

Aportes de la
investigación cualitativa
con **enfoque hermenéutico**
a la didáctica de la **educación superior**

María Isabel Duque Roldán
Compiladora



378
A644

Duque Roldán, María Isabel, compiladora
Aportes de la investigación cualitativa con enfoque
hermenéutico a la didáctica de la educación superior /
Compiladora María Isabel Duque Roldán -- 1 edición--
Medellín: UPB. 2023 -- 313 páginas.
ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)
ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

1. Educación Superior (Colombia) 2. Formación docente
3. Investigación científica

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores
© Universidad de Antioquia
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

**Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico
a la didáctica de la educación superior**

ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)

ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-107-9>

Primera edición, 2023

Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior - DIDES. Línea Doctoral en
Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP - Universidad de Antioquia

Universidad Pontificia Bolivariana

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Geovany Snehider Serna Velásquez

Corrección de Estilo: Janeth Posada

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2270-23-05-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin
la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

La necesidad de una nueva evaluación del aprendizaje, como componente didáctico, en la educación superior¹

Miglena Kambourova²

Introducción

Se presenta el planteamiento teórico de un problema dialéctico en didáctica universitaria. La tesis, sustentada en Tyler, Bloom y otros, expresa que la evaluación sumativa certifica el aprendizaje a partir de los resultados obtenidos. El planteamiento anterior es cuestionado en la actualidad por considerar la evaluación como el último eslabón del proceso de enseñanza y de aprendizaje a cargo exclusivo del profesor, quien mide los aprendizajes por medio de productos finales. Su contrario, la antítesis, sustentada en Scriven, William y otros, señala que la evaluación formativa facilita y apoya el aprendizaje del estudiante a lo largo de su proceso desde la retroalimentación. No obstante, a la evaluación formativa también se le hacen cuestionamientos, dado que es controlada por el profesor y está orientada hacia el aprendizaje presente sobre contenidos puntuales de las asignaturas. Al superar las limitaciones de cada una de las evaluaciones e integrarlas, reconociendo sus bondades, se logra conciliar los opuestos y evolucionar en la síntesis, sustentada desde

1 Este texto hace parte de la tesis doctoral titulada *La autoevaluación como componente del sistema didáctico: sus fines formativos en la educación superior*, escrita por Miglena Kambourova (2019), integrante del grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES).

2 Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación DIDES.

Boud: la evaluación sostenible, la cual satisface las necesidades del presente y prepara a los estudiantes para satisfacer sus futuras necesidades de aprendizaje. Sin embargo, ¿sabemos de qué forma se podría evaluar para que los estudiantes desarrollen capacidades para un aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Cómo hacer para que la evaluación tradicional cambie? Lo problemático entonces se evidencia en la poca efectividad de la evaluación para el futuro aprendizaje y la formación del ser. En este sentido, a la didáctica universitaria se le plantea un problema: existe la necesidad de una nueva evaluación que responda a estos propósitos. La falta de claridad sobre la manera de hacerlo requiere la búsqueda de posibilidades. Por lo tanto, desde la síntesis emerge la pregunta: *¿cómo transformar los procesos de evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida?* Una posible respuesta a dicha pregunta se genera desde la abducción y la hermenéutica en forma de hipótesis abductiva que permite la creación de lo nuevo: *¿cómo la autoevaluación, en cuanto componente del sistema didáctico, posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida?*

La evaluación sumativa como producto final a cargo del profesor: la tesis

Tradicionalmente, la evaluación del aprendizaje,³ denominada sumativa o cuantitativa, es la certificación del aprendizaje a partir de resultados obtenidos. Un ejemplo de ello es que los estudiantes en la universidad son promovidos por los profesores de un nivel a otro, por medio de calificaciones asignadas a sus productos al final de cada curso, como muestra de su

3 Según M. González (2000): "Bajo el término evaluación del aprendizaje, se han contenido diversos significados en distintos momentos e incluso en la actualidad [...], consecuencia lógica de su movimiento como concepto y de su vinculación estrecha con otros términos y objetos de la realidad. La propia denominación es de uso relativamente reciente y aparece asociada al concepto de 'evaluación educacional' que introdujo Ralph Tyler en la década del treinta, en el campo educativo. Durante un período relativamente largo la evaluación del aprendizaje, más propiamente la del rendimiento escolar llenaba todo el campo de la evaluación educativa. Hoy día este es amplio, [...] todo lo relativo a la educación se considera evaluable; desde los sistemas educativos y su razón de ser, las instituciones educativas, los profesores, los directivos, los alumnos, los currícula, hasta los estudiantes y su aprendizaje" (p. 14).

aprendizaje, y al cumplir todos los requisitos de un programa, acreditan el título profesional respectivo.

El padre de la evaluación educativa, el educador estadounidense Ralph Tyler (1902-1994), en su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1949, se refiere a la evaluación como aquella que “tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (Tyler, 1973, p. 108). Entonces, la evaluación debe verificar lo alcanzado durante un periodo determinado, con base en objetivos previamente establecidos en el currículo; es decir, evidenciar la congruencia entre objetivos (lo que se debía aprender) y resultados (lo que se aprendió) en un programa. Cuando se evalúa el aprendizaje del estudiante, se busca la coherencia entre lo planeado y lo alcanzado.

Otro aporte importante para la evaluación del aprendizaje lo hace el psicólogo y pedagogo norteamericano Benjamin Bloom (1913-1999). En el trabajo *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971), el autor y sus colaboradores expresan:

Hemos elegido el término “evaluación sumativa” para indicar el tipo de evaluación utilizada al final de un periodo, curso o programa con propósitos de calificar, certificar o evaluar el progreso, la característica esencial de la evaluación sumativa es que se hace un juicio sobre el estudiante [...] en relación con la eficacia del aprendizaje o la instrucción, después de que el aprendizaje y la instrucción han tenido lugar. (Bloom et al., 1971, p. 117, como se citó en Cizek, 2010, p. 5)

Desde la postura de estos autores, se comprende que la evaluación es el eslabón final en una cadena de sucesos y se basa en estándares; esto es, objetivos de educación que reflejan cambios de conducta que “el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos” (Tyler, 1973, p. 11). Para Tyler, la evaluación no se debe hacer solo para comparar objetivos y logros, sino también para mejorar diferentes aspectos y obtener mayor objetividad.

Con el fin de lograr dicha objetividad, la búsqueda de los instrumentos perfectos, científicos y cuantificables se convierte en la preocupación de quienes planean la evaluación, ideas influenciadas por el positivismo y el

conductismo en la psicología (psicometría) de la época. Sin embargo, hoy nos preguntamos: ¿la evaluación debe centrarse únicamente en la medición de los logros terminales?

En este tipo de evaluación, es evidente que el profesor es el protagonista: elabora las pruebas, planea la evaluación, comunica los resultados, acredita los aprendizajes, establece una relación vertical y dominante con el estudiante. Se comprende que la evaluación proviene del exterior para transformar a los estudiantes, sin que ellos sean tenidos en cuenta, lo que es llamado por Lois Not como “heteroestructuración del conocimiento”⁴ (2000, p. 8). Así, el que aprende es visto como un objeto de la evaluación.

Se debe señalar que, en las condiciones norteamericanas del principio del siglo XX –la era industrial–, el currículo como disciplina ganó gran importancia, pues era una forma de analizar los problemas de la enseñanza desde una mirada institucional, simulando a las empresas. Por otro lado, el término *didáctica* ha tenido un uso muy escaso en el ámbito anglosajón, pero prevalece el término *instrucción*. Así, se puede interpretar que cuando Bloom et al. (citados en Cizek, 2010), relacionan “aprendizaje e instrucción”, y Tyler conecta “currículo e instrucción”, el término *instrucción* alude a lo didáctico, la enseñanza. Al parecer, el currículo forma parte de la didáctica, ambos con una visión instrumental de la enseñanza y con carácter normativo, lo cual también se refleja en la evaluación, dado que currículo, didáctica y evaluación establecieron relaciones estrechas en aquel momento histórico.

En este orden de ideas, en educación el camino va desde lo pedagógico (fines educativos) hacia lo curricular (programas) y lo didáctico (acciones de los profesores o “instruction”), reconociendo que la evaluación de los aprendizajes es parte de esto último. En otras palabras, la didáctica lleva al aula todo lo que está en el currículo, organizada en el tiempo y el espacio (la *forma*), donde los *objetivos* guían los *contenidos* disciplinares, desarrollados por *métodos*, con la ayuda de diversos *medios* y con la obtención de *productos*

4 Not (2000) se refiere a los métodos de enseñanza del conocimiento y no a la evaluación en particular. Sin embargo, su tesis de la heteroestructuración del conocimiento está relacionada con la educación tradicional, en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en forma de transmisión de la cultura, como algo externo a la persona. La evaluación también es influenciada por esta mirada: el estudiante como objeto que se debe transformar desde el exterior.

para la *evaluación del aprendizaje*. Teniendo en cuenta las categorías antes identificadas, podríamos afirmar que estamos frente a un sistema didáctico⁵ en el que se encuentran algunas de estas.

Sin embargo, al interpretar la concepción de *evaluación del aprendizaje* de Tyler y de Bloom et al. (1971, como se cita en Cizek, 2010), en la situación actual de educación superior, se perciben las siguientes limitaciones: la primera se relaciona con el momento de la evaluación como un acontecimiento terminal, que permite únicamente juicios sobre el producto final; si la evaluación siempre acompaña el proceso, ¿es posible considerarla como su último paso? La segunda tiene que ver con la medición del comportamiento observable utilizando pruebas objetivas con calificaciones. No obstante, el aprendizaje es un proceso interno e individual (Zabalza, 2011, p. 409), entonces, ¿puede la cuantificación reflejar los cambios interiores?; además, si el estudiante actúa de manera intencionada para obtener lo que se espera como resultado, ¿no estaría él en función de la evaluación y no del aprendizaje? Y en la tercera limitación, la evaluación es totalmente asunto del profesor, el estudiante es aislado y alejado del proceso, ¿pero no es justo él a quien le interesa realmente aprender?

Así, surgen varias preguntas: si la evaluación del aprendizaje es tan significativa en la universidad, ¿debería limitarse solo a la función sumativa? ¿Será que algunas evaluaciones permiten valorar el aprendizaje desde otras perspectivas? Entender la finalidad de la evaluación únicamente como certificación del aprendizaje es estar cerrado a las posibilidades de explorar sus bondades, desaprovechar las potencialidades que ofrece y, al ser esta un proceso tan complejo, verla de manera poco realista, simplista y reduccionista.

5 De acuerdo con González y P. Díaz (2008): "El sistema didáctico se caracteriza por los siguientes componentes: el *problema*, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. *El objeto*, o parte del mundo real que se va a estudiar. *El objetivo* que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. *Los conocimientos*, o sea, los diferentes saberes de las ciencias, las artes, la técnica o la tecnología que ha construido la humanidad en el transcurso de su historia. *El método*, los procedimientos con los cuales los diferentes saberes han construido sus conocimientos. [...] *Los medios*, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. *La forma*, organización que se adopta desde los puntos de vista temporal y espacial en la relación docente-discente para desarrollar el proceso. *El producto* o resultado académico del aprendizaje. *La evaluación*, constatación periódica del desarrollo del proceso" (pp. 88-89).

¿Será que el acto evaluativo a escala universitaria no solo debe implicar la evaluación sumativa que acredita el aprendizaje desde el resultado final, sino también la evaluación formativa que pretende facilitar y apoyar el aprendizaje del estudiante a lo largo de su proceso desde la retroalimentación?

La evaluación formativa en tanto proceso acompañado por la realimentación del profesor: la antítesis

El académico estadounidense Michael Scriven, en los años sesenta del siglo XX, estableció la diferencia entre la evaluación sumativa (al final) y la formativa (durante). En sus palabras: “La evaluación es formativa cuando involucra evaluar el trabajo mientras se está desarrollando y se recibe retroalimentación sobre la base de la cual se vuelven a producir revisiones” (1966, p. 6). Se entiende que lo que genera esta desigualdad entre ambas formas de evaluación consiste en el propósito y el uso de la información obtenida (datos, productos, evidencias) y su interpretación; ellas, por más opuestas que sean, no se excluyen, sino que se complementan, por ser dos miradas distintas a un mismo sujeto u objeto evaluado.

Si bien Scriven se refiere a las evaluaciones del currículo, Bloom, a partir de su teoría *mastery learning*,⁶ sugiere que estas pueden ser aplicadas para el aprendizaje del estudiante. Para Bloom, la evaluación formativa “provee retroalimentación y correctivos en cada etapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (1969, p. 48, como se citó en Wiliam, 2014, p. 2).

Considerando las posturas de los autores mencionados, se comprende también que la evaluación formativa está completamente alejada de las intenciones de cuantificar el aprendizaje de los estudiantes; todo lo contrario, se debe desarrollar de manera cualitativa, desde lo descriptivo, enfatizando en detalles particulares del proceso individual del aprendiz que le permitan mejorar. La evaluación tiene una gran influencia en el estudiante,

6 “El mastery learning contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada que ayudan a la mayoría de los estudiantes a aprender mejor, con rapidez y seguridad en sí mismos” (Anderson y Block, 1985, como se citó en López, 2006, p. 629).

su aprendizaje y formación como persona; por lo tanto, su característica crucial –según se percibe en ambos autores, Scriven y Bloom, como afirma también Wiliam (2014)– es lo formativo:

[...] del mismo modo como las experiencias formativas de uno [la persona] son aquellas que nos forman como individuos, las evaluaciones formativas son aquellas que forman lo que es evaluado. Una evaluación del estudiante es formativa si da forma a este aprendizaje del estudiante. (p. 283)

¿Será que al dar forma al aprendizaje, la evaluación también ayuda a dar forma a la persona?, es decir, ¿la evaluación podría ser formativa en un aspecto más amplio? ¿Será que la concepción de lo formativo que se refiere a acompañar el proceso va aún más allá de eso? Gadamer (1993), a partir de la idea de Hegel de que “la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general” (p. 15), reflexiona sobre la formación, y afirma que ella no “debe entenderse solo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo” (1993, p. 16). Se comprende que esta conlleva en sí dimensiones formativas en el ser. En el mismo sentido, E. González (1999) expresa que “formarse es un proceso de construirse a sí mismo una imagen mediadora basada en la relación, no solo con las cosas, sino con los otros, esos otros que también proyectan su imagen” (p. 39).

Es así como el estudiante, al formarse desde su interior en un proceso individual, se relaciona con los demás para proyectarse y actuar en la sociedad. Por lo tanto, en la universidad, desde el aula donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo didáctico y, más específicamente, la evaluación, los profesores no solo deben medir o legitimar, sino acompañar y ayudar a los estudiantes a crecer, desarrollarse, crear consciencia, centrarse en procesos y no solo en productos, para orientar su aprendizaje.

Efectivamente, mientras las propuestas de Scriven y Bloom problematizan la diferencia entre los propósitos de la evaluación y las características de cada una de ellas, otros autores, como Black y William (1998), y Jorba y Sanmartí (2000), enfatizan en el rol del profesor en la evaluación formativa, como guía y facilitador. Los primeros afirman: “Tal evaluación se convierte

en formativa cuando la evidencia se utiliza para adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes” (p.2). Los segundos expresan que la evaluación se refiere a “los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (p.28).

Entonces, el estudiante es considerado un sujeto importante en la evaluación y, como “sujeto pedagógico”, es “un centro de iniciativas para la acción” (Not, 2000, p. 10), en cuyo caso se habla de la “autoestructuración del conocimiento”,⁷ cuando las acciones, es decir, “los métodos”, están enfocados en ayudar al estudiante a (trans)formarse. Interpretamos que para realizar una evaluación formativa es indispensable que los profesores tengan una postura distinta de la tradicional hacia la enseñanza, el aprendizaje, su rol de investigadores y el rol activo del estudiante. Se requiere apertura en el pensamiento, flexibilidad, preparación pedagógica y didáctica adicional al saber profesional; esto cambiaría las relaciones de verticalidad y la rigurosidad que caracterizan la evaluación sumativa. El profesor debería adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes y asumir mayor compromiso.

No obstante, si bien el estudiante es el centro de atención en el proceso docente educativo,⁸ la valoración de su aprendizaje se hace todavía desde afuera: el profesor proporciona lo que el estudiante debe saber, lo orienta para superar sus dificultades y aprovechar sus ventajas. En la educación superior, la evaluación formativa y la retroalimentación todavía son controladas por el profesor y se consideran su total responsabilidad, según afirman Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Otra limitante de esta evaluación es que todo lo que planea el profesor se orienta a fortalecer el aprendizaje relacionado con el presente; es decir, los esfuerzos se centran

7 “La autoestructuración del conocimiento” es la antítesis que Not (2000) plantea, la educación activa en la que el alumno es sujeto que actúa y construye desde su interior.

8 Se puede definir “el proceso docente educativo como aquel proceso que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos participantes, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones con miras a la solución del problema social que se constituye en el encargo social (objetivo), mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones complejas entre esos componentes y de ellos con la sociedad que constituye su esencia” (Álvarez y González, 2002, p.39).

en los contenidos específicos mientras se desarrolla el curso, sin proyectarse a un aprendizaje a largo plazo. Por lo tanto, en la evaluación formativa, al ser iniciativa del profesor y al estar exclusivamente en sus manos, se hace difícil que los alumnos desarrollen capacidades necesarias en su preparación para el aprendizaje por fuera de la universidad, para la vida.

Por tanto, es evidente que en la evaluación como parte de la didáctica universitaria se presenta una tensión. No es suficiente medir un aprendizaje con calificaciones para certificarlo y pretender así preparar a los estudiantes para la vida, ni tampoco solo dar retroalimentación sobre el aprendizaje para facilitar que el estudiante aprenda lo requerido de los cursos que toma en la universidad. La evaluación debe proyectarse al futuro; es preciso que avance y camine hacia otros tipos de evaluación. De ahí que sea posible pensar en una conciliación de las evaluaciones, para conservar lo positivo de cada una de ellas y, a la vez, transformarlas en algo nuevo, cualitativamente mejorado, porque ambas son complementarias en el ejercicio docente para el aprendizaje y la formación de profesionales y ciudadanos. Entonces, la didáctica universitaria debe interesarse en responder la siguiente pregunta: ¿cómo superar la tensión entre la evaluación sumativa y la formativa para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Existe una evaluación que pueda hacerlo?

La evaluación sostenible en tanto desarrollo de capacidades para futuros aprendizajes: la síntesis

Una posible solución se visualiza desde la postura de David Boud, quien en sus propuestas integra la evaluación sumativa y la formativa, al enfatizar en las bondades y la superación de las limitaciones de cada una de ellas, para avanzar en el concepto de evaluación sostenible.

Como ya se había sustentado, cada evaluación cumple con su propósito específico en su justa medida. Por lo tanto, ninguna de ellas puede faltar en el proceso docente educativo, pero tampoco se pueden separar o distorsionar en su aplicación. Boud (2005) afirma que ambas son “importantes y necesarias dentro de la educación superior” (“Lifelong assessment”, párr. 2), de tal manera que “la evaluación tiene que servir simultáneamente a

muchos fines; tiene que cumplir un doble deber” (“Lifelong assessment”, párr. 1). No obstante, las evaluaciones sumativa y formativa tienen restricciones, por tanto, se podría considerar otro tipo de evaluación. En palabras de Boud (2005):

Necesitamos la evaluación sostenible⁹ [aquella que satisface las necesidades del presente y forma a los estudiantes para satisfacer sus futuras necesidades de aprendizaje] con el fin de preparar a los estudiantes para su futuro aprendizaje, como contribución al desarrollo de habilidades de evaluación para la vida. (“Lifelong assessment”, párr. 2)

[...]

Necesitamos una nueva forma de ver la evaluación, la noción de evaluación sostenible es una manera de reunir estos propósitos [para la certificación, para las necesidades inmediatas de aprendizaje y para los objetivos de largo plazo]. (Abstract, párr. 1)

De la postura de Boud se desprende que la evaluación sostenible no solo está enfocada en el aprendizaje, sino que es parte del aprendizaje, su preocupación son las consecuencias en este después de la universidad, el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas; la adquisición de conocimientos y la formación estética y de valores más allá de los contenidos disciplinarios, para aprender a lo largo de la vida y contribuir a la sociedad y el mundo. Pero ¿qué implica preparar para el aprendizaje a lo largo de la vida¹⁰ y por qué hay que hacerlo?

9 El autor afirma que el término nace en consonancia con el llamado desarrollo sostenible: “Desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las habilidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (tomado de Brundtland, 1987, como se citó en Boud, 2000, p.1). En el medio científico se han ofrecido términos similares como *learning orientated assessment*, de David Carless (2007), o *constructive alignment*, de John Biggs (2005).

10 El concepto se traduce del inglés *lifelong learning*, el cual se puede encontrar traducido también como aprendizaje permanente o continuo, por ejemplo, en Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEC, 2002).

Vivimos en un mundo de extrema complejidad, constantes cambios tecnológicos, científicos, económicos y sociales, que requiere personas altamente calificadas. La universidad debe responder a estas necesidades formando profesionales íntegros, capaces de hacer juicios para tomar decisiones y resolver problemas “en circunstancias inciertas e impredecibles en las cuales ellos [los estudiantes] van a estar en el futuro” (Boud y Falchikov, 2006, p. 402). No basta con ganar exámenes y aprobar materias, recibir retroalimentación de externos y siempre estar evaluados por otros; hay que aprender a ser evaluadores con criterio. Según Boud y Falchikov (2006): “La habilidad de ser un evaluador eficaz del aprendizaje no se puede confundir con la habilidad de desempeñarse bien en tareas de evaluación diseñadas por otros” (p. 402).

La universidad adquiere una responsabilidad y un reto muy grandes, porque es “el último nivel en el sistema educativo para la mayoría de la población y la etapa clave para todos los que procedan al trabajo profesional” (Boud y Falchikov, 2006, p. 404). En la universidad el estudiante adquiere conocimientos, se forma y desarrolla capacidades para aprender toda su vida. Ahí está el sujeto como ser de acción, el estudiante que forma su propia imagen, que dirige su aprendizaje con la ayuda del profesor, de tal modo que se da la interestructuración del conocimiento, la síntesis de Not (2000). Entonces, el estudiante accede a la cultura, al conocimiento, se forma como persona que hace parte de una comunidad y se convierte en un ser potencial de cambios y transformaciones.

Interpretamos que si el propósito de la evaluación sostenible es el desarrollo de capacidades en los estudiantes para suplir las necesidades de la sociedad, entonces este es un ideal de formación desde lo pedagógico. Los proyectos educativos de las instituciones de educación superior pretenden formar excelentes profesionales, seres humanos autónomos, creativos, buenos ciudadanos, que puedan trabajar en equipo; es decir, estamos frente a uno de los principios de la didáctica, denominado “la escuela en la vida”, de C. Álvarez y E. González, para quienes la escuela debe “preparar al hombre para el trabajo, para la ciencia. El encargo social se satisface cuando el egresado de la escuela es capaz y está presto para desempeñar un papel en el contexto social” (Álvarez y González, 2002, pp. 68-69).

Entonces, desde lo didáctico, en el aula se lograría el ideal pedagógico. La evaluación sostenible sería una de las formas de aportar para hacerlo realidad. No obstante, ¿sabemos de qué manera se podría evaluar para que los estudiantes desarrollen capacidades para un aprendizaje a lo largo de su vida? ¿Cómo hacer para que cambie la evaluación, teniendo en cuenta que en la universidad los profesores aún evalúan de manera tradicional? Un hecho que ha sido confirmado por diferentes autores en sus estudios (Álvarez et al., 2011; Cabrales, 2010).

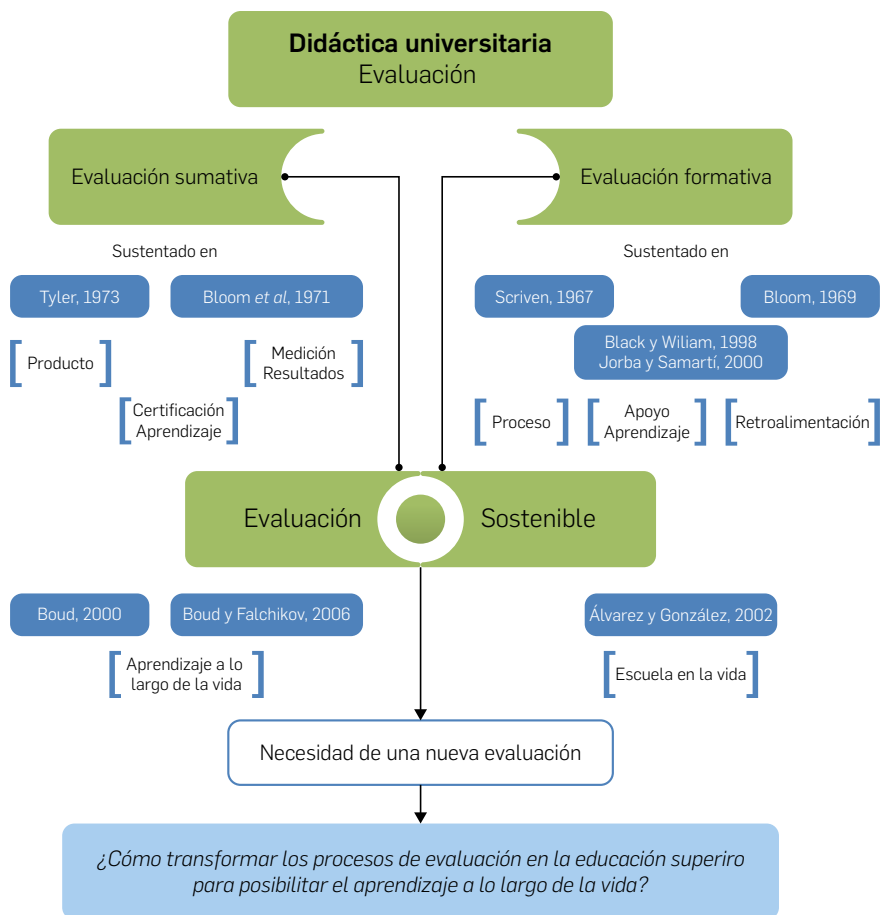
Lo problemático, entonces, se evidencia en la poca efectividad de la evaluación, en las tensiones entre enseñanza y aprendizaje. Estos, como partes del proceso docente educativo, son distanciados y desarticulados, lo que se refleja en la evaluación dominada por el profesor.

En este sentido, a la didáctica universitaria se le plantea un problema: existe la necesidad de una nueva evaluación que integre lo sumativo y lo formativo para ser sostenible, proporcionando condiciones para la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Una evaluación que articule los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde lo didáctico, reconociendo el rol que cumple cada uno de los protagonistas de dichos procesos: el profesor y el estudiante. Otra necesidad que emerge es la de aclarar de qué manera lograr la nueva evaluación, de develar lo extraño (González, 2011) que está presente en la situación problemática.

Por lo tanto, nos preguntamos *¿cómo transformar los procesos de evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida?* El problema identificado genera su hipótesis, cuya elaboración se da desde la abducción y la hermenéutica. Así nace la posible respuesta a dicha pregunta: *¿cómo la autoevaluación, en cuanto componente del sistema didáctico, posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida?*, que al desarrollarse se convierte en creación de lo nuevo –“la cosa creada” (E. González, 2011)–, donde se apuesta a la autoevaluación como un acto planeado, sistemático, constante e intencionado, orientado por el profesor, en tanto mediador, en pro del estudiante.

En la figura 1 se representa la síntesis de este planteamiento.

Figura 1. Síntesis del planteamiento del problema



Nota. Elaboración de la autora.

Referencias

- Álvarez, C. y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Editorial Magisterio.
- Álvarez, V.; Padilla, M.; Rodríguez, J.; Torres, J. y Suárez, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía, LXIX*(250), pp. 401-426.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3756407.pdf>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2).
<https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education, 22*(2), pp. 151-167.
https://www.researchgate.net/publication/241580761_Sustainable_Assessment_Rethinking_Assessment_for_the_Learning_Society
- Boud, D. (2005). Creating assessment for learning throughout life. En I. Alarcão, V. Gil y H. Hooghoff, H. (Eds.). *Teaching and Learning in Higher Education: Challenges to Excellence [Enseñanza y aprendizaje en la educación superior: desafíos para la excelencia]* (pp. 39-52). University of Aveiro, Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO-NICD).
https://www.researchgate.net/publication/285976479_Creating_assessment_for_learning_throughout_life
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 31*(4), pp. 399-413.
https://www.researchgate.net/publication/255632613_Aligning_Assessment_with_Long-Term_Learning
- Cabreres, O. (2010). Evaluación de los aprendizajes en estudios de posgrado. *Educación y Desarrollo Social, 4*(1), 10-37.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419398>
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEC). (2002). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Colección Cuadernos de Trabajo (n.º 36). Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco. Recuperado de <http://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/36.pdf>

- Cizek, G. (2010). An introduction to formative assessment. History, characteristics, and challenges. En H. L. Andrade y G. J. Cizek (Eds.). *Handbook of Formative Assessment [Manual de evaluación formativa]* (pp. 1-17). Taylor & Francis Routledge.
[https://archive.org/stream/ilhem_201502/\[Heidi_Andrade,_Gregory_J._Cizek\]_Handbook_of_Form\(BookZZ.org\)_djvu.txt](https://archive.org/stream/ilhem_201502/[Heidi_Andrade,_Gregory_J._Cizek]_Handbook_of_Form(BookZZ.org)_djvu.txt)
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5.ª ed.). Ediciones Sígueme. [Versión en pdf].
- González, E. M. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- González, E. M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), pp. 125-143.
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Pedagogía Universitaria*, 5(2). [Versión electrónica].
<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/evaluacion3b3n-del-aprendizaje-en-enseñanza-universitaria-parte-1.pdf>
- González, E. M. y Díaz, D. P. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. *Iatreia*, 21(1), pp. 83-93.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Editorial Graó.
- Kambourova, M. (2019). *La autoevaluación como componente didáctico: sus fines formativos en la educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13856>
- López, E. (2006). El *mastery learning* a la luz de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (340), pp. 625-665. [Versión electrónica].
<https://www.educacionyfep.gob.es/dam/jcr:a4c130e0-93c4-4402-b8b3-f766a5de52c5/re34023-pdf.pdf>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, pp. 2-19.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070600572090>
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

La necesidad de una nueva evaluación del aprendizaje,
como componente didáctico, en la educación superior

Scriven, M. (1966). The methodology of education. *Publication # 110 of the Social Science Education Consortium.*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo* (5.ª ed.). Editorial Troquel.

William, D. (2014, abril). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. *Symposium Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Philadelphia, Estados Unidos.

[https://scholar.google.com.co/scholar?q=William,+D.+\(2014\).+Formative+assessment+and+contingency+in+the+regulation+of+learning+processes&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKewjvosanqr7SAhWFJiYKHWdnDiQQgQMIGDAA](https://scholar.google.com.co/scholar?q=William,+D.+(2014).+Formative+assessment+and+contingency+in+the+regulation+of+learning+processes&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKewjvosanqr7SAhWFJiYKHWdnDiQQgQMIGDAA)

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), pp. 387-416.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p387/22209>