cristiano católico, debido a que, durante más de cincuenta años, fue un colegio exclusivamente femenino con

una formación claramente cristiana católica; aspecto que la diferencia de las demás universidades públicas, no solamente en sus principios, sino en su misma organización.

No obstante sus relativas diferencias, las tres universidades mantienen un patrón común que está en relación con una formación claramente ético-moral, dado que en sus proyectos educativos institucionales aparece como constante, lo que denominan *formación integral* que comporta la educación en “valores” como la lealtad, las honradez, la honestidad, la justicia, el respeto, los buenos modales, la responsabilidad... Es decir, es la expresión de una ética que navega entre lo teleológico y lo autotélico (Pérez y Gerente, 2011). La primera, porque pretende exigirles comportamientos a los profesores y los estudiantes encaminados a ganar premios o evitar castigos, y la segunda, por cuanto, al mismo tiempo es invitante a vivir espontáneamente una vida congruente entre el decir y el hacer de manera gratificante sin que medie necesariamente una norma o ley moral. Ahora bien, las tensiones y los conflictos suelen presentarse precisamente cuando, en la práctica, tanto de profesores como de estudiantes, y de la comunidad educativa, en general, no se cumplen esos ideales teóricos, porque los comportamientos en la vida cotidiana son desmentidos por cuanto los contradicen, precisamente por las incoherencias entre lo que se dice y lo que se hace.

De alguna manera, en el fondo, lo que reflejan esas problemáticas a la hora de poner en práctica los ideales de formación de las instituciones intervenidas está en relación con lo que algunos autores han planteado con respecto a los tipos de culturas en que los seres humanos están constantemente sumergidos. Para Maturana (2010), las personas viven un conflicto permanente entre comportamientos propios de una cultura patriarcal, caracterizada por la desconfianza, la agresión, el abuso del poder, la injusticia, la deshonestidad, la competencia desleal, etcétera, y al mismo tiempo, actitudes que corresponde a una cultura solidaria, que refleja comportamientos positivos de convivencia, respeto mutuo, amor, gratitud, y especialmente, el reconocimiento del otro como legítimo otro en las formas de convivencia que se construyen en el diario vivir. Estas dos culturas están expresadas en algunas de las percepciones de los estudiantes:

Estoy de acuerdo en que el profesor debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace, eso, a mi parecer genera más confianza en el grupo. Además, eso debe ser propio de todos los seres humanos, que hagamos lo posible para no contradecirnos (GFUCMC).

“Si dice que va a explicar algo y no lo hace al día siguiente, cae en contradicción. Y eso nos afecta en nuestra confianza” (GFUCMC).

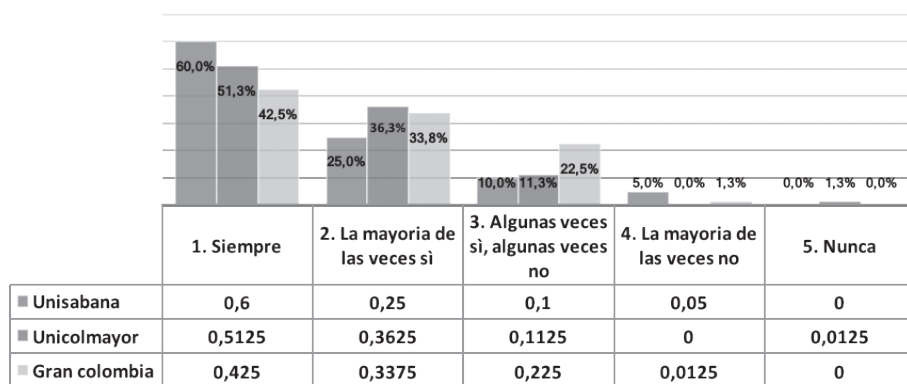
“Hay que tener en cuenta que cuando vemos que un profesor dice lo que hace creemos más en él” (GFUS).

Yo digo que los profesores siempre deberían, por norma general, ser los primeros en hacer lo que dicen porque para eso nos están formando. Aquí tuvimos un profesor que faltaba mucho a clase y, sí era muy preparado, pero qué sacamos con eso si no respondía con sus deberes para con nosotros. Fuimos y nos quejamos, pero, como tenía prestigio, no pasó nada (GFUGC).

En esa línea de argumentación, la socióloga Martha Vives, afirma que “la cultura patriarcal hace que la desconfianza aflore, pues estas redes de conversaciones configuran unas formas de pensar que ven al otro como un objeto. Mientras que la cultura solidaria permite la apertura al otro y genera fácilmente confianza” (citado en Hurtado, 2015). Véase un ejemplo del reflejo de las dos culturas en afirmaciones como: “Yo, al respecto coloco un ejemplo, hay profesores que no prepara sus clases, no se actualizan, ellos no pueden exigirnos una evaluación con resultados de calidad, porque no están dando ejemplo” (GFUS) y

Es que, bueno yo pienso que un profesor que práctica mínimamente la ética es porque se le confía orientar a otras personas: si no se confiara en él no le permitirían que diera clase. Aquí hay profesores muy éticos y respetuosos con los estudiantes y eso nos genera mucha confianza e incluso nos facilita el aprendizaje, son profesores a los que no les tenemos miedo (GFUS).

Gráfica 4. Creo que la confianza en la relaciones docentes-estudiantes empieza por la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace



Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta *pienso que cuando los estudiantes como los docentes cumplen las normas establecidas por la universidad, se genera mayor confianza en la relación* (figura 5) se encontró que la respuesta *siempre* fue contestada con mayor porcentaje por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con un 33,8 %, seguida por la Universidad de la Sabana, con el 27,5 %, y Universidad la Gran Colombia, con el 25 %, respectivamente.

En cuanto a la respuesta *la mayoría de las veces sí*, también el Colegio Mayor de Cundinamarca puntuó con el más alto porcentaje, el 43,8 %; luego aparece la Universidad de la Sabana, con el 35 %, y finalmente la Universidad la Gran Colombia, con el 30 %. Este resultado llama poderosamente la atención por varias razones. En primer lugar, porque rompe, al menos en este estudio, con el imaginario de que las universidades públicas necesariamente son reacias a darles importancia a las normas, toda vez que estas pueden aparentemente afectar las dinámicas democráticas y ciertas libertades individuales y colectivas. En segundo lugar, porque no siempre las normas generan confianza —al menos en el ámbito público— pues, por el contrario, resistirse a ellas aparentemente se puede constituir en un signo de cambio en los claustros, sobre todo si no han sido concertadas. En tercer lugar, posiblemente se deba a que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca es una institución de baja complejidad, con una historia distinta de las otras universidades públicas como la Nacional, Pedagógica o Distrital, con apenas 25 años de haber sido constituida en universidad, y antes haber sido un colegio femenino con un fuerte sello confesional católico, aspecto que aún conserva y que como se puede observar, pudo haber influido en las respuestas de los estudiantes en esta pregunta. No obstante, los resultados permiten afirmar que también las universidades privadas registran porcentajes significativos que dan cuenta de la importancia que revisten las normas en la generación de confianza. Tampoco se puede perder de vista los resultados de las escalas *algunas veces sí, algunas veces no* que registró un promedio de porcentaje del 30 %, y el ítem *la mayoría de las veces no*, con un resultado promedio del 5,5 % respectivamente, lo que puede interpretarse como que posiblemente el cumplimiento de las normas también puede producir desconfianza y afectar negativamente las relaciones.

2.1.5. *Análisis cualitativo de la pregunta cinco*

Considerando los resultados globales, aparece en la sumatoria que para un promedio del 66 % existe una percepción de que cuando, tanto profesores como estudiantes cumplen las normas se genera confianza en las relaciones. Ahora bien, que un porcentaje del 30 % perciba que no necesariamente exista una relación entre

el cumplimiento de normas y la generación de confianza, y un grupo del 5 % —aunque sea pequeño se debe considerar— piense que definitivamente no se genera confianza, amerita algunos análisis cualitativos que pueden ayudar a comprender el fenómeno.

Quizás, uno de los críticos más fuertes de los sistemas de control y vigilancia fue Michel Foucault, quien mostró en muchos de sus escritos cómo las instituciones modernas, entre ellas la escuela, construyeron toda una estructura de poder milimétrica para manipular e invisibilizar las subjetividades, convirtiendo al sujeto no en constituyente de la realidad, tal como lo planteó, Descartes con la tesis del *pienso luego existo*, sino en constituido por las relaciones que imponen las estructuras. Desde esta perspectiva, las sociedades normatizadas, según el francés, son negativas, no permiten la convivencia, por cuanto las normas son dispositivos perversos que se inventaron las instituciones para ejercer control sobre los cuerpos.

Ciertamente, aunque no se puede pasar desapercibida la poderosa influencia de Foucault en las escuelas de pensamiento contemporáneas, especialmente aquellas que vienen debatiendo el papel que desempeñan las instituciones educativas y su relación con la formación de los individuos, no obstante, las realidades concretas de los contextos culturales atravesadas por la industrialización, el consumo y la producción, han fortalecido en la práctica, la idea de que solo funcionan y producen aquellas instituciones certificadas y ordenadas capaces de ofrecer productos de alta calidad. Por extensión, las normas aparecen como dispositivos culturales, sin las cuales, al parecer nada funciona. Estas dinámicas capitalistas, como era de esperarse, influyeron en los sistemas educativos y ha producido fuertes tensiones y conflictos que cada día crecen, entre los que consideran que la función de la educación no debe ser preparar para fortalecer el sistema y los que creen que el papel que representa esta ha de ser más bien para combatirlo, en búsqueda del desarrollo de las libertades y la estética del sujeto (Sáenz Obregón, 2007).

En las tres instituciones universitarias intervenidas, esas tensiones y dilemas sobre las funciones de las normas, también se ven reflejadas en algunas percepciones de los estudiantes. Por ejemplo, los siguientes comentarios les otorgan importancia a las normas y al control en la institución porque genera confianza:

La verdad es que, a mí una institución, como, por ejemplo, esta universidad, si no tuviera unas normas claras, no me hubiera matriculado, y mis papás tampoco me hubieran apoyado. Pues yo creo que sin normas no puede funcionar, eso da confianza, ¿entiende? (GFUS).

“[...] yo creo que más control es importante, porque estamos en formación y es importante que nos den las bases para que después practiquemos la autonomía” (GFUCMC).

Por el contrario, para algunos estudiantes las normas son relativas y no necesariamente sugieren orden en una organización, por lo que pueden producir desconfianza y vulnerar derechos:

[...] eso es debatible porque también hay que tener en cuenta que las normas son un medio no más y estas se pueden cambiar, por lo menos no todas, pero sí algunas que no nos afecten en nuestros derechos. En eso las universidades deben ser flexibles, sin que permitan el desorden, como pasa con algunas universidades públicas, que les gusta dañar todo, como si con eso lograran algo. Porque, igual, puede generar desconfianza, por ejemplo, normas sobre evaluación que afecten a los estudiantes, dándole siempre la razón al profesor (GFUS).

Véase también esta afirmación: “las normas siempre han existido, pero también han cambiado, por ejemplo, con respecto a la evaluación, y la universidad debe permitir esos cambios, para que haya mejor confianza” (GFUGC).

Con respecto a las consideraciones anteriores, es importante decir que, en articulación con la ética, las normas también tienen un carácter *teleológico*, que tiene que ver con el cumplimiento de deberes, ya sea porque colectivamente se ha optado racionalmente por algunos parámetros sociales (elección racional), o porque a partir de un poder jerárquico se imponen, por cuanto se cree que es la mejor opción para encaminar ciertos valores y comportamientos de convivencia, lo que suele ocurrir en una institución educativa como la universidad. Es posible que, para algunos estudiantes y profesores, muchas de estas acciones teleológicas impliquen sufrimiento, privaciones o esfuerzos no deseados que producen crisis constantes que se reflejan en actos de resistencia y desacato.

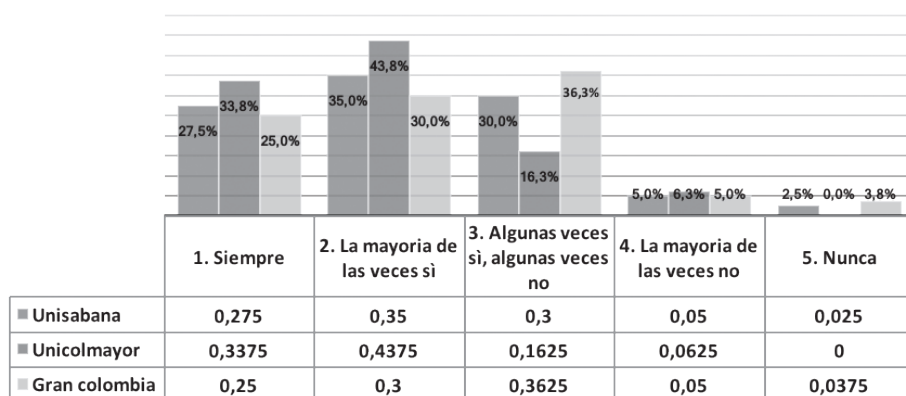
También las normas se pueden manifestar como una dimensión autotélica, por cuanto las personas encuentran que al cumplirlas sienten gratificación por lo que ellas representan en el imaginario personal y colectivo; y de cierta manera, sienten placer en su ejecución, puesto que las han internalizado en una elección racional, pero también en un estado emocional que ha despertado interés y sentimientos de apego e identidad con un proyecto de convivencia común (Hurtado, 2015; Pérez y Gerente, 2011; Sivickas, 1994) Ese es el conflicto entre el deber y el querer, en que la población universitaria constantemente se sumerge, como reflejo también de lo que ocurre en el contexto cultural más amplio.

En esa línea de argumentación, Elster (2006) considera que las normas no solamente son el resultado de consensos intersubjetivos o de imposiciones, sino que también corresponden a predisposiciones emocionales y de comportamiento de los individuos. Por lo tanto, como sugiere el autor en mención, el hecho de aceptar

las normas sociales como un mecanismo de motivación no significa que no exista una elección racional, como se ha sostenido, sino que esta hace parte constitutiva en el momento de elegir. Para ilustrar esto, considérese el siguiente comentario de un participante:

Nosotros crecemos con una mentalidad y es que nos falta autonomía, no hay un control sobre nosotros mismos, sino muchas veces lo hacemos por cumplirle a la institución y a un protocolo, y unas normas y requisitos para graduarnos, pero no lo hacemos a conciencia. Por eso se debería manejar de las dos formas, tanto de la institución, como de nuestra propia organización (GFUCMC).

Gráfica 5. Pienso que cuando los estudiantes como los docentes cumplen las normas establecidas por la universidad, se generará mayor confianza en la relación



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas emitidas por la población de estudiantes universitarios (figura 6) con respecto a la pregunta *creo que los comportamientos éticos de los docentes contribuyen a la percepción de confianza que le tengan sus estudiantes*, se halló que frente a la escala *siempre* comparten el 55 % la Universidad de la Sabana y el Colegio Mayor de Cundinamarca, mientras que la Universidad la Gran Colombia se ubica en un 38,8 %. Con respecto a la respuesta *la mayoría de las veces sí* con mayor porcentaje la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con el 40 %, seguida con el mismo porcentaje, 30 %, las universidades la Gran Colombia y la Sabana. Llama la atención que en relación con la respuesta *algunas veces sí algunas veces no* la Universidad la Gran Colombia registre

el 25 %, muy por encima de las otras dos, que registraron apenas el 7,5 % y el 3,8 %, respectivamente.

Los anteriores resultados pueden tener varias interpretaciones. En primer lugar, el hecho de que dos universidades estén por encima del 50 % correspondiente a la escala *siempre* significa que un alto porcentaje de la población encuestada percibe una relación entre los comportamientos éticos de sus docentes y la confianza. Un segundo aspecto que se puede interpretar es que las respuestas encontradas ante la escala *la mayoría de las veces sí* manifiesta una tendencia creciente a asociar esa relación de lo ético con la confianza, situación reflejada en porcentajes relativamente representativos. El tercer aspecto que se debe resaltar es que la tendencia continua con lo expresado por los estudiantes en las respuestas *algunas veces sí algunas veces no* en las cuales los porcentajes son significativamente bajos, con una diferencia importante en la Universidad la Gran Colombia que, aunque dista bastante de las otras dos universidades, en todo caso, sigue confirmando lo señalado anteriormente entre la ética del profesor y la confianza que le pueden tener sus estudiantes, no porque siga ascendiendo la percepción, sino porque, por el contrario, decrece para otorgarle más porcentaje a las respuestas *siempre* y *la mayoría de las veces sí*, respectivamente.

2.1.6. *Análisis cualitativo de la pregunta seis*

Evidentemente, la globalidad de los porcentajes muestra una alta relación directa entre el comportamiento ético de los profesores y la generación de confianza hacia los estudiantes. Estos resultados se pueden considerar relativos al ambiente y las circunstancias en las que se producen las relaciones, incluyendo las formas en que se aplica la evaluación. Uno de los aportes importantes que ha hecho lo que muchos llaman “posmodernidad” (Vattimo, 1985; Lyotard, 1990) es la existencia y la valoración de múltiples miradas sobre los fenómenos y la importancia de lo local, entre otros. Las concepciones de ética es uno de los paradigmas que se ha desplazado; es decir, ya no se habla de una ética, sino de éticas; y todas sus configuraciones, que finalmente se resuelven en las prácticas morales de cada contexto que es donde se acuerda qué es bueno o qué es malo; o qué se considera como valor, lo cual, por supuesto, no deja de generar constantes conflictos culturales e incluso lo que Huntington (1993) denominó el choque de civilizaciones, producida, entre otras cosas, porque desde culturas históricamente hegemónicas, se insiste en imponer miradas unívocas a todos los pueblos.

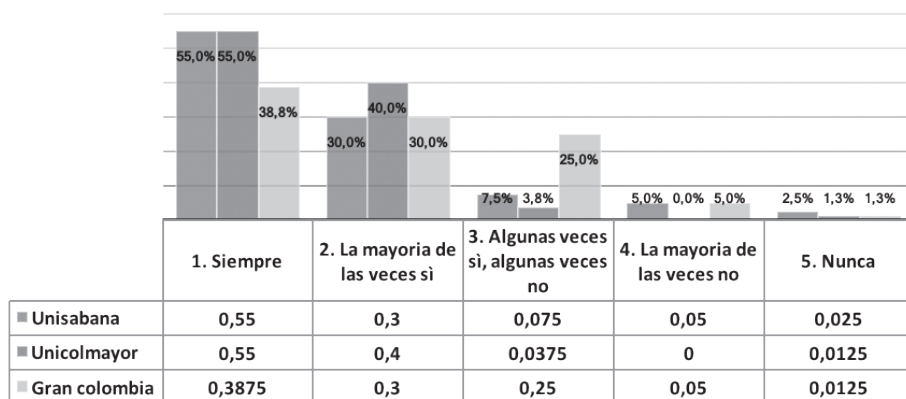
Pero, incluso, si se considera que las prácticas de una ética acordada es resorte de cada contexto cultural, en este, tampoco se presenta linealmente como se cree,

dada la complejidad de los grupos humanos. En el caso de las universidades donde se hizo este estudio, se presume que existe una ética cristiana o civil, de una especie de mínimos acordados (Cortina, 2002), no obstante, a la hora en que ocurren las interacciones humanas que son conflictivas, cada cual le otorga un significado de acuerdo con sus intereses y motivaciones, cumpliéndose de esa manera la tesis de Elster (1992) cuando afirma que “muchas veces los individuos invocan una norma moral para defender un interés personal” (Elster, 1992, p. 150).

En este sentido puede darse el caso de que el profesor que es flexible ante la evaluación puede considerarse antiético para las directivas, pero ético para los estudiantes. Lo mismo ocurre cuando le ayuda al estudiante que ha perdido una evaluación, etcétera. Véase los siguientes comentarios de los estudiantes al respecto:

[...] en mi parecer, seamos sinceros, a veces sacamos el reglamento estudiantil a relucir cuando nos conviene, por ejemplo, somos inconformes con un profesor que es duro para calificar, pero no nos damos cuenta [de] que muchas veces nos va mal es porque no estudiamos, no porque ese profesor sea malo. Y también a veces estamos contentos con un profesor porque ese no nos exige, ¿sí ven? Nosotros mismos nos estamos contradiciendo (GFUS).

Gráfica 6. Creo que los comportamientos éticos de los docentes contribuyen a la percepción de confianza que le tengan sus estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En la figura 7 se reflejan los resultados encontrados para la pregunta *considero que aprendemos a confiar o desconfiar según el contexto al que pertenecemos*, los cuales manifiestan

que los estudiantes de las tres universidades intervenidas comparten el mismo 25 % ante la respuesta *siempre*. Para el caso de la escala *la mayoría de las veces sí* se encontró que, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, los estudiantes respondieron con el 41,3 %, mientras que los de la Universidad la Gran Colombia con el 38,8 % y los de la Universidad de la Sabana apenas el 30 %, respectivamente. Aquí se puede notar que el porcentaje relativamente aumenta. Para el caso de la escala *algunas veces sí algunas veces no*, los porcentajes se encuentran en el rango del 25 % y el 28,8 %, siendo el mayor para la Universidad la Gran Colombia y el menor para la Universidad de la Sabana. De acuerdo con los hallazgos globales de este ítem, se puede inferir que para un buen porcentaje de estudiantes el contexto es determinante para la generación de confianza.

No obstante, existe un porcentaje leve que no manifiesta esa relación, especialmente la Universidad de la Sabana, con un 17,5 %, lo cual podría asociarse con el hecho de que no tienen conciencia sobre dicha relación; es decir, no suelen hacerse este tipo de preguntas, así tengan la experiencia de haber confiado o desconfiado en contextos distintos, como el trabajo, la familia, la relación con los pares o las distintas interacciones que establecen en el interior de la universidad.

2.1.7. *Análisis cualitativo de la pregunta siete*

En general, se puede decir que las cifras, como bien se destacó en el análisis cuantitativo, dan cuenta que el contexto determina en gran medida las relaciones de confianza o desconfianza. Ahora bien, cualitativamente es importante mencionar el papel que juega la cultura en los comportamientos de las personas. Una pista que puede aportar también a la comprensión del fenómeno es la referencia a la Encuesta Mundial de Valores (EMV) que se realizó en Colombia a través del Departamento Nacional de Planeación entre 2010 y 2012, la cual encontró, entre otras cosas, que los países latinoamericanos manifiestan los niveles más bajos de confianza, en este caso, de las relaciones interpersonales y de los vecinos. Aún más, se halló que Colombia registra, después del Perú, los niveles de confianza más bajos. Véase la siguiente síntesis del informe:

Una de las variables centrales de la EMV a lo largo de la historia se relaciona con la confianza interpersonal. Al observar los datos de los países se identifica que, a excepción de Suecia, todas las naciones estudiadas tienen muy bajos niveles de confianza en el otro. El menor porcentaje se presenta en Colombia donde un 4,1 % de los encuestados piensa que se puede confiar en la mayoría de las personas, seguido ascendentemente por Perú con un 8,4 %,

Turquía con un 11,6 %, Chile con un 12,4 % y España con un 19,0 % de los encuestados. De manera notable Suecia muestra un porcentaje de confianza de 60,1 %. De acuerdo con el anterior hallazgo, Suecia es el país con mayores niveles de confianza en las personas que se conocen personalmente, alcanzando un porcentaje agregado de 96,9 % para las opciones: “confía plenamente” y “confía algo”. Le sigue España con un 88,1 % y Turquía con un 78,8 %. Nuevamente los países suramericanos tienen los niveles más bajos de confianza, Chile tiene un 69,9 %, Colombia un 58,5 % y Perú un 44,2 % (Valores Colombia, 2015).

De acuerdo con los datos anteriores y tratando de hacer una comparación con los resultados encontrados en la población participante, la Encuesta Mundial de Valores en lo referente a confianza, registra niveles altos de desconfianza para el caso colombiano; sin embargo, al compararlos con los resultados de este estudio, los niveles de desconfianza también son relevantes, aunque en menor proporción. Una de las posibles explicaciones es que los instrumentos fueron aplicados a estudiantes que no pasan de los 25 años y eso podría haber influido³ en la variación sobre percepciones en torno a las relaciones entre contexto y confianza, posiblemente se debe a que los jóvenes tienden a confiar más en las otras personas o en los vecinos que los adultos.

A propósito de las anotaciones anteriores, es necesario resaltar que cuando se realizaron los grupos focales, los estudiantes de las tres universidades, sin excepción, al preguntárseles cuál es la importancia del contexto cultural a la hora de confiar en los demás, asociaron las respuestas a los procesos de evaluación, dado que desde el comienzo se les informó que el proyecto tenía como objetivo establecer percepciones sobre la cultura de la evaluación y la confianza, lo cual fue aprovechado por el investigador para recabar información relevante, a través de otras series de preguntas conexas que fueron surgiendo de acuerdo con el debate que se presentó.

Dicho lo anterior, los hallazgos encontrados en cifras habría que enmarcarlos dentro del significado de la cultura y sus afectaciones en los individuos, toda vez que, al final los seres humanos también son fruto de la cultura donde crecen

3 Téngase en cuenta que comparar un estudio mundial de una muestra robusta, no es nada equiparable con apenas 240 estudiantes de tres universidades de una ciudad como Bogotá. No obstante, para este caso solo se usa para ver si puede o no haber coincidencias en los hallazgos y de esa manera ayudar a comprender mejor el fenómeno que se está estudiando.

y desarrollan sus interacciones. Definir la cultura es muy complejo, dada la cantidad de perspectivas que existen; no obstante, para el caso, se opta por la mirada de Clifford Geertz y Humberto Maturana, quienes la ubican en dos ejes de reflexión: los significados y las conversaciones. Para Geertz (2003) “la cultura es una urdimbre y su análisis ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 2003, p. 22). Pero tales asignaciones de sentido, solo ocurren en redes de conversaciones donde se coordinan acciones, de ahí que para Maturana “una cultura es una red de conversaciones que es transgeneracionalmente conservada como un núcleo de coordinaciones consensuales de acciones” (Maturana, 2004, p. 92).

En relación con ese telón de fondo, se puede afirmar que, ciertamente, de acuerdo con los trasfondos históricos y culturales que traen la población objeto de este estudio, se han tejido cierto tipo de conversaciones que dan cuenta precisamente de esa influencia cultural de cara a las relaciones con la confianza o desconfianza que encuentran en sus rutinas cotidianas de aprendizajes, significaciones e interacciones; y es allí, donde experimentan tensiones frecuentes, cuando algunos estudiantes no se logran ajustar a esquemas epistemológicos de enseñanza. En consecuencia, muchas veces “los afrodescendientes, campesinos e indígenas que logran ingresar a la universidad presentan un mayor riesgo de deserción debido a las falencias de formación con las cuales llegan a la dura carrera de sobrevivir en el sistema educativo superior” (Guzmán y Ortiz, 2016, p.154). Véanse las siguientes afirmaciones de los estudiantes que visibilizan tales apreciaciones:

[...] por ejemplo, sé de compañeros que estudian en esta universidad y son de regiones difíciles, como, de zonas de conflicto, muchos de ellos desplazados y, tiene que amoldarse al sistema y si no revienta o desertan porque la educación que han recibido no es de calidad (GFUCMC).

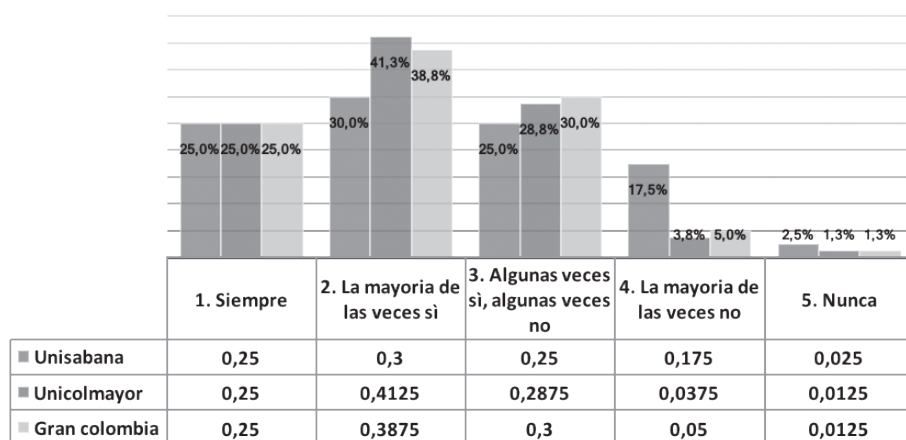
Estoy de acuerdo con la compañera, y yo le agregaría que, el contexto, la región o lo que sea influye mucho en estas personas y tener que amoldarse a un sistema de evaluación, como decía, Luisa, es tenaz, es duro y uno debe ser considerado, o, mejor dicho, los profesores deben tener en cuenta esa situación (GFUCMC).

Es claro que, de entrada, algunos estudiantes no solo desconfían del sistema de enseñanza y evaluación que tienen que afrontar, sino que, además, les produce miedo y ciertos complejos de inferioridad frente a otros grupos de estudiantes, por cuanto los medios de comunicación y los grupos de poder proyectan la idea de que la educación de la ciudad es mucho más prometedora para el futuro de los estudiantes, haciéndolos “más cultos” y preparados para integrarse al sistema. Al respecto, el

español Jesús Martín-Barbero afirma acertadamente que “los medios no solo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación/proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gustos” (Martín-Barbero, 1998, p. 25). Por lo anterior no resulta extraño encontrar estas afirmaciones de un estudiante que ha sentido en carne propia esas tensiones y conflictos que provoca el desplazamiento de lo rural a lo urbano:

Pues, sí creo que sea importante tener en cuenta el contexto cultural, pero en realidad, cuando uno viene del sector rural, lo primero que la misma familia u otras personas o medios de comunicación, le dicen es que si quiero triunfar me toca ir a una universidad de una ciudad como la de Bogotá, y eso en cierta forma es cierto, porque uno necesita demostrar a través de un título que se formó para un determinado oficio, y si no es con los parámetros que impone el Ministerio de Educación Nacional y el Estado en sí, no sirve de nada; uno no es reconocido en ninguna parte porque nadie confía en una persona que viene del campo, porque se cree que ahí no hay nada, ¿me entiende? (GFUGC).

Gráfica 7. Considero que aprendemos a confiar o a desconfiar según el contexto al que pertenecemos



Fuente: elaboración propia.

La pregunta número 7, reflejada en la figura 7, ya analizada, *considero que aprendemos a confiar o desconfiar según el contexto al que pertenecemos*, cierra el primer bloque de preguntas correspondiente a las *percepciones sobre la confianza*.

El *segundo bloque* estuvo constituido por once preguntas que se refieren a la categoría sobre *confianza y evaluación en el aula*. Al ser consultada la población objeto de estudio sobre la pregunta que representa la figura 8, *cuando el profesor acuerda los criterios de evaluación con los estudiantes, me produce más confianza que cuando los impone*, se encontró que hasta este momento del análisis existe uno de los mayores porcentajes a la respuesta *siempre* por parte de las tres universidades, a saber: 58,8 %, el Colegio Mayor de Cundinamarca, 50 %, Universidad de la Sabana, y el 47,5 %, para la Universidad la Gran Colombia.

Aunque el porcentaje se debilita para la respuesta *la mayoría de las veces sí*, es relativamente representativo: 37,5 % (Universidad de la Sabana), 31,3 % (Universidad la Gran Colombia) y 30 % (Colegio Mayor de Cundinamarca). Si se considera que, por ejemplo, los resultados de las respuestas de los ítems *la mayoría de las veces no* y *nunca* es prácticamente nulo, se puede inferir que los acuerdos que promueve el profesor con los estudiantes para determinar cómo evaluar constituyen un escenario importante que articula directamente la relación positiva entre consensos, evaluación y confianza que, posiblemente, no solo contribuye a mejorar resultados académicos de más calidad, sino que genera relaciones democráticas revestidas de climas de confianza entre los profesores y los estudiantes.

2.1.8. *Análisis cualitativo de la pregunta ocho*

Las percepciones globales arrojan un resultado que se acerca al 90 % en las opciones de respuesta *siempre* y *la mayoría de las veces sí*, lo que cualitativamente amerita algunas observaciones y análisis que pueden ofrecer luces interesantes. La tradición cultural en occidente da cuenta de la imposición hegemónica de modelos educativos con una fuerte influencia del cristianismo, acompañada de una ausencia democrática de los sistemas de enseñanza. Los estudios realizados por Martínez Boom (1994, 2004), Herrera (2005), y Obregón (2007), entre otros, dan cuenta de la complejidad que ha significado la lucha por pasar de unos esquemas de educación verticalista a un proceso democrático y dialogante que pueda devenir en una formación más gratificante y menos mercantil de la educación. Quizá, uno de los campos de batalla más fuertes de estas constantes resistencias ha sido precisamente los esquemas de evaluación, que al final han reflejado a lo largo del tiempo los modelos pedagógicos implementados que poco a poco fueron penetrando en el imaginario de las instituciones y que, finalmente, se vieron reflejados en las interacciones que ocurren en el aula entre profesores y estudiantes.

Como respuesta de resistencia a esas problemáticas, la pedagogía crítica ha contribuido significativamente, no solo con discursos reflexivos frutos de constantes investigaciones de campo, sino también como inspiración de prácticas culturales en contextos específicos que se han venido posicionando con experiencias concretas que reflejan cambios en los sistemas de enseñanza. En Colombia ha sido importante el aporte de las universidades públicas, especialmente en las concepciones y las prácticas pedagógicas investigativas que revelan otras formas alternativas de implementar currículos y paradigmas de evaluación más democráticas e incluyentes (Quinceno, 2009; Zuluaga *et al.*, 1997).

En esa lógica de resistencia que, por supuesto, ha ocurrido en contextos culturales más amplios, se alinean las percepciones de los estudiantes de las tres universidades intervenidas, quienes establecen una clara relación directamente proporcional entre la confianza y los acuerdos en torno a los criterios de evaluación que se pueden construir entre profesores y estudiantes. En la medida en que el profesor flexibilice y democratice los modelos de evaluación, se generará más confianza y al mismo tiempo esa apertura afectará de manera positiva las dinámicas que se tejen entre enseñanza, aprendizaje, evaluación y contexto cultural. En esa línea se ubica la percepción de un estudiante cuando afirma que:

Sería bueno que también nos tuvieran en cuenta, dialogar con nosotros sobre cómo nos van a evaluar, aunque eso, casi nunca sucede, porque ya el profesor sabe qué es lo que va a preguntar. Y lo que pasa es que muchos profesores, o algunos, mejor dicho, no respetan o, bueno, no valoran los aportes que el estudiante hace cuando le pregunta sobre un tema que hay en un libro, pero que uno puede responder desde su experiencia, de pronto no tan preciso como lo dice el libro, pero sí desde su subjetividad y experiencia. Hay profesores que les gusta mucho la precisión y no son abiertos a que uno relacione los temas, entonces uno termina siendo mal evaluado y desconfía de lo que uno mismo puede decir, porque prácticamente lo que vale es lo que el profesor piensa o dice, o lo que la institución impone (GFUGC).

Por otra parte, la influencia del capitalismo educativo ha sido tan fuerte que, incluso muchos estudiantes de hoy, en el siglo XXI, también pueden estar convencidos de que cuando se negocia la evaluación, el “aprendizaje” corre el riesgo de debilitarse y al mismo tiempo generar desconfianza, posiblemente porque se cree que el profesor pierde credibilidad y el poder del que está revestido gracias a su experiencia académica, como lo sostiene también un participante de los grupos focales de este estudio:

La verdad yo, por mi parte, no estoy de acuerdo con que el profesor tenga que consultar cómo va a evaluar, se supone que él tiene la experiencia

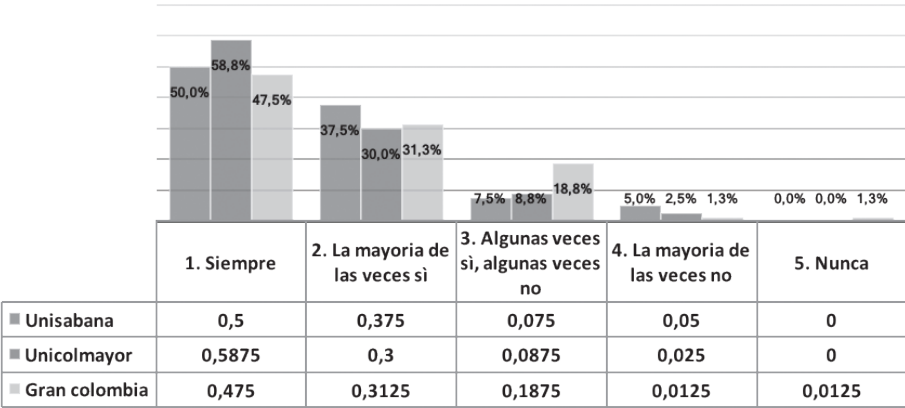
para hacerlo y para eso se preparó. Además, nosotros como estudiantes, no tenemos experiencia sobre evaluación, y en ese sentido, ¿cómo vamos a negociar o dialogar sobre algo que no conocemos? Creo que para eso venimos a la universidad para aprender de personas que se suponen que saben más que nosotros. Creo que si continuamente el profesor se la pasara consultando sobre algo que nos gusta y nos gusta, se daría una especie de anarquía (GFUS).

Si bien el concepto de democratizar los sistemas educativos es una de las banderas de los pedagogos críticos, esta no es necesariamente aceptada por algunas corrientes contemporáneas. En primer lugar, porque al intentar democratizar los escenarios de aprendizaje, emergen muchos de los problemas que hoy se plantea desde el punto de vista político, al preguntarse, por ejemplo, que ¿se entiende por democracia? El profesor Giovanni Sartori afirma que una es la democracia de las masas y otra la que se vive en la vida cotidiana: “entre una experiencia democrática en pequeño, del cara a cara, y una experiencia democrática en grande hay un gran abismo” (Sartori, 2012. p. 21).

En segundo lugar, al aplicarla a la educación, cada cual la puede entenderla de distintas maneras. Por ejemplo, el Chileno Rafael Echeverría, plantea que aplicar la democracia en las prácticas pedagógicas, donde supuestamente todos toman decisiones de manera horizontal, es un exabrupto por cuanto la función y el acumulado de experiencia que reviste al profesor se tienden a invisibilizar, lo cual debilita el proceso de enseñanza. En ese sentido afirma que “el proceso de enseñanza está fundado en una asimetría de base que reconoce que tanto maestro como alumno entran en él en condiciones originales e insoslayables de desigualdad: el maestro sabe lo que el alumno no sabe” (Echeverría, 2017,p.136). De acuerdo con esta perspectiva la “democracia” que tanto proclaman los pedagogos críticos entra en tensión, cuando se trata de afrontar las rutinas de las aulas. Al respecto, véase, por ejemplo, el siguiente comentario de un actor: “el profesor sí tiene poder porque es la autoridad, es experiencia; y lo han puesto para realizar esa evaluación, y si no se convertiría en una autoevaluación, evaluarnos a nosotros mismos o enseñarnos a nosotros mismos” (GFUCMC).

En general lo que reflejan las anteriores manifestaciones es que una cosa son los discursos sobre la democracia en la formación de los futuros profesionales, y otra lo que ocurre en el constante devenir de la vida cotidiana, en el que se construyen nichos culturales llenos de contradicciones y complejidades, como reflejo de la misma condición humana.

Gráfica 8. Cuando el profesor acuerda los criterios de evaluación con los estudiantes, me produce más confianza que cuando los impone



Fuente: elaboración propia.

La población participante enfrentó la pregunta descrita en la figura 9, *cuando el profesor retroalimenta la evaluación me produce más confianza en el proceso evaluativo*, con unos porcentajes que siguieron subiendo, especialmente para la respuesta *siempre*, en la que se obtuvo un 67,5 %, en la Universidad de la Sabana, 66,3 %, en el Colegio Mayor de Cundinamarca, y el 61,3 %, en la Universidad la Gran Colombia. Los porcentajes bajan a más de la mitad al responder el ítem *la mayoría de las veces sí*, 28,8 %, 21,3 % y 17,5 %, en su orden: Colegio Mayor de Cundinamarca, universidades la Gran Colombia y la Sabana.

Igual que en la variable anterior, los porcentajes en los ítems, *la mayoría de las veces no* y *nunca* tienden a lo nulo, lo cual permite afirmar que cuando los estudiantes reciben observaciones sobre los resultados de sus evaluaciones se genera mayor confianza, posiblemente se debe a que el estudiante siente al profesor más cercano, de manera que las relaciones cara a cara en un proceso de orientación y crecimiento personal que ofrece el profesor al estudiante crea climas que fortalecen la confianza para enfrentarse posteriormente a otras evaluaciones y superar vacíos encontrados en ese proceso de diálogo.

2.1.9. *Análisis cualitativo de la pregunta nueve*

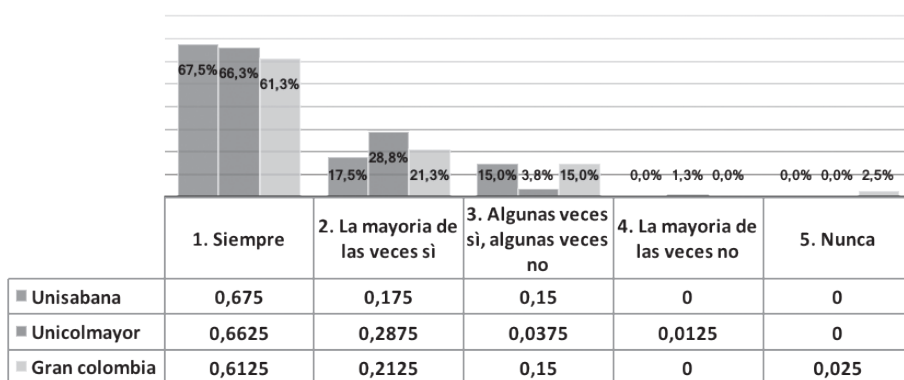
Los porcentajes globales arrojaron en la población de las tres universidades niveles que le otorgan importancia significativamente alta al hecho de que cuando el profesor retroalimenta los resultados de la evaluación se genere confianza. Según el acercamiento a la definición de cultura que se hizo más arriba, como red de conversaciones (Maturana, 2004), se puede decir que todo el devenir de la vida humana acaece en la cultura dentro de la cotidianidad, es decir, en el tiempo y en el espacio donde de manera continua el individuo comparte con las demás personas construyendo un entramado de relaciones y comunicaciones sociales. Esto es lo que Héller (2010) denomina *vida cotidiana* y Habermas (2008), llama *mundo de la vida*.

Ciertamente, los estudiantes, en este caso de las tres universidades, también comparten una vida cotidiana con sus profesores, en la cual existen normas, diálogos, conflictos, asociaciones, egoísmos, etcétera. Esos espacios, como lo sostiene Arendt (2007), pertenecen al ámbito público. En esas dinámicas, las formas de evaluación hacen parte de las rutinas, y dependiendo cómo se orienten, se configuran, no solamente los aprendizajes, sino también la convivencia en el ambiente del aula. En este sentido, la cultura de la retroalimentación de la evaluación es una característica que se viene posicionando con fuerza en las instituciones universitarias, y, aunque de fondo está normada, no se puede desconocer que ha venido haciendo parte fundamental de los procesos de evaluación que poco a poco los maestros han venido internalizando. De hecho, como se verá más adelante, las narrativas construidas por los participantes de las tres universidades coincidieron en que evidentemente sí se tiene la cultura de que los profesores retroalimenten las evaluaciones de todos los estudiantes.

La experiencia cultural de retroalimentar los resultados de las distintas formas de evaluar permite que emerja una categoría sociológica fundamental en la vida cotidiana dentro de las relaciones entre profesores y estudiantes: las relaciones *cara a cara*. Esta característica, según Heller (2002), es lo que permite construir las intersubjetividades a través del diálogo, en el cual, se reconoce al otro, como legítimo otro y se acepta para escuchar sus inquietudes. De hecho, cuando el profesor genera este espacio para retroalimentar la evaluación debe ser consciente de que “las competencias para la vida universitaria comprometen una serie de rasgos del orden cognitivo, emocional, psicológico, social y cultural” (Guzmán y Ortiz, 2016, p. 155), que comporta el hecho de asumir un proceso de evaluación después de haber recibido y compartido una serie de aprendizajes y experiencias que se generan en el aula. Véase la siguiente participación de un estudiante en el grupo focal:

Uno confía en el profesor como persona experimentada, pero esa confianza también debe hacer que el profesor lo escuche a uno cuando cometemos fallas o algo no nos resulta bien en la evaluación de algún tema. Aquí siempre los profesores después de cada evaluación nos dicen que fallas tuvimos y eso es importante porque uno cae en la cuenta de sus errores. Y cuando las fallas son más graves, si lo llaman a uno y dialogan para ver que pasó y qué se puede hacer. No para regalar notas, sino para ayudarlo a reforzar los temas y comprenderlos para mejorar los resultados. Por lo menos a mí eso me da confianza (GFUS).

Gráfica 9. Cuando el profesor retroalimenta la evaluación, me produce más confianza en el proceso evaluativo



Fuente: elaboración propia.

Los mayores porcentajes de respuesta a la pregunta (figura 10) *un profesor me genera más confianza cuando es más estricto a la hora de evaluar*, se centran en el ítem *algunas veces sí, algunas veces no* cuyos datos arrojaron un 47,5 %, para la Universidad de la Sabana, un 38,8 %, para la Universidad la Gran Colombia, y un 33,8 %, para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. El hecho de que los porcentajes para la respuesta *siempre* no sean tan representativos sugiere que cuando un profesor impone una disciplina más estricta emerge la desconfianza en los procesos evaluativos y, posiblemente, por efecto colateral, las relaciones de convivencia entre profesores y estudiantes se vean afectadas negativamente. No obstante, hay que considerar las tendencias mostradas en la respuesta *la mayoría de las veces sí* en las tres universidades que son relativamente significativas si se considera que los estudiantes del Colegio Mayor de Cundinamarca arrojaron un porcentaje de percepción del 32,5 %, seguida por la Universidad de la Sabana con el 30 % y la

Gran Colombia con el 27,5 %, respectivamente; lo anterior se puede interpretar como una tendencia en un grupo de estudiantes a considerar que la rigidez de un profesor puede generar confianza porque, supuestamente, tiene más control sobre el proceso de evaluación y sobre los mismos estudiantes, lo cual responde, de igual manera, a un modelo pedagógico que porta el profesor en su ejercicio. Por otro lado, la invisibilidad que representa el ítem *nunca*, como patrón de respuesta en las tres universidades, permite inferir, de entrada que, de distintas maneras, un grupo de estudiantes, sí le asignan significado a la disciplina en diferentes niveles de importancia, no tan altamente significativos, pero si se observa como una leve tendencia.

Los estudiantes encuestados respondieron a la pregunta *un profesor me genera más confianza cuando es más flexible a la hora de evaluar* (figura 11) de la siguiente manera: el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la opción *algunas veces sí, algunas veces no* con el 47,5 %, para la Universidad de la Sabana, el 46,3 %, en el Colegio Mayor de Cundinamarca, y el 42,5 %, la Universidad la Gran Colombia. La opción *siempre* registra porcentajes bajos: 17,5 % (Universidad de la Sabana), 11,3 % (Universidad la Gran Colombia) y el 5 % (Colegio Mayor de Cundinamarca). Mientras que *la mayoría de las veces sí* aparece el 27,5% en el Colegio Mayor de Cundinamarca, el 26,3 %, en la Universidad la Gran Colombia, y el 17,5 %, en la Universidad de la Sabana. Los demás ítems no son tan representativos.

La globalidad de los resultados anteriores sugiere que, dependiendo del contexto en que ocurra o no, la flexibilidad frente a la evaluación genera confianza o desconfianza, esto por cuanto los porcentajes de respuesta más alto se encontraron en la opción *algunas veces sí, algunas veces no*. Al respecto, llama la atención que a propósito de la pregunta anterior, representada en la figura 10, el porcentaje en el mismo ítem aparezca exactamente igual, es decir, 47,5 %. Esto, eventualmente, se puede interpretar como una posible tendencia de los estudiantes a considerar los comportamientos del profesor de *rigidez o flexibilidad* cuando evalúa, dependiendo el contexto en el que ocurre, como se señaló más arriba, y sus relaciones con la producción de confianza.

2.1.10. *Análisis cualitativo de la pregunta diez y once*

Un aspecto que llama la atención es que los mayores porcentajes de las tres universidades se encuentran en las opciones de respuesta *algunas veces sí, algunas veces*

no, seguidos de las opciones *la mayoría de las veces sí*, tanto en la pregunta 10 como en la 11, respectivamente, las cuales indagaron sobre si la rigidez o la flexibilidad del profesor a la hora de evaluar genera más confianza o menos confianza en los estudiantes. Ahora bien, el hecho de que las respuestas de los estudiantes oscilen entre las preferencias de lo estricto y las preferencias de la flexibilidad del profesor para que haya confianza, puede generar algunas interpretaciones cualitativas que ayudan a entender el fenómeno.

La profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Lilia Reyes Herrera, sostiene que no solo en Colombia, sino también en otros países, la evaluación ha sido motivo de cantidad de debates, por cuanto se ponen en juego muchos factores que afectan directamente a los sujetos que son evaluados. En ese sentido dice que “temas tan sensibles como la justicia social, el poder y la equidad se derivan más directamente de los procesos evaluativos que de cualquier otro tipo de intervenciones en el aula de clase” (Herrera, 2001, p. 1).

Aunado a lo anterior, hay que tener en cuenta que cuando el profesor evalúa, de alguna manera, revela sus concepciones epistemológicas y pedagógicas recibidas de su propia formación que son el fruto también de los contextos culturales e ideológicos por donde ha transitado; de ahí que al mismo tiempo “la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que esta se sustenta” (Guerra, 1995, p. 4), lo cual permite afirmar que en el fondo cada profesor maneja uno o varios modelos de evaluación y ello hace parte de lo que se denomina también en el ambiente universitario “libertad de cátedra”.

Algunos autores reconocidos, basados en los desarrollos que hicieron Guba y Lincoln en los años ochenta, han realizado una relectura de los cuatro modelos o generaciones de evaluación que los científicos en mención propusieron. En esa línea Reyes (2003), Cárdenas (2008) y Mora (2004), coinciden en hacer una serie de análisis a partir de los modelos de medición, descripción, juicio y construcción. Con algunas variantes, todos se centran en la importancia que ha tenido el paradigma constructivista, por cuanto rompe con los tres anteriores al tener en cuenta también a quienes son evaluados, es decir, a los estudiantes. Aquí entran en juego prácticas como, el diálogo, la interpretación, la toma de decisiones conjuntas, la formación de la conciencia crítica y el contexto cultural.

No obstante, los procesos de la evaluación son tan complejos que muchas veces se han convertido solo en discursos, porque las prácticas en el aula, al final, suelen combinar todos los modelos, más aún, algunas políticas educativas, por ejemplo, dan cuenta aún de modelos universalizables que no tienen en cuenta los contextos

culturales y que parten de la idea de que todos los grupos se educan de la misma manera y en las mismas condiciones, como es el caso de las llamadas pruebas PISA o Saber Pro. Al respecto dice Hopenhayn (2009):

La Prueba PISA elaborada por los países de la OCDE, y que nos pone en relación comparativa con el primer mundo y con el Sudeste Asiático, bien puede ser una herramienta útil de monitoreo, reproduce, en el diseño y la medición, la vieja idea de un modelo único para medir grupos muy diversos de población. Algo parecido ocurre en los países latinoamericanos con las pruebas nacionales periódicas que se aplican para medir los aprendizajes del alumnado en el sistema educacional (p. 51).

Pero, no solamente es el profesor el que porta modelos de evaluación, también el estudiante los arrastra desde su propia experiencia de formación, como se pudo evidenciar en los siguientes relatos de los participantes en este estudio. Véanse un ejemplo de modelo de evaluación constructivista-interpretativa, más flexible:

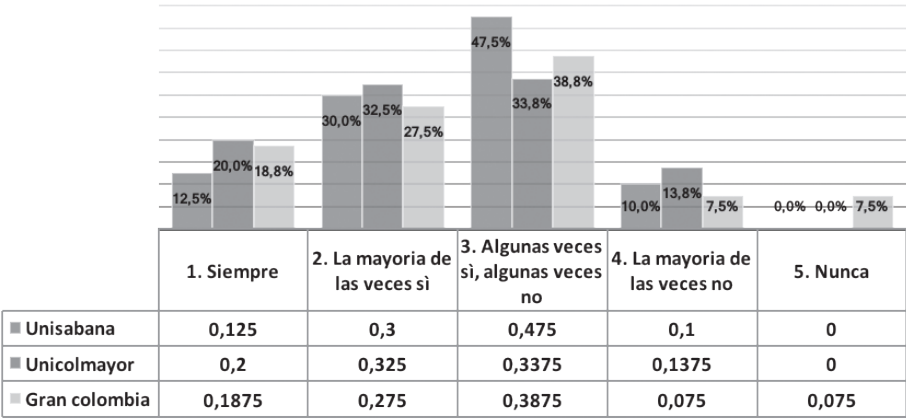
Estoy de acuerdo con lo expresado por Paola, es que a veces o muchas veces creemos que formarse es solo adquirir una serie de conocimientos para que un profesor nos evalúe y ya; no, formarse es también y más importante ser buenos ciudadanos, así también la sociedad con la que vamos trabajar después, va a confiar más en nuestras capacidades, porque sabe que no solo aprendimos un oficio, sino a convivir y a respetar al otro. Eso en mi opinión es también una manera en que la misma sociedad nos evalúa (GFUGC).

Y un modelo de evaluación tradicional más estricta que porta también un estudiante:

Yo siento que la forma como está hecho o propuesto el sistema educativo es lo que finalmente importa, y no solo eso, sino para qué nos forman o para qué nos evalúan, cuál es el propósito, formar para qué sistema social, para mí repito eso es lo más importante, porque al final nos integramos al sistema en un determinado trabajo, que también nos va a medir o a evaluar para permanecer en ese trabajo. Uno tiene que ser realista y eso tampoco es tan malo (GFUGC).

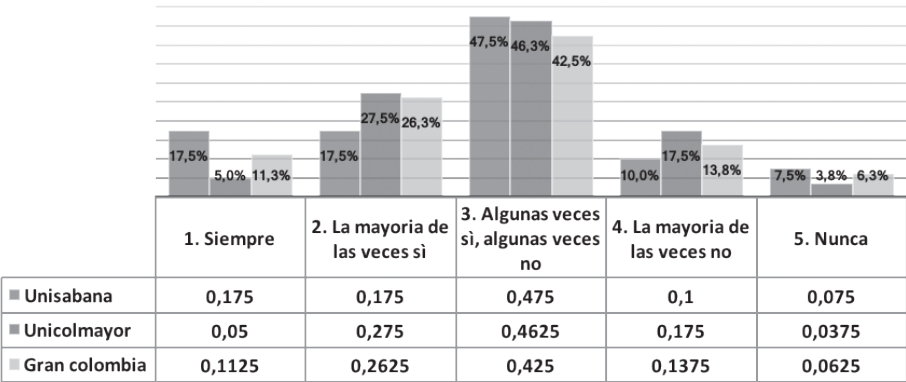
Como se puede notar, tanto profesores como estudiantes conllevan en sí mismos modelos “invisibles” de evaluación que la hacen más compleja y llena de contradicciones. Lo cierto es que las leyes del mercado capitalista exigen unos perfiles a los cuales el modelo educativo hegemónico debe responder.

Gráfica 10. Un profesor me genera más confianza cuando es más estricto a la hora de evaluar



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 11. Un profesor me genera más confianza cuando es más flexible a la hora de evaluar



Fuente: elaboración propia.

La figura 12 ilustra los resultados que los participantes emitieron con respecto a la pregunta *cundo el profesor hace comparaciones de los resultados de una evaluación entre los estudiantes, me genera desconfianza en el proceso evaluativo*, frente a lo cual se obtuvo que los

porcentajes están distribuidos con alguna representatividad importante en las cuatro primeras opciones de respuesta de la escala Likert, pues, en la quinta opción (nunca), la representatividad es muy frágil. De acuerdo con la observación anterior, entonces, para la opción *siempre* la Universidad de la Sabana arrojó un 35 %, la Universidad la Gran Colombia, un 32 % y el Colegio Mayor de Cundinamarca, apenas un 18,8 %, respectivamente. Mientras que para el ítem *la mayoría de las veces sí*, el Colegio Mayor de Cundinamarca expresó un 31,3 %, la Universidad la Gran Colombia, un 29,3 %, la Universidad de la Sabana, 22,5 %, respectivamente. Ante la opción *algunas veces sí, algunas veces no*, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca señala un 30 %; la Universidad la Gran Colombia, el 28 % y la Universidad de la Sabana, el 22,5 %. Finalmente, para la respuesta *la mayoría de las veces no*, con el 16,3 % está el Colegio Mayor de Cundinamarca, la Universidad la Gran Colombia, con el 13,3 %, y Universidad de la Sabana, con el 12,5 %.

Ahora bien, por las características de los resultados descritos anteriormente en la figura 12, en la cual, como se señaló al principio, existe una relativa distribución de los porcentajes de respuesta en la escala, puede interpretarse como un rechazo de un número importante de estudiantes al hecho de que su profesor haga comparaciones con los resultados de la evaluación entre los estudiantes, pues posiblemente les genere estados emocionales de desconfianza en la forma como se manejan los resultados de la evaluación y sentirse en escarnio público frente a los demás, lo que genera un ambiente negativo, no solo en la parte académica, sino también en las mismas relaciones con los compañeros y con el profesor. No obstante, se puede inferir también que para un número significativo de estudiantes el ser comparado sus resultados de evaluación con otros resultados mejores, los motive a estudiar más para mejorar los resultados de la evaluación y eso le genere confianza y no produzca mayores conflictos en el aula.

2.1.11. *Análisis cualitativo de la pregunta doce*

Ciertamente, los hallazgos globales frente a la desconfianza que genera la comparación de los resultados de la evaluación de unos estudiantes con otros son significativamente altos, lo cual hace parte de los modelos tradicionales de evaluación, que aún persisten en gran parte de las instituciones de educación superior y que algunos profesores siguen poniendo en práctica. Hay que tener en cuenta que, muchas veces, el paradigma de educación está encaminado a evaluar contenidos y prácticas que buscan reproducir el capitalismo, cuyo orden garantiza el sistema político.

Una de las expresiones del sistema capitalista que en algunos momentos se reproduce en el sistema educativo es la cultura patriarcal, la cual “valora la competencia y crea conversaciones de desconfianza” (Maturana, 2004, p. 36). De esa manera, cuando los profesores suelen comparar los resultados de la evaluación entre los estudiantes, de entrada, están sugiriendo que hay ganadores y perdedores, y que estos últimos no fueron capaces de responder estrictamente a teorías “verídicas” que representan una mirada epistemológica única e incuestionable, generando de esa manera una especie de injusticia cognitiva que va acompañada de discriminación de aquellos estudiantes que “perdieron”. De ahí que muchas veces

[...] la educación formal es el mecanismo que utiliza la sociedad para distribuir a los estudiantes en las diferentes ocupaciones. Sabemos que reproduce y legitima las desigualdades sociales. Y la evaluación es la herramienta con la cual se ordenan y clasifican a los estudiantes y, con ello, se decide su futuro y su posterior posición social (Torrecilla *et al.*, 2015, p. 5).

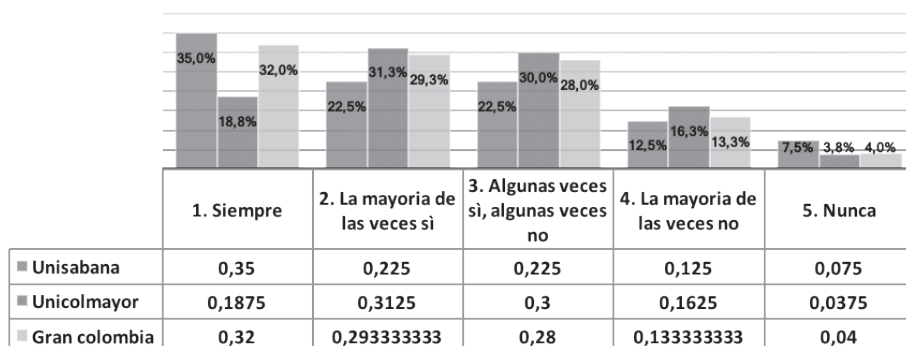
A propósito de lo anterior, desde hace ya varias décadas los científicos sicólogos, pedagogos y sociólogos vienen anunciando que los seres humanos aprenden de distintas formas, a ritmos diversos y de acuerdo con el acumulado de experiencias que les proporciona el contexto cultural (Assmann, 2002; De Zubiría Samper, 2006; Echeverría, 2017; Goleman, 2015). No obstante, el adelanto de estos estudios y las mismas exigencias de cada contexto cultural, aún el sistema educativo en muchas de sus expresiones, especialmente lo referente a la evaluación, conservan nichos fuertemente arraigados que reproducen directa o indirectamente la cultura capitalista preparando para responder a las leyes del mercado. En ese contexto se genera lo que De Sousa denomina un “epistemicidio cultural”. Téngase en cuenta las siguientes voces de algunos de los actores de este estudio que se alinean con lo anteriormente señalado:

Es que lo que pasa es que casi siempre o mejor dicho siempre aplican una evaluación a todos por igual como si todos fuéramos lo mismo y eso puede frustrar al estudiante y hacer que se retire con el tiempo porque simplemente no aguanta el ritmo, siempre le irá mal, o bueno no siempre, pero si la mayoría de las veces desconfía que pueda terminar la carrera (GFUCMC).

Yo cada vez me convenzo que para que lo evalúen a uno deberían tener también en cuenta la cultura, la experiencia que cada uno tiene, pero eso es difícil porque ya hay unos parámetros fijos, y, además, es un sistema antiguo que todavía tiene mucha influencia. Lo digo en el sentido de que, al final, es lo que piden todos los sistemas de evaluación y eso es la base con que después a uno como profesional lo incorporan a cualquier empresa, dependiendo lo que cada una ha estudiado (GFUS).

De acuerdo con lo anterior, es claro que cuando el profesor hace comparaciones entre evaluaciones buenas y evaluaciones malas, en el fondo está promoviendo una mirada eurocéntrica que valora una sola forma de conocimiento al cual todos se tienen que amoldar, porque finalmente, es lo que tanto la institución como la sociedad exigen. En razón a ello “todo continúa existiendo sobre el supuesto de que solo son válidas las mal llamas ciencia y tecnología modernas u ‘occidentales’, y de que solo con ellas es posible un conocimiento eficaz del entorno natural y social” (Guzmán y Ortiz, 2016).

Gráfica 12. Cuando el profesor hace comparaciones de los resultados de una evaluación entre los estudiantes, me genera desconfianza en el proceso evaluativo



Fuente: elaboración propia.

A las preguntas representadas en las figura 13 y 14, a saber, *un instrumento de evaluación tipo pregunta cerrada, me genera más confianza frente al profesor y un instrumento de evaluación tipo pregunta abierta, me genera más confianza frente al profesor*, la población encuestada respondió de la siguiente manera: con respecto a las preguntas cerradas en la opción *siempre* el Colegio Mayor de Cundinamarca registra el 23,8 %, la Universidad e la Sabana, el 20 %, y la Universidad la Gran Colombia, el 6,3 %. En la opción *la mayoría de las veces sí*, el Colegio Mayor de Cundinamarca arroja el 46,3 %, la Universidad la Gran Colombia, el 33,8 %, y la Universidad de la Sabana, el 22,5 %. En la misma pregunta, la opción *algunas veces sí, algunas veces no* manifiesta los porcentajes más altos; la Universidad de la Sabana, el 52,5 %, la Universidad la Gran Colombia, el 36,3 %, y el Colegio Mayor de Cundinamarca, el 30 %. Los demás porcentajes son muy bajos.

Por otra parte, con respecto a la tabla 2; es decir, a la pregunta sobre el gusto por evaluación abierta, los porcentajes más altos se encontraron en la opción de respuesta *algunas veces sí, algunas veces no*, en la cual el Colegio Mayor de Cundinamarca arroja un 55 %, la Universidad de la Sabana, el 50 %, y la Universidad la Gran Colombia, el 38,8 %. A la opción *la mayoría de las veces sí*, la Universidad la Gran Colombia aparece con el 26,3 %, la Universidad de la Sabana, con el 17,5 %, y el Colegio Mayor de Cundinamarca, con el 15 %. Para el ítem *la mayoría de las veces no*, el Colegio Mayor de Cundinamarca tiene el 20 %, la Universidad la Gran Colombia, el 16,3 %, y la Universidad de la Sabana el 10 %. Los resultados de las opciones *siempre y nunca* son poco significativos.

Lo que se infiere de estos hallazgos inmediatamente anteriores es que los mayores porcentajes de respuesta frente a las dos preguntas, que están centradas en la opción *algunas veces sí, algunas veces no*, puede sugerir que a los estudiantes les genera confianza tanto las preguntas cerradas como abiertas, no obstante, hay una tendencia a preferir las preguntas cerradas, lo cual se confirma con los resultados obtenidos en las opciones *siempre y la mayoría de las veces sí*, cuyos porcentajes son significativos.

2.1.12. *Análisis cualitativo de la pregunta trece y catorce*

Se ha encontrado que a los estudiantes de las tres universidades les produce confianza cuando los evalúan tanto con pregunta abierta como cerrada, pero esta última marca más preferencia, al menos en lo que revela aplicación del cuestionario. Este hallazgo, posiblemente, tenga que ver con los modelos de evaluación que históricamente se han implementado y que, hoy por hoy, responden a las leyes del mercado, en el sentido de medir el conocimiento y no de cualificarlo críticamente; pero, al mismo tiempo, la relativa representatividad de las preferencias por la pregunta abierta manifiesta eventualmente una resistencia a los sistemas tradicionales de evaluación cuantitativa que condicionan los resultados de las evaluaciones de tipo conductual a capacidades memorísticas de repetición y no de creación.

Desde la última década del siglo XX, algunos autores como Ibáñez (1991), Morín (1996) y Maturana (1997) han advertido que la objetividad en la concepción del conocimiento, consuetudinariamente se convirtió en un mito que llenó de verdades y certidumbres al sujeto cognoscente, lo que genera una especie de “ceguera” paradigmática que degeneró en una serie de conflictos, no solamente científicos, sino también sociales, políticos, religiosos y culturales. En el supuesto entendido de que existen “verdades” absolutas y un solo camino para llegar a ellas y que lo demás

es simple opinión carente de fundamento y vacía de todo conocimiento, como lo expuso el mismo Parménides hace más de dos mil años, por extensión, la educación consiste en una constante enseñanza de verdades que no pueden ser discutidas por los estudiantes, sino repetidas a los profesores a través de exámenes rigurosos.

El quiebre que esta escuela de pensamiento propone es precisamente reconocer que todo observador está condicionado, no solo por el contexto cultural donde opera, sino también por su misma estructura biológica, lo cual lo convierte en un sujeto activo que es capaz de asignarle sentido a cualquier fenómeno que observa, y, a la vez, observarse a sí mismo, de manera que “el fenómeno a explicar y el mecanismo generativo son propuestos por el observador en el fluir de su praxis del vivir” (Maturana, 2004). En ese sentido, es imposible conocer la realidad “tal como es”, en su esencia, lo que hace el sujeto es interpretar los fenómenos desde sus condiciones estructurales a través del lenguaje para comprenderlo, ni siquiera para explicarlo. Los humanos son seres en el lenguaje y desde ahí le otorgan significado a sus experiencias, las cuales constantemente son reformuladas en comunidades académicas por donde los sujetos transitan el conocimiento (Echeverría, 2017; Ibáñez, 1998). De acuerdo con esas anotaciones, el papel que desempeña el profesor no es enseñar “verdades”, sino mostrar cómo funciona y ha funcionado el conocimiento históricamente y cómo se aborda hoy, para que el estudiante maneje críticamente lo que aprende.

No obstante, la emergencia del paradigma anterior, la evaluación entra en un terreno compuesto por una serie de tensiones y complejidades que se hacen visibles en el aula, algunas veces porque las prácticas se alinean con los nuevos discursos, y otras porque precisamente los contradice. Ello depende, no solamente de la formación y las creencias de los profesores, sino que también están relacionadas con las políticas de las instituciones y las tradiciones culturales e imaginarios que traen consigo los grupos poblacionales estudiantiles; pues muchos, sino la mayoría, entran a formarse en las universidades con el firme propósito de incorporarse al sistema para “progresar” económica y socialmente. Lo problemático es que, quienes, por ejemplo, entran por régimen especial en programas de inclusión, porque provienen de comunidades indígenas, desplazados o afrodescendientes, deben someterse al mismo régimen de evaluación, lo cual, de entrada, genera desigualdad y discriminación.

En esa línea de argumentación anteriormente expuesta, el debate entre si es mejor la pregunta abierta o cerrada, en el fondo está relacionada con la forma como se construya y los objetivos que persiga en función de la formación de los estudiantes. En todo caso, las narraciones de los estudiantes que participaron en los grupos focales no pueden pasar desapercibidas, pues a través de ellas se pueden captar algunas percepciones con respecto a la generación de confianza y la importancia

que puede revelar, por ejemplo, las preguntas abiertas en una evaluación. Véase los siguientes comentarios:

A mí me gustan y me genera más confianza las abiertas porque hay más posibilidad de argumentar lo que uno dice, en cambio en las preguntas cerradas uno contesta y ya, y no sabe por qué contestó así. Uno la selecciona por intuición o porque se parece, pero no porque tenga argumentos (GFUCMC).

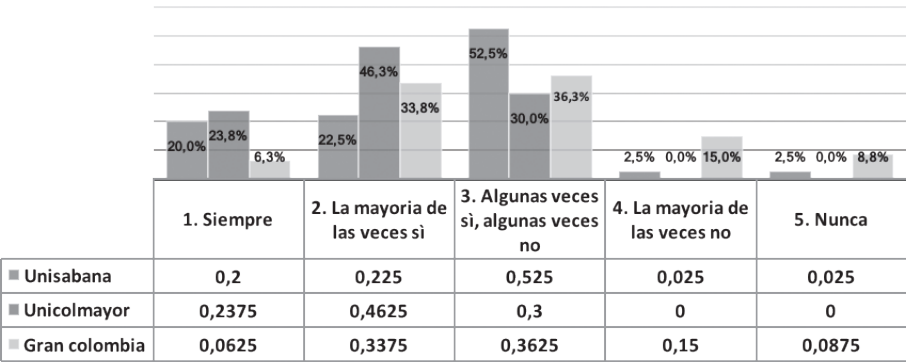
A mí me gustan más las preguntas abiertas porque unos tienen varias posibilidades de desenvolverse frente a una pregunta y aprovechar el acumulado de experiencia que uno tiene, del lugar de donde viene. Si el profesor es consciente, valora esas relaciones que uno como estudiante establece entre el entorno y la pregunta que él hace. Aunque eso depende del tipo de pregunta y de, claro, los temas que hayamos visto (GFUS).

Estas percepciones de estudiantes dan cuenta del gusto por una evaluación flexible que les permite aportar de acuerdo con su experiencia y construir argumentos que pueden ofrecer miradas críticas, especialmente pensando en campos del conocimiento que están más relacionados con las ciencias sociales y humanas. Se trata de reconfigurar los lugares epistémicos del saber y extenderlos a otras formas que no son solamente el texto escrito, sino también la cultura como texto, en narraciones, tradiciones, creencias y rituales propios que configuran una episteme propia de cada contexto y que implican nuevas formas de acercarse a la evaluación de los grupos interculturales, para implementar lo que Guzmán y Ortiz (2016) denominan la “justicia cognitiva”.

Sin embargo, cuando se trata de formar en las llamadas “ciencias duras”, las dinámicas de la evaluación exigen más rigidez y necesariamente emerge la pregunta cerrada o, al menos, el uso de ciertas fórmulas o estándares “objetivos” “de verdad que el estudiante debe dominar para tener éxito. En este sentido, Matto sugiere que “entre otros factores significativos hay que mencionar ciertos valores asumidos como creencias, como, por ejemplo, las pretensiones de objetividad del conocimiento” (Mato, 2007), lo cual no se puede calificar como bueno o malo, sino como un fenómeno que genera problemáticas, porque si bien hay que reconocer que los grandes desarrollos en la ingeniería, la medicina, la química o la arquitectura han devenido en beneficios para la humanidad, al mismo tiempo, este paradigma científico que tradicionalmente es muy poderoso, también ha sido discriminatorio, no solo en el campo científico, sino también en lo cultural, político y económico, en razón a que “la tradición eurocéntrica y su correlato de universalismo, ha generado formas de racismo epistémico y subvaloración de conocimientos ubicados en las geografías exteriores del núcleo euroccidental, elaborando las jerarquías del saber” (Guzmán y Ortiz, 2016). Quizás a ese imaginario responda las percepciones de los siguientes estudiantes:

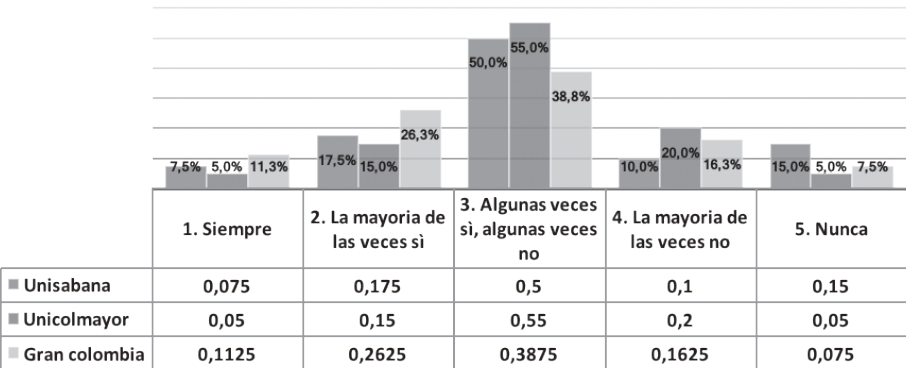
“[...] yo pienso que con respecto a la relación confianza y evaluación, es más confiable la cerrada porque para las cerradas hay una respuesta única, en cambio para las abiertas es más tu opinión” (GFUS). “Las preguntas cerradas me dan más confianza porque son más precisas, el conocimiento es uno y ya, no divagan como si lo hace la pregunta abierta” (GFUGC).

Gráfica 13. Un instrumento de evaluación tipo pregunta cerrada, me genera más confianza frente al profesor



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 14. Un instrumento de evaluación tipo pregunta abierta, me genera más confianza frente al profesor



Fuente: elaboración propia.

La pregunta que está reflejada en la figura 15 *la evaluación basada en aprendizaje colaborativo (grupal) despierta más confianza frente a los resultados que se pueden obtener de la valoración de mi aprendizaje*, fue respondida de la siguiente manera. Los mayores porcentajes son reportados en la opción de respuesta *la mayoría de las veces sí*, en los cuales el Colegio Mayor de Cundinamarca reporta el 41,3 %, la Universidad de la Sabana, el 37,5 %, y la Universidad la Gran Colombia, el 33,8%, respectivamente. En la respuesta *algunas veces sí, algunas veces no*, la Universidad la Gran Colombia expresa el 33,8 %, el Colegio Mayor de Cundinamarca, el 31,3 %, y Universidad de la Sabana, el 22,5 %. Las preferencias por las opciones *siempre* y *la mayoría de las veces* reportaron los porcentajes más altos, con el 22,5 % y el 17,5 %. Los resultados anteriores permiten destacar una distribución de las relaciones entre confianza y evaluación en grupo que manifiestan más aceptación que rechazo. No obstante, existe una importante tendencia a preferir otras prácticas que no involucren reuniones grupales por cuanto pueden despertar desconfianza para la obtención de resultados.

La evaluación individual me genera mayor confianza frente a los resultados que se pueden obtener de la valoración de mi aprendizaje (figura 16) fue respondida por la población intervenida de la siguiente forma. La opción *siempre* el Colegio Mayor de Cundinamarca reporta el 35 % y el 25 % lo comparten igual las universidades de la Sabana y la Gran Colombia. Con respecto a la opción *la mayoría de las veces sí*, el 40 % lo reportan igual las universidades de la Sabana y el Colegio Mayor de Cundinamarca, mientras que la Gran Colombia arrojó el 35 %. En el ítem *algunas veces sí, algunas veces no*, las universidades de la Sabana y la Gran Colombia comparten los mismos resultados, es decir, el 32,5 % y el Colegio Mayor el 20 %. Llama la atención que para la opción de respuesta *la mayoría de las veces no* los resultados sean poco representativos: entre el 2,5 % y el 5 %.

De la globalidad de los resultados anteriormente descritos se puede interpretar que existe una tendencia alta a considerar que la confianza emerge cuando se trata de aplicar evaluaciones personalizadas o individuales. También puede interpretarse que muchas veces los estudiantes no confían en el otro cuando se trata de responder evaluaciones que involucren ciertas responsabilidades importantes en las que se requiere el compromiso del grupo para obtener éxito.

2.1.13. *Análisis cualitativo de la pregunta quince y dieciséis*

La globalidad de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento muestra un patrón en las tres universidades intervenidas: existe preferencia de los estudiantes

a que los evalúen más individual que grupal. Si bien los gustos por una evaluación grupal arrojan porcentajes menores, no dejan de tener importancia también para el análisis cualitativo.

No resulta sorprendente que las tres universidades intervenidas prefieran la evaluación individual más que la grupal, si se tiene en cuenta que precisamente una de las características de las culturas occidentalizadas con fuerte presencia del modelo liberal capitalista es el individualismo y la competencia donde la educación es uno de los aparatos ideológicos más poderosos para integrar a los individuos a la producción del mercado laboral. Este imaginario, históricamente, se ha venido incorporando en la cultura familiar y social, pues el lema generalmente es “estudia para que prograses”, en el entendido de que el proyecto de vida de las personas transita dentro de una concepción de desarrollo clásico y neoclásico de libre mercado que defendieron personajes como Smith (1759) y Keynes (1936), y que degeneraron en lo que hoy se denomina la globalización del neoliberalismo. Lo anterior se da no es solamente a gran escala donde ocurre, sino también en las cotidianidades de la vida universitaria. A propósito, véase dos narraciones de estudiantes que bien se pueden ajustar a las consideraciones descritas anteriormente:

[...] es que la sociedad capitalista donde vivimos nos impulsa u obliga a ser individualistas y por eso a veces se nos dificulta trabajar en grupo. Como sabemos vivimos en una sociedad que se rige casi, exclusivamente por lo económico, y eso, lo sentimos muchas veces también desde los lugares donde uno se forma, como, por ejemplo, la universidad, porque si usted no tiene plata no puede estudiar, al menos en una buena universidad (GFUS).

Mi opinión es que uno siempre busca, muchas veces su propio interés, y si el trabajar en grupo le genera un riesgo de afectar su propia evaluación, uno lo piensa dos veces trabajar con otros, a no ser que el profesor se lo imponga (GFUS).

Ahora bien, eso no significa que solo la educación tiene el propósito de reproducir el sistema, pues bien es sabido que esta también cumple el papel de formar en los aprendizajes académicos, en la convivencia, en el manejo del conflicto, las relaciones interpersonales, la vida emocional, entre otros. En este sentido, también se ha venido incorporando la llamada autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales, al final, pretenden integrar aspectos más de humanización y menos de medición, de ahí que la mayoría de autores insistan en que “los procesos de evaluación deben tener en cuenta las expectativas de los actores del proceso educativo, al ofrecer la posibilidad de comprometerlos en la transformación de su propio proceso formativo” (Borjas, 2014).

Desde esta perspectiva, entonces, la pregunta por la evaluación grupal también adquirió un sentido muy importante que los estudiantes le otorgaron en el cuestionario y, aunque los porcentajes son más bajos que cuando se les preguntó sobre la evaluación individual, se muestra que contribuye significativamente en las relaciones entre enseñanza, aprendizaje, evaluación y confianza. Los estudiantes refieren que: “Es mejor trabajar en grupos porque uno aprende, no solo conocimientos sino a convivir, lo cual es importante para un futuro” (GFUGC). “Yo pienso que lo grupal porque lo que importa aquí no es una nota sino el conocimiento en sí, y aprender a trabajar en equipo, por eso nos importa las opiniones de las demás personas” (GFUCMC).

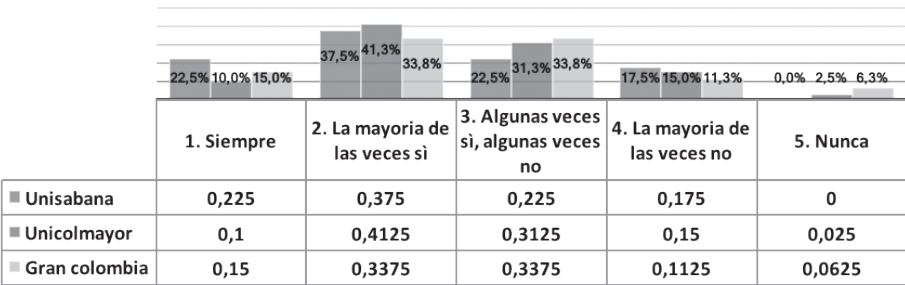
Es claro que cuando los estudiantes prefieren que los evalúen en grupos emerge una serie de conocimientos y experiencias culturales previas que, indudablemente, enriquecen la experiencia formativa, como quiera que es el escenario donde también surgen valores éticos como la solidaridad, la responsabilidad y la autonomía. En relación con ello, Shepard plantea que

[...] el conocimiento previo es más que un conjunto de hechos que un estudiante ha acumulado en su casa y en grados anteriores. También incluye patrones de lenguaje y formas de pensar que los estudiantes desarrollan por medio de sus roles sociales y sus experiencias culturales (Shepard, 2006).

De alguna manera, estas características harían parte de lo que Guba y Lincoln (1986) denominaron la evaluación de cuarta generación, que contempla elementos de socialización e interpretación permanente que permite construir conocimiento teniendo en cuenta los contextos culturales.

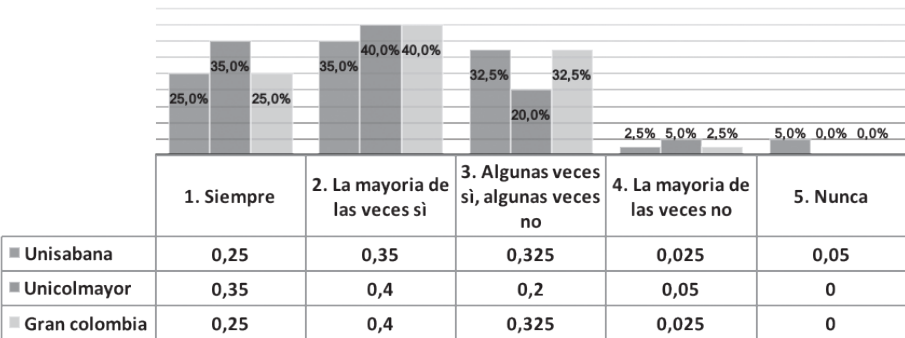
En general, aquí no se trata de oponer las preferencias y los análisis de la evaluación individual con la grupal, sino de problematizar el fenómeno y mostrar cómo la cultura impacta enormemente, no solo las instituciones de educación superior, sino también los imaginarios con los que llegan los estudiantes a la educación. En ese sentido, las relaciones entre confianza y evaluación individual o grupal que se genera en la población intervenida tienen una fuerte carga cultural muy compleja que no se puede desconocer y que evidentemente problematiza los procesos evaluativos.

Gráfica 15. La evaluación basada en aprendizaje colaborativo (grupal) despierta más confianza frente a los resultados que se pueden obtener de la valoración de mi aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 16. La evaluación individual me genera mayor confianza frente a los resultados que se puedan obtener de la valoración de mi aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos en relación con la pregunta *cuando obtengo notas cuantitativas altas tengo la firme confianza que estoy aprendiendo* (figura 17) fueron los siguientes: en el ítem *siempre*, el Colegio Mayor de Cundinamarca obtuvo el 23,8 %, la Universidad la Gran Colombia, el 20 %, y la Universidad de la Sabana, el 12,5%. Mientras

que en la opción *la mayoría de las veces sí* arrojó para la Universidad de la Sabana el 42,5 %, el Colegio Mayor de Cundinamarca, el 41,3 %, y la Universidad la Gran Colombia, el 30 %. Los porcentajes son muy parecidos en la respuesta *algunas veces sí, algunas veces no*, con un 45 %, para la Universidad la Gran Colombia, el 40 %, para la Universidad de la Sabana, y el 31,3 %, el Colegio Mayor de Cundinamarca. Los porcentajes de las opciones *la mayoría de las veces no* y *nunca* no fueron representativos.

De acuerdo con los resultados de esta figura se puede inferir que se presenta una tendencia relativamente alta por considerar que existe una relación entre la fortaleza de los resultados cuantitativos y la confianza que emerge frente al aprendizaje. No obstante, un significativo número de estudiantes considera que no necesariamente se está aprendiendo cuando se obtienen buenas notas cuantitativas; es decir, relativizan dicha relación.

2.1.14. *Análisis cualitativo de la pregunta diecisiete*

Es posible que los resultados anteriores en su globalidad estén en relación con los sistemas de enseñanza a los que por muchos años los estudiantes han estado expuestos; es decir, la concepción de la educación y, en consecuencia, los modelos de evaluación que han dejado marcas en la población que aún están en el fondo de sus concepciones. De ese modo se puede interpretar también que existe una construcción cultural que, aunque se ha mantenido por mucho tiempo, comienza a mostrar cambios importantes al concebir modelos de evaluación que no necesariamente miden resultados, sino que asignan sentido y valor a distintas y variadas experiencias de enseñanza y aprendizaje.

No se pueden desconocer los saltos cualitativos que se ha producido en los paradigmas sobre evaluación a lo largo de la historia. En general, frente a los cuatro modelos que tradicionalmente se reconocen en la comunidad académica (medición, juicio, descripción y constructivismo), la profesora Liliana Reyes considera que “La evaluación en las tres primeras generaciones comparte muchos de los aspectos del paradigma convencional de las ciencias, mientras que la evaluación de la cuarta generación se presenta como una mejor posibilidad de reflexión sobre la propia acción educativa” (Herrera, 2001, p. 2). Este último paradigma hermenéutico se ajustaría más a un tipo de evaluación grupal en la que

se construye conocimiento, se discute y se reflexiona sobre lo que se aprende. No obstante, la evaluación individual también encaja en esta perspectiva, cuando el profesor la planea de tal forma que el estudiante logre, más que repetir, construir conocimiento.

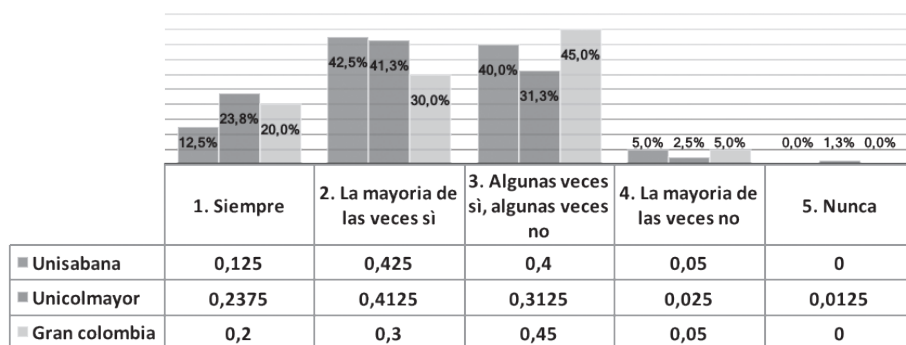
A pesar de las transformaciones que han sufrido los modelos de evaluación y de los esfuerzos que se han venido haciendo en algunas regiones para aplicar evaluaciones más cualitativas que cuantitativas, la medición sigue marcando la ruta de las políticas estatales de los sistemas educativos en todo el mundo. Muestra de ello son las pruebas internacionales que se siguen haciendo como: ETS (Servicios de Evaluación Educacional) en Estados Unidos; IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico); OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); Sacmeq (Consortio de África del Sur para la Evaluación de la Calidad Educacional) y PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Y las nacionales como Pruebas Saber y Ecaes.

Estas pruebas siguen haciendo mediciones sin tener en cuenta el contexto cultural, lo cual constituye un modelo cultural hegemónico que lo que hace es separar los buenos de malos e imponer un solo paradigma de conocimiento, sin valorar las construcciones de otros conocimientos más localizados. De ahí que “pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje interepistémicos, aún parece estar lejos, en la mayoría de los países, de una nueva práctica y política educativas” (Walsh, 2010). No obstante, es importante anotar que la reflexión sobre la complejidad de la evaluación no es solo un discurso, sino que también en el aula se reflejan las preferencias de esos modelos que los mismos estudiantes expresan en sus narrativas, como parte de sus marcas culturales, que traen a la universidad. Véanse, por ejemplo, las siguientes:

A mí siempre me ha ido bien donde he estudiado porque mis notas han sido las más altas, y eso me ha beneficiado frente a otros compañeros que sus notas son bajas. Eso me da confianza siempre porque, pues en realidad, no es todo, pero sí refleja que estoy aprendiendo (GFUGC).

[...] el cuentico de que lo miden a uno con notas me parece fastidioso, creo que en eso no consiste la educación; tampoco quiero decir que no son importantes. Yo siento que aprendo y tengo más confianza cuando no me condicionan por una nota, sino que el profesor lo valora a uno por lo que expresa, por su opinión, por su participación en clase, por la manera como expone sus ideas, ¿me entiende? (GFUCMC).

Gráfica 17. Cuando obtengo notas cuantitativas altas tengo la firme confianza que estoy aprendiendo



Fuente: elaboración propia.

En la figura 18 se representan los resultados que se obtuvieron frente a la pregunta *de acuerdo con su experiencia, señale la frecuencia en la que los docentes han usado la evaluación como mecanismo de poder y control de sus estudiantes*. Se encontró que en el ítem *siempre* el Colegio Mayor de Cundinamarca tiene el 28,4 %, la Universidad de la Sabana, el 25 %, y la Universidad la Gran Colombia, 11,3 %. Mientras que la respuesta *la mayoría de las veces sí*, tanto la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca como la Gran Colombia arrojan el mismo resultado, que es el 38,8 % y muy cerca la Universidad de la Sabana con el 37,5 %.

En cuanto al ítem *algunas veces sí, algunas veces no*, la Gran Colombia arrojó el 37,5 % y la Universidad de la Sabana con el Colegio Mayor de Cundinamarca también comparten los mismos resultados con un 27,5 %. Los resultados de las respuestas *la mayoría de las veces no* y *nunca* son relativamente bajos. Los hallazgos anteriores, vistos en su globalidad, permiten inferir que hay una tendencia significativa de la población encuestada a considerar que sí existe una relación entre la evaluación y los mecanismos de poder/control en el interior del aula. Posiblemente, tenga relación con la concepción tradicional del rol que representa el profesor como un actor que se reviste de autoridad y ejerce control condicionado a eventuales resultados de la evaluación.

2.1.15. *Análisis cualitativo de la pregunta dieciocho*

Las generalidades que marcan las tres universidades dan cuenta de la importancia que tiene el ejercicio del poder en el aula como mecanismo de control que el profesor hace a través de la evaluación. Lo anterior también ha sido uno de los “caballitos de batalla” heredados de la colonia que ha generado constantes debates, y como se afirmó en párrafos anteriores, por más que haya habido algunas transformaciones importantes en los sistemas de evaluación, en todo caso sigue persistiendo más un modelo conservador de control. Pero, más allá de una normalización del proceso, se juega con otros aspectos fundamentales como el rol del estudiante como sujeto, la justicia cognitiva, las dinámicas de comunicación entre profesores y estudiantes, el sentido de la democracia, la formación de la conciencia crítica, entre otros.

Con respecto a la concepción de poder, en un primer momento, se pueden establecer, al menos, cinco perspectivas. El poder como control y vigilancia, que se desprende desde la escuela de Foucault (2005), en la cual se afecta negativamente la convivencia por las asimetrías que produce, por cuanto se extiende a todas las interacciones sociales e instituciones; es decir no está concentrado. Desde Nietzsche (1908) se asume el poder como capacidad continua e infinita de producción, de realización personal y acumulación de experiencia; en este sentido el poder es positivo, porque transforma al individuo en una total autonomía. Desde la corriente marxista (1932), el poder está concentrado en las clases dominantes poderosas en detrimento de las clases obreras; por lo tanto, debe desaparecer para que se convierta en un poder ejercido por la totalidad. La perspectiva teológica cristiana (Boff y Valverde, 2002) concibe el poder como capacidad de servir al prójimo practicando “las verdades de la fe”. Finalmente, en la ciencia política (Strauss y Cropsey, 2012) se asume como la capacidad de gobernar en un Estado de derecho.

Por el contexto en el que se desarrolló este trabajo se asumen dos perspectivas de poder que han emergido en la información arrojada en los grupos focales: Foucault y Nietzsche. El francés Michel Foucault se ha considerado como uno de los autores que mejor ha desarrollado el concepto de poder (Maldonado, 2003); situándolo como un dispositivo que penetra todas las actividades de la vida humana y actúa como una estrategia, entre otras cosas, para producir un tipo de sujetos y controlarlos: “el poder es algo que opera a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder” (Foucault, 2002, p.143).

Históricamente las instituciones educativas, por ejemplo, han tenido la tarea de normalizar a individuos que supuestamente son anormales y formarlos a través de la

razón de los discursos disciplinarios que coartan la libertad y la estética de los sujetos. De acuerdo con esta perspectiva, el poder emerge como un aspecto negativo, porque coarta la libertad y la creatividad humana porque “fabrica individuos, encauza sus conductas, los guía en la multitud multiplicando sus fuerzas” (Giraldo, 2006, p.110). En términos generales, parte de lo que aquí se plantea ocurre también en el aula, cuando de alguna manera el profesor hace uso de la evaluación como mecanismo de poder y control sobre los estudiantes. Véanse dos ejemplos de cómo perciben esto los estudiantes que participaron:

[...] es que siempre sea como sea, no nos digamos mentiras, los profesores tienen un fuerte poder dentro del aula porque tienen toda la libertad y quien les va a decir que no, o mejor dicha hay menos control, por eso algunos a veces pueden abusar de ese poder que la universidad les otorga, como también pueden usarlo para bien (GFUS).

“[...] el poder es una necesidad, es como una herramienta para controlar, a veces es más positivo que negativo, y para el caso de la evaluación, creo que es una necesidad, siempre y cuando no se abuse” (GFUGC). Nótese que en estas dos posiciones existe una aceptación de la necesidad de que el profesor ejerza algún tipo de poder, aunque los estudiantes manifiesten que eventualmente puede abusar, lo cual permite inferir que existe ya una cultura consuetudinaria con fuerte arraigo que supone que el ejercicio del poder, en todo caso, puede no ser tan negativo, por más que sea controlador para los estudiantes.

Por otra parte, la visión de Federico Nietzsche adquiere unas tonalidades un poco diferentes, una de ellas es precisamente la convicción de que el poder no es negativo, como lo plantea Foucault, sino que tiene un carácter positivo. El poder aquí emerge como una fuerza interna y autónoma que permite acciones transformadoras que no dependen de fuerzas externas, “espíritus” o “dioscillos” que pudieran determinar hasta dónde pueden llegar las acciones humanas. En este sentido, los individuos tienen también una base de poder que transforma continuamente las relaciones y cada vez se pueden contagiar y expandir más en el seno de la vida cotidiana. La capacidad de poder es un dispositivo que permite que el sujeto se invente a sí mismo las veces que sea necesario: “El individuo no solo es completamente nuevo, sino creador de cosas nuevas, algo absoluto, la totalidad de sus acciones le pertenecen” (Nietzsche, 2018, p. 52).

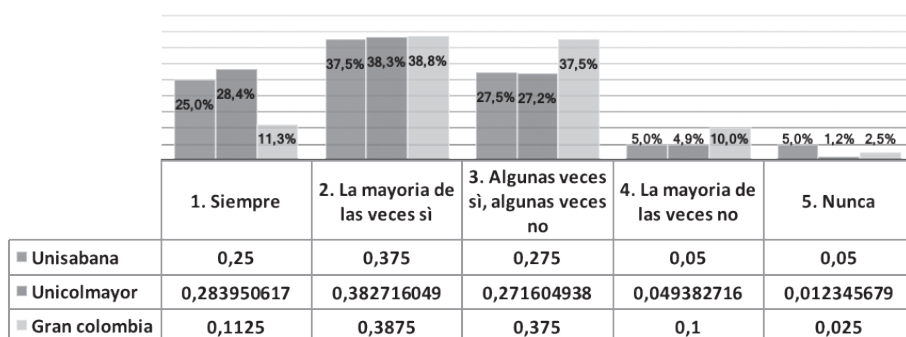
Para el caso, por ejemplo, de los estudiantes y los profesores, las consideraciones anteriores se traducen, en primer lugar, en la capacidad de transformarse a sí mismos en un proceso de aprendizaje conviviendo con los otros. En segundo lugar, está la meta de transformar el espacio relacional que habitan, de hacer una diferencia

con su existencia, con la capacidad de acción, de dejar una huella, de producir escenarios capaces de trascenderlos. El poder emerge aquí como una facticidad de la vida, por cuanto no hay ser humano que pueda prescindir de él. Al tener más experiencia se acumula más poder, luego entonces “el camino de la transformación es el camino del poder” (Echeverría, 2017). De acuerdo con esta comprensión sobre el poder, algunos estudiantes reconocen que este le asiste al profesor dentro del aula, dada su experiencia en el campo de conocimiento que domina. Véanse los siguientes ejemplos:

[...] La experiencia académica y como docente creo yo, que le atribuye al profesor también una autoridad en el sentido de que, desde ahí, le pueda aportar al estudiante y haga de la evaluación, una experiencia no tanto de medición, sino de apoyo para que mejoremos cada día más (GFUGC).

Yo, por ejemplo, si, siempre veo al profesor como algo, ¿sí? Algo grande, es decir que sabe mucho y creo que tiene una autoridad que se debe respetar, pero también cuando la embarra porque es humano, podemos dialogar con él, para que cambie (GFUGC).

Gráfica 18. De acuerdo con su experiencia, señale la frecuencia en la que los docentes han usado la evaluación como mecanismo de poder y control de sus estudiantes:



Fuente: elaboración propia.

3. Conclusiones

Las investigaciones sobre la cultura de la evaluación y su relación con la confianza son escasas en América Latina, lo que motivó la realización de este estudio, dada su importancia para comprender y mejorar los procesos que ocurren en el aula en el ámbito universitario. Las consideraciones finales que se enuncian a continuación pueden ser orientadoras desde la perspectiva de mejorar los procesos de evaluación en la educación superior y, al mismo tiempo, constituyen líneas de investigación abiertas que pueden enfocar y motivar la continuidad de estudios sobre el tema, dada su importancia para responder a los grandes desafíos que enfrenta hoy la educación, tanto en Colombia como en América Latina. En ese sentido, algunos de los hallazgos encontrados permitieron construir las siguientes conclusiones:

Se encontró que, aunque en las tres universidades, la confianza es fundamental para establecer relaciones entre profesores y estudiantes porque se convierte en un puente que favorece los aprendizajes, también algunos estudiantes no ven positiva la cercanía del profesor con el estudiante, porque eventualmente se puede perder autoridad en la enseñanza; esto bajo el principio consuetudinario de que el profesor tiene un acumulado de experiencia que lo reviste de autoridad y al acercarse a los estudiantes, corre el peligro de invisibilizarse.

Ahora bien, el hecho de que las percepciones sobre confianza transiten por una clara aceptación de los estudiantes y al mismo tiempo se vea como un posible obstáculo para lograr procesos de formación más sólidos, da cuenta que el ejercicio de investigación en esta categoría refleja la complejidad que se teje en el interior del aula, al asignar sentidos y representaciones problemáticas. Este primer resultado permite inferir que los discursos contemporáneos de las pedagogías que defienden la tesis de que la cercanía entre profesores y estudiantes moviliza mejores aprendizajes, resulta problemática cuando se abordan las prácticas concretas de la vida cotidiana, porque la percepción depende de cada contexto cultural, de los intereses de los actores involucrados y de los modelos educativos que subyacen. En este sentido se cumple la apuesta de Razeto (2015) al

advertir que, aunque la confianza es un atributo deseable en cualquier tipo de interacción social, la desconfianza, no siempre es negativa, sino que en ocasiones emerge como una necesidad provocada y justificada por el contexto aunado a los intereses de las personas.

Si bien se encontró que la percepción sobre confianza no es necesariamente lineal, especialmente la que se refiere a la relación entre profesores y estudiantes, como se destacó anteriormente, no ocurre lo mismo cuando se involucra la escucha, pues el estudio arrojó que esta constituye un factor decisivo para generar confianza en el aula cuando entran en el escenario profesores y estudiantes. Los estudiantes de las tres universidades no solamente coincidieron en otorgar un alto valor a la capacidad de escuchar en las relaciones que se construyen en el aula con los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también establecieron un vínculo directo con el diálogo como un elemento de la comunicación esencial a la hora en que se enfrentan con dificultades frente a la evaluación. En ese sentido reconocen que algunos profesores no escuchan sus inquietudes y eso afecta el proceso de comunicación y, por supuesto, los mismos resultados de la evaluación, por cuanto el profesor siente que siempre tiene la razón y no ofrece la oportunidad de generar una cultura de la crítica y la discusión dentro de las aulas (Borjas, 2014; Mato, 2007). Este hallazgo permite desvelar modelos evaluativos que aún conservan el principio de que quien dirige la clase es poseedor o transmisor de “verdades” que no permiten ser discutidas

Una emergencia que se muestra en el hallazgo anterior es la necesidad de establecer una relación entre escucha e inquietudes, dado que una vez que el profesor conoce la inquietud, no solo es posible que comprenda mejor lo que el estudiante desea, sino que también abre otras posibilidades para mejorar la comunicación y redireccionar la evaluación. Esta apertura hacia el otro implica romper con dogmas de verdades absolutas y entrar por el camino de la humildad en el conocimiento (Nussbaum, 2010); es decir, reconocer que se tienen limitaciones en la comprensión de los fenómenos y que los otros pueden aportar a ese camino de búsqueda. En ese sentido sale a flote la exigencia de otorgarle al otro algún grado de autoridad como insumo para lograr procesos de transformación tanto del hablante como del oyente en esa relación entre profesores y estudiantes, lo que se constituye en un dispositivo cultural básico para mejorar los distintos escenarios en que acaece la evaluación.

Por otro lado, dentro de los resultados encontrados también se destaca el alto valor que los participantes en este estudio les dieron a las relaciones entre confianza y la coherencia entre el decir y el hacer del profesor. A pesar de que algunos autores de la pedagogía contemporánea en sus conferencias y publicaciones continúen haciendo críticas al hecho de que el maestro no puede seguir siendo un “modelo” para los estudiantes bajo el argumento de que se invisibiliza las subjetividades y se ejerce control y poder sobre el estudiante, este estudio parece desmentir dichas apreciaciones, tanto por los resultados cuantitativos como por los cualitativos, en los cuales la percepción es que cuando el profesor es coherente entre lo que dice y lo que hace, no solo genera más confianza, sino que también se convierte en un modelo que seguir, teoría que ha venido posicionando autores como Gardner (2005), Campo y Restrepo (2005), Vásquez (2007) y Echeverría (2010), cuando se refieren a la necesidad de una formación integral en la cual el rol que desempeña el profesor es fundamental para lograr educar no solo profesionales que manejen bien un campo disciplinar, sino también ciudadanos que participen como sujetos ético-políticos en las dinámicas socioculturales de manera congruente.

La percepción en torno a las relaciones entre el cumplimiento de normas y la generación de confianza arrojó en la investigación dos líneas de resultados diferenciados, pero, al mismo tiempo, complementarios. En las tres universidades, el cuestionario da cuenta del significado positivo de las normas como materia prima para la generación de confianza con porcentajes significativamente altos; aunque hay que resaltar que para un buen número de participantes no siempre las normas generan confianza. Lo cierto es que la globalidad de los resultados representa más preferencia por la norma que su negación.

Por otra parte, llama la atención que, en todos los participantes de los grupos focales, sin excepción, se encontraron narrativas a favor de las normas como herramientas fundamentales para la organización de todas las actividades que se planean en el aula. En esta parte se escucharon bastantes “voces” que reclamaron autorregulación de sí mismos para que las normas también adquieran un sentido menos deontológico y más de conciencia.

En relación con lo anterior, los estudiantes expresaron también que la autonomía es una de las herramientas más poderosas que influyen en las dinámicas de autorregulación porque producen motivación y

espontaneidad que deviene luego en la generación de confianza en sí mismos a la hora de enfrentarse a la evaluación. En ese sentido, los estudiantes establecieron una relación entre motivación y aprendizaje para el éxito en el logro de autonomía en los procesos de formación en los que están insertos. Al mismo tiempo le otorgan importancia al cumplimiento de metas y la forma de evaluarlas, porque marca rutas que generan independencia. Planear momentos o etapas en la evaluación y en general en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no necesariamente lineales, hace parte de las estrategias que contribuyen en la mejora de aprendizajes más espontáneos, gratificantes y menos normativos (Iafrancesco, 2011; Morin y Pakman, 1994).

Estas consideraciones también tienen que ver con los discursos éticos que históricamente han estado enmarcados precisamente en distintos modelos educativos; unos que han promovido formas deontológicas de comportamiento, porque consideran que los cumplimientos de normas son básicos para despertar la conciencia y encaminar el sujeto hacia ciertos ideales; otros ponen el acento en la motivación emocional antes que en la razón, arguyendo que no basta con cumplir normas para lograr cambios en los individuos, sino que es indispensable cultivar la voluntad para el logro de cambios significativos.

Frente a las relaciones entre acordar criterios de evaluación y la generación de confianza se encontró que el hecho de concertar las distintas formas en que el profesor evalúa con los estudiantes origina tres emergencias para destacar. En primer lugar, un buen número de los participantes del estudio revelan en sus narrativas que obtienen mejores resultados académicos cuando el profesor acuerda los criterios de las distintas evaluaciones que hará en el periodo académico, dado que este tipo de flexibilidad les ofrece la posibilidad de desenvolverse de distintas maneras, lo que deviene en el fortalecimiento de la confianza en sí mismos y en el profesor cuando se enfrentan a la evaluación.

En segundo lugar, la capacidad de concertación que promueve el profesor es percibida por la población intervenida, como un espacio relacional para construir convivencia democrática en el aula, gracias a que los estudiantes sienten que son tenidos en cuenta, que dialogan con ellos y, de alguna manera, se valora su opinión, lo que, según sus narraciones, en cierta manera permite ganar terreno en autonomía. Este rasgo de flexibilización que el profesor promueve en el aula le otorga una identidad ético-política

que pocas veces es interiorizada y reconocida en los ambientes de enseñanza universitarios. Por otra parte, es ética por cuanto se pone en juego el bienestar de la comunidad estudiantil que se está formando como futuros ciudadanos en la medida en que se visibilizan valores fundamentales que afectan la forma como los estudiantes comienzan a proyectarse en la cultura y a concebir la vida en comunidad. Por último, es política porque el estudiante adquiere conciencia de corresponsabilidad social y, en esa medida, se posiciona como sujeto de aportaciones y resistencias frente al mundo que vive, más allá, incluso de considerarse solamente como un ciudadano de deberes y derechos, se concibe como un ser dinámico que participa ya desde el aula en procesos de organización social, haciendo de la experiencia de la evaluación un campo, no solo académico, sino también político en el que se movilizan liderazgos, pluralismos, diálogos, concertaciones e incluso manejo de conflictos (Freire, 1993; Giroux, 1999).

Y, en tercer lugar, un hallazgo que es importante resaltar es que para algunos estudiantes el hecho de que el profesor concerte la manera cómo va a realizar la evaluación, les genera desconfianza. En ese sentido se establece una clara relación que se percibe como negativa entre negociar la evaluación y debilitar el aprendizaje. Algunos de los argumentos que pusieron los actores del estudio fueron: “el profesor no debe consultar como va a evaluar”, “el profesor tiene la experiencia y preparación suficiente para saber cómo evaluarnos”, “nosotros no tenemos experiencia de cómo evaluarnos”, “si el profesor consulta todo se vuelve esto una anarquía”. De acuerdo con estos rasgos que aparecen, también al lado de unas prácticas pedagógicas democráticas descritas en el párrafo anterior, donde los estudiantes defienden las actitudes democráticas del profesor frente a la evaluación, también se yerguen otras concepciones de educación más tradicionales con una tendencia fuerte a revestir al maestro de autoridad indiscutible; es decir, como aquel que sabe, y ese carácter le da el poder para no tener que consultarle nada a estudiantes que, según esa perspectiva, precisamente vienen es a aprender de él. Frente a esta emergencia llama la atención una narración de uno estudiantes que hizo la siguiente pregunta en los grupos focales: “¿tiene sentido que nosotros nos evaluemos a nosotros mismos, con qué criterios lo haríamos?”.

Los hallazgos sobre la importancia de que el profesor retroalimente los resultados de la evaluación para construir confianza muestran la tendencia altamente favorable de un rasgo común en los estudiantes de las tres universidades, y es el que tiene que ver con la defensa de

unas relaciones más horizontales en el aula que estarían en sintonía con parte de los hallazgos descritos en la primera parte de los párrafos anteriores, en el sentido de darle valor a escenarios más democráticos que autocráticos. El hecho de que los estudiantes pasen gran parte del tiempo interactuando en el ambiente universitario abre puertas para identificar cuál debe ser el rol que debe desempeñar el profesor frente a la evaluación, como uno de los aspectos históricamente más problemáticos de la educación, por cuanto es quizá en ese lugar donde precisamente se han producido toda suerte de injusticias sociales, culturales y cognitivas (Quijano Valencia, 2017; Walsh, 2010).

Ciertamente, las pedagogías más progresistas han venido haciendo fuertes críticas al anonimato en que han sumergido a los estudiantes aquellos modelos educativos centrados en el profesor como máxima autoridad, en virtud del cual giran todas las dinámicas formativas, y que, por defecto, convierten al estudiante en una mera calificación numérica, fruto de la recepción pasiva de un mar de contenidos. Este estudio muestra que los avances en el reconocimiento del estudiante han sufrido saltos cualitativos importantes, pues los protagonistas expresaron las prácticas contundentes de la cultura de la retroalimentación de los procesos evaluativos, lo que constituye materia prima para la consolidación de la confianza.

En este sentido, si se considera la categoría que Habermas (2008) llama *Mundo de la Vida*, encaja bien para el análisis de este hallazgo en sus tres dimensiones: cultura, sociedad y personalidad. La cultura, como la conservación de un saber racionalmente aceptado por los participantes en el proceso de comunicación, que constantemente se está revaluando y legitimando a través de procesos de interpretación por todos los participantes. Para el caso de la cultura de la retroalimentación de la evaluación como hábito que se viene resignificando, representa un factor de confianza decisivo. La Sociedad, ya no solo como formas de interpretación, sino como acciones reales pragmáticas del diario vivir que se construyen entre profesores y estudiantes en los ambientes de formación universitaria y que los actores de este estudio sienten como un ejercicio cultural muy positivo. Finalmente, la personalidad como aquel espacio fértil de subjetividades para formar críticamente en la participación del ejercicio continuo de evaluar, en el que entra en escena la categoría sociológica denominada por Héller (2010) relaciones *cara a cara*, que favorece la internalización, tanto de profesores como de estudiantes, del significado y propósitos de la experiencia evaluativa. Al respecto algunas de las narraciones recogidas

dan cuenta de lo importante que es la retroalimentación de la evaluación: “uno se siente escuchado”, “cae uno en cuenta de sus errores para mejorar”, “se establece un diálogo con el profesor”, “nos sentimos valorados”, “es una ayuda para avanzar en las próximas evaluaciones”. (GF1US).

Con respecto a la indagación sobre la percepción que tienen los estudiantes frente a la rigidez o la flexibilidad del profesor y su relación con la generación de confianza cuando evalúa se encontraron coincidencias, pero también diferencias en los resultados que arrojaron tanto el instrumento cuantitativo (cuestionario) como el cualitativo (grupos focales), pues los mayores porcentajes de respuesta a las preguntas cerradas se ubicaron en la opción *algunas veces sí, algunas veces no* en las tres universidades intervenidas.

Las explicaciones cualitativas que ofrecieron un grupo de estudiantes justificaron las razones de por qué cuando el profesor es estricto en la evaluación les genera más confianza, mientras que otro grupo de actores defendió la tesis de que definitivamente la flexibilidad del profesor a la hora de evaluar les produce menos confianza. Estos hallazgos permiten inferir que no son solo los profesores los que portan modelos de evaluación determinados, sino también los estudiantes, quizás como consecuencia de los modelos de educación que han recibido en la misma universidad o antes de llegar a ella. En ese sentido, tales percepciones pueden ser interpretadas en su conjunto como aquellas marcas que se filtran constantemente en las dinámicas cotidianas que se tejen y que son fruto de lo que Cobo y Moravec (2011) denominan aprendizajes invisibles.

Aunque existen actualmente una cantidad de discursos de investigadores de la educación que insisten en darle prioridad al cuarto modelo de evaluación (el constructivista), propuesto en los años ochenta por Guba y Lincoln (1987) con toda la suerte de expresiones que contempla, en las prácticas cotidianas suelen mezclarse, por ejemplo, la medición y el juicio; pero al mismo tiempo, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, sumativa, formativa, procesual, interna, externa, integral, etcétera. No obstante, en el fondo parecen ser expresiones más estéticas que cambios estructurales, pues existe una tendencia fuerte a implementar modelos acordes con las exigencias del mercado capitalista, y muestra de ello son precisamente las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales que cada vez cogen más fuerza ignorando los contextos locales y provocando discriminaciones de tipo racial, cognitiva o geográfica bajo la idea tradicional positivista de que existe un solo modelo aplicable a

todas las culturas, como lo han venido haciendo notar las investigaciones de Hopenhayn (2009) y Quijano (2017).

Un hallazgo que se encontró y que puede ser consecuencia del anterior es que existe una tendencia de los estudiantes a rechazar el hecho de que los profesores acostumbren a comparar los resultados de las evaluaciones, por cuanto esta práctica genera desconfianza y eventualmente puede provocar estados emocionales de desmotivación en algunos estudiantes, no solo porque el poder de la palabra del profesor genera un impacto psicológico negativo, sino también porque los posibles comentarios de los compañeros crean un ambiente de discriminación que poco a poco se va contagiando.

Al respecto, no se puede perder de vista las investigaciones que ha hecho el estadounidense Daniel Goleman (2012), quien advierte que cuando los seres humanos interactúan, no solo existe un proceso intersubjetivo de comunicación, sino que también interviene decisivamente lo que él denomina el cerebro social de los individuos que produce efectos positivos o negativos en los distintos escenarios donde se interactúa, gracias a los contagios emocionales que se producen en virtud de lo que científicos como Siegel (2005), Iacoboni (2008) o Damasio (2010) denominaron en sus descubrimientos como “neuronas espejo”, las cuales son aquellas que se activan cuando se producen acciones en grupo sin que puedan estar bajo el control de las personas y hacen que actúen de una u otra manera, dependiendo del contexto donde se produce.

Pero, aun reconociendo la importancia científica que tienen las consideraciones anteriores, en todo caso los efectos que produce la comparación de los resultados de las evaluaciones es tremendamente negativo para los estudiantes, y ello da cuenta de la forma como se reproduce el sistema educativo hegemónico en las aulas. Los actores mismos de este estudio confirman lo dicho en frases como: “Aplican a todos una evaluación igual como si fuéramos lo mismo”, “al comparar resultados uno siempre se siente discriminado”, “me siento inferior cuando el profesor me compara con otros”, “yo me desmotivo cuando algunos profesores comparan mis resultados con estudiantes más buenos que yo”, “las comparaciones siempre serán odiosas porque no todos tenemos las mismas capacidades”, “¿sacar menos nota que otro me hace menos inteligente?”

Esos campos de fuerzas que emergen en el aula reflejan de muchas maneras el vínculo innegable de los sistemas de evaluación a la cultura

rampante del sistema capitalista que en algunos momentos se reproduce en el sistema educativo y que son expresiones de lo que aquí se ha venido llamando la cultura patriarcal (Maturana, 2004), la cual les otorga valor a la competencia y al éxito, que es lo que finalmente el mercado laboral exige como perfiles de los futuros profesionales que se preparan en las instituciones de educación superior.

En la indagación que se les realizó a los participantes se halló que tanto en las respuestas encontradas en el cuestionario como en los grupos focales hubo una distribución relativa entre las preferencias por la evaluación tipo pregunta abierta y pregunta cerrada respectivamente en relación con la confianza o la desconfianza que provocan unos u otros modelos. No obstante, hubo más preferencia por esta última, es decir, la cerrada. Dichos resultados permiten inferir que cuando los estudiantes se ven enfrentados a preguntas cuya respuesta es única, se sienten más seguros y confiados. Ello posiblemente tenga relación con las marcas que han heredado de los modelos tradicionales de evaluación que se caracterizan por la medición y que defienden la tesis de que el acumulado de conocimientos y saberes lo construyen los grupos élites de la ciencia, los cuales deben ser asimilados como “verdades” objetivas; es decir, se concibe dentro de un dominio de lo que Foucault (2002) denominó control del saber/poder.

Sin embargo, dada la representatividad significativa de un buen grupo de estudiantes que perciben la evaluación abierta como la que más les genera confianza, puede interpretarse como una forma de resistirse o revelarse contra la hegemonía de un modelo de evaluación que los invisibiliza como sujetos agentes de conocimiento. Lo que se revela en frases de los participantes como: “me genera más confianza porque hay posibilidad de argumentar”, “Uno tiene varias posibilidades de desenvolverse en una pregunta y aprovechar el acumulado de experiencia que uno tiene del lugar de donde viene”, “Siento que me valoran más mi opinión”, “uno puede ser más crítico y relacionar más con la vida real”, “me hace sentir más seguro, más relajado porque soy consciente que existen otras posibilidades de contestar y no solo una, como sucede con la pregunta cerrada”.

Estas manifestaciones responden, en la práctica, a lo que muchas escuelas críticas de pensamiento sobre educación vienen defendiendo desde una mirada epistemológica alternativa, como por ejemplo: el observador de fenómenos como un agente de producción de conocimiento, la influencia del contexto cultural, la construcción social del conocimiento,

la resignificación constante de los paradigmas científicos y el papel que juega el lenguaje en la construcción de las “verdades” (Ibáñez, 1998; Maldonado, 2003; Maturana, 2004; Morin y Pakman, 1994).

Ciertamente, las preferencias por un tipo de evaluación determinado no se pueden calificar como buenas o malas, sino que son el reflejo de la complejidad que comporta el ritual cotidiano de la evaluación, la cual enfrenta constantemente escenarios problemáticos, ya que algunas veces entra en sintonía con los nuevos discursos más críticos, pero otras los contradice prefiriendo modelos más ortodoxos. Y ello está en relación, tanto con la formación y las creencias de los profesores, como también con las formas de organización de las instituciones y las políticas económicas y sociales en las cuales la universidad está inmersa.

Finalmente, frente a las percepciones que tienen los estudiantes en torno a la importancia del contexto cultural asociada a la confianza y su relación con los procesos de evaluación se destaca que la población establece una fuerte relación de la influencia de la cultura heredada con las formas de evaluación que tienen que enfrentar. En este sentido, un primer grupo corresponde a aquellos estudiantes que comúnmente son denominados “regulares”, es decir, aquellos que provienen de sectores urbanos, y el segundo obedece a los que entran por “régimen especial” que representan a la población desplazada, madres cabeza de familia, afrodescendientes e indígenas. Esta distinción de grupos poblacionales es importante, porque los hallazgos muestran algunos sesgos en los resultados obtenidos, lo cual es apenas lógico por el ambiente sociocultural de origen que al final revelan los trasfondos históricos que portan.

Lo que se hizo evidente es que un grupo de estudiantes desconfían del sistema de evaluación que en su proceso de formación han tenido que afrontar, porque consideran que el modelo desconoce por completo el contexto familiar, económico, social y cultural de donde provienen, y eso, por supuesto, afecta los resultados, lo que eventualmente puede devenir en constantes desmotivaciones y el posterior abandono de la carrera, como ellos mismos señalan en afirmaciones como: “aquí es igual que en colegio donde estudié, nunca tienen en cuenta para nada las tradiciones de mi región, eso no vale nada”; “vengo del Cauca, una zona muy violenta, aquí jamás nos han hablado de cómo se relaciona las materias con esa situación”; “A veces no tengo ni para transportarme y se me dificultad venir, pero eso a algunos profesores no les importa”; “hay profesores que

piden mucha memoria en las evaluaciones, yo no la tengo, me gustaría que me dejaran sacar el material para leer y poder contestar, pero no se puede”; “sé de compañeros que estudian en esta universidad y son de regiones difíciles, como, de zonas de conflicto, muchos de ellos desplazados y, tiene que amoldarse al sistema y si no revienta o desertan porque la educación que han recibido no es de calidad”; “yo le agregaría que, el contexto, la región o lo que sea influye mucho en estas personas y tener que amoldarse a un sistema de evaluación, como decía, Luisa, es tenaz, es duro y uno debe ser considerado, o, mejor dicho, los profesores deben tener en cuenta esa situación”.

En ese sentido se evidenció que existen estudiantes que sienten miedo al enfrentarse a la evaluación y eso les genera complejos de inferioridad cuando comparan sus resultados con los de otros estudiantes. Esto da cuenta de las grandes dificultades que enfrentan, porque no se ajustan a los modelos epistemológicos que imponen los esquemas rutinarios de evaluación (Guzmán y Ortiz, 2016; Martín-Barbero, 1998). De acuerdo con esas expresiones lo que emerge es que al desconocer los contextos culturales de inmediato se genera toda suerte de injusticias que contribuyen a ampliar más la brecha educativa entre quienes se forman en estructuras acordes con el sistema con amplias posibilidades y quienes, viniendo de otras tradiciones deben amoldarse obligatoriamente al sistema para no “fracasar” y tener posterior éxito en el mercado laboral.

4. Bibliografía

- Álvarez, B. Á., Mieres, C. G. y Rodríguez, N. G. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-12.
- Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Bogotá. FCE
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente* (vol. 90). México. Narcea Ediciones.
- Bernal Pablo, P. (2018). *La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Bernet, J. T. et al. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (vol. 159) Buenos Aires: Graó.
- R. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Boff, L. y Valverde, J. (2002). *El cuidado esencialética de lo humano, compasión por la tierra*. México. FCE
- Bolseguí, M. y Fuguet Smith, A. (2006). Cultura de evolución: Una aproximación conceptual. *Investigación y postgrado*, 21(1), 77-98.
- Boom, A. M. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de educación*, 49(1), 163-179.

- Borjas, M. P. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16 (30), 35-45.
- Bustamante, C. M. y Henaol, A. L. U. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11 (2), 223-236.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral: modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogorá. Javegraf
- Cárdenas, F. (2005). *Un perfil de evaluación en un grupo de docentes universitarios*. Enseñanza de las ciencias. Número extra. VII congreso.
- Cárdenas, E. Torres, M. (2008) ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). Universidad de Colorado, Campus Boulder. Bogotá. Enunciación.
- Carnoy, M., Gove, A. K., Marshall, J. H. y Boadas, C. V. (2010). *La ventaja académica de Cuba: ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). El flujo. In *Emociones positivas* (pp. 181-192).
- Cendales, L. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. *Aportes*, 53, 83-104.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r) evolución fuera del aula. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (62), 66-81.
- Cortina, A. (2002). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Madrid: Editorial Codice.
- de Valores Colombia, E. M. (2015). Encuesta Mundial de Valores Colombia 1997-2012: Una mirada evolutiva de los resultados (pp. 23-24): Bogotá: Departamento Nacional de Planeación y World Values Survey.

- Choliz, M.. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*.
Universidad de Valencia,
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación: Manual de investigación cualitativa*. Vol. V. . México. Editorial GEDISA.
- Departamento Nacional de Planeación. Encuesta Mundial de Valores.
Bogotá. WVSA
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Echeverría, R. (2017). *Escritos sobre aprendizaje*. Ediciones Granica.
- Eisler, R. T. (2005). *El cáliz y la espada: la mujer como fuerza en la historia*. México: Editorial Pax..
- Elster, J. (1992). *El cemento de la sociedad: las paradojas del orden social*. México. Gedisa.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá. Magisterio
- Flórez, Rafael. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Ferrer, G., & Arregui, P. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones*. Santiago. PREAL
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. 2.. Bogotá. Ediciones La Piqueta Seseña.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Buenos Aires: FCE
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas [The interpretation of cultures]*. Barcelona: Gedisa, 20.
- Gevaert, J. (1993). *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*. Madrid: Editorial Sigueme
- Giraldo, T., 2006, “Poder y resistencia en Michel Foucault”. *Tábula Rasa. Revista de Humanidades*, (004).
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México : Siglo XXI.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. México: B DE BOOKS.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Guerra, M. Á. S. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Aljibe.
- Guzmán, E. C. y Ortiz, J. A. C. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, 44, 147-165.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa* (R. G Cotalero, trad.). Madrid: Editorial Trotta.

- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Evaluación de competencias en la educación superior*. Talca: Publicaciones Universidad de Talca.
- Heller, A. (2002). Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista (No. 121.8 H4).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, L. R. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Tecné Episteme y Didaxis TED*, 9.
- Herrera, M. C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. U. Pedagógica Nacional.
- Hopenhayn, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. *Pensamiento iberoamericano*, 4, 49-72.
- Huntington, SP (1993). Si no son civilizaciones, ¿qué? Paradigmas del mundo de la posguerra fría. *Relaciones exteriores* , 186-194.
- Hurtado, M. P. V. (2015). Confianza: propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación. Bogotá Universidad de La Salle.
- Iafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Iafrancesco, G. M. (2011). *Contexto, propósito, fundamentos y dimensiones del Modelo Pedagógico Holístico Transformador (PHT)*. Reflexión e investigación. Bogotá. Magisterio
- Ibáñez, J. (1998). *Nuevos avances en la investigación social: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Anthropos Editorial.
- Jaeger, W. (2015). *Paideia: los ideales de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lyotard, J. F. (1990). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Lozano, B. (2017). “Pedagogía para la vida, la alegría y la re-existencia. Pedagogía de mujeres negras que curan y vinculan”. En Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II, (pp. 272-290). Quito: Abya Yala. Nakata
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- McClelland, D. C. (2005). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Narcea Ediciones.
- Maldonado, C. E. (2003). *Biopolítica de la guerra*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. (1998). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 9, 17-36.
- Martínez Fernández, J. R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, 23 (68), 477-494.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*, 27, 62-73.
- Maturana, H. R. (2004). *Transformación en la convivencia*. Santiago: JC Sáez Editor.
- Maturana, H. R. (2010). *El sentido de lo humano*. JC Sáez Editor.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana* (Vol. 3). Madrid: Anthropos Editorial.
- Méndez, A. (2009). *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia estudiante de Tercer Ciclo en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica. Promotores: Profesores Jean-Marie DE KETELE y Xavier ROEGIERS*. Consultado el 16 de marzo de 2020 en: <http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf>
- Moisi, D. (2010). *La geopolítica de las emociones: como las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reafirmando el mundo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Moreno, M. H. (2003). *ABC. Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos*. Colombia: Ediciones SEM.
- Mora, A. (2004). “*La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*”. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33 (131), 116-130.
- Morin, E. y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mèlich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana* (vol. 3). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Murillo, J., & Hidalgo, N (2015). Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Nietzsche, F. (2018). *La voluntad de poder*. México: Edaf.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Obregón, J. (2007). La escuela como dispositivo estético. *Seminarios del CEM* (pp. 73-87).
- Ostrom, E. & Ahn, T. K. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. *Revista Mexicana de Sociología*, 65(1), 155-233.
- Petermann, F. (1999). *Psicología de la confianza*. Madrid: Herder.
- Putnam, R. D. y Aristu, J. L. G. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Buenos Aires: Galaxia Gutenberg.
- Pena. B. (2009). La medición del bienestar social: una revisión crítica. *Estudios de Economía aplicada*, 27(2), 299-324.
- Pérez, T. & Gerente, P. (2011). *El clima escolar, factor clave en la educación de calidad*.
- Quijano, O. (2016). Cultura, identidad(es) y educación en ambientes interculturales contemporáneos. Pistas para una agenda de investigación. En Virginia Reyes y Silvia Jurado (coord.), (pp. 143-166). Oaxaca: Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Quijano Valencia, O. (2017). Caminar y conversar. Acerca de la activación política, epistémica y pedagógica de la conversación. *Otros Logos. Revista de estudios críticos*, 51-78.
- Quinceno, H. (2009). El papel de la pedagogía en la formación de docentes. *Educación y Humanismo*, 11 (16), 75-83.
- Razeto, A. (2015). “Confianza interpersonal entre los miembros de una escuela: valor básico y olvidado por las reformas educativas”. *Revista Electrónica Actualidades*

Investigativas en Educación. 16(1).

Raczynski, D., & Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, 105-133.

Reyes. L. (2003). “*Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior*”.

En: Colombia. Tecne Episteme y Didaxis ISSN: 0121-3814 Ed: Fondo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional. v.9 fasc. P.68-79.

Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Ruíz, Y. (2014). Evaluación del aprendizaje: Aproximación conceptual. *Aula Magna*, 2, 1-14.

Sartori, G. (2012). *¿Qué es la democracia?* Taurus.

Sciacca, M. F. (1968). *Filosofía e antifilosofía*. Ciudad: México Editorial. Editorial Porrúa.

Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 9.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 623-646.

Sivickas, A. M. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 125-135.

- Strauss, L. y Cropsey, J. (2012). *History of political philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sáenz Obregón, J. (2007). La escuela como dispositivo estético. In Seminarios del CEM (pp. 73-87).
- Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Torrecilla, M., Javier, F. & Hidalgo Farran, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. UNAD. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Torres, M. F. y Cárdenas, E. J. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 15 (1), 145-160.
- Tuhiwai, L. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblo indígenas. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Vattimo, G. y Snyder, JR (1985). Mito y destino de la secularización. *RES: Antropología y Estética*, 9 (1), 29-35.
- Viaña, J. (2009). “La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia”. En La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y sus usos estatales, (pp. 15-32). La Paz: Editorial Campo iris.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.

- Yáñez, R, Ahumada, L, y Cova, F. (2006). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Universitas Psychologica*, 5(1), 9-20.
- Zapata, C, Gómez, M y Rojas, M (2009). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación-Educadores*, 13(1), 77-90.
- Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- Zuluaga, O. L., et al. (1997). *Pedagogía y epistemología*. Ciudad: Bogotá: Siglo del Hombre Editores



**UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA**

SELLO EDITORIAL

ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA CONFIANZA

MIRADAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Entre la evaluación y la confianza: miradas de estudiantes universitarios se sumerge en las dinámicas de tres instituciones de educación superior colombianas para realizar una reflexión en torno a la evaluación como una herramienta pedagógica que no solo permite reconocer el desempeño académico de los estudiantes y fortalecer las ofertas académicas, sino que se convierte en un elemento que condiciona la percepción que tienen los estudiantes en torno a la confianza en su proceso de aprendizaje.



UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL