

CRECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

*TATIANA GRAJALES JIMENEZ*

*UNIVERSIDAD DEL VALLE  
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA (IEP)  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CIENCIAS  
NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL  
SANTIAGO DE CALI  
2012*

**CRECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**TATIANA GRAJALES JIMENEZ**

***Tesis de Trabajo de grado para optar el título de:  
Licenciada en educación básica en ciencias naturales con énfasis en  
educación ambiental.***

***Director:  
Robinson Viáfara Ortiz Mg.***

***UNIVERSIDAD DEL VALLE  
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA (IEP)  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CIENCIAS NATURALES Y  
EDUCACIÓN AMBIENTAL  
CALI  
FEBRERO DE 2012***

## **NOTA DE ACEPTACIÓN**

La presente tesis cumple con los requisitos exigidos por el Instituto de Educación y Pedagogía para recibir el título de Licenciada en educación básica en ciencias naturales con énfasis en educación ambiental

**Director de Investigación:**

---

**Robinson Viáfara Ortiz**  
**Magister en Educación**

**Evaluador:**

---

**Henry Giovany Cabrera**  
**Magister en Educación**

Santiago de Cali, Febrero de 2012.

## CRECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

### Tabla de contenido

Resumen .....	5
Introducción .....	6
1. Antecedentes .....	8
2. Planteamiento del Problema .....	12
3. Tratamiento del Problema .....	16
3.1. La Evaluación Educativa .....	17
3.2. Algunos Elementos de la Normatividad del Proceso Evaluativo en Colombia .....	20
3.3. El Dilema en la Normatividad: Calidad Vs.Cantidad .....	24
3.4. Los Exámenes de Estado: Medición de la Calidad de la Educación.....	27
3.5. El Crecimiento de las Evaluaciones Externas Nacionales e Internacionales .....	30
3.6. Las Instituciones y Los Programas de Educación Superior También Entran en El Crecimiento de la Evaluación.....	41
3.7. ¿La Acreditación Institucional es Exclusiva de Colombia o son Políticas Internacionales?.....	45
3.8. ¿El Crecimiento de las Evaluaciones Externas ha Mejorado la Actividad Educativa? .....	48
4. Algunas Experiencias Diferentes en Torno a la Evaluación Educativa. ....	55
5. Conclusiones .....	59
Referencias .....	61

## RESUMEN

El presente documento monográfico consiste en un estudio del crecimiento de la actividad evaluativa en un contexto nacional e internacional. Se concluye que la evaluación educativa en Colombia ha crecido abruptamente desde 1994. Los componentes de la educación sobre los cuales ha recaído este incremento son las instituciones educativas a través de los exámenes de estado, evaluaciones internacionales, acreditaciones institucionales y de programas académicos. La causa principal del crecimiento de la actividad evaluativa educativa no se encuentra en ningún tipo de relación profesor-estudiante y más bien parece estar radicada en la necesidad de regulación y control estatal sobre la educación y en los procesos de globalización de la economía mundial. El crecimiento de la evaluación se ha producido de tal forma que los procesos evaluativos se han disociado del objeto evaluado tomando la evaluación vida independiente en donde lo único que importa es un resultado numérico.

Palabras Claves: Evaluación, Educación, Crecimiento, Decretos, Globalización, Actividad.

# INTRODUCCIÓN

En los últimos años se viene hablando de un incremento en la evaluación educativa; en este trabajo no se pretende realizar estudio interno de la evaluación, ni tampoco intenta proponer un tipo de evaluación ideal, pues la literatura existente es amplia en estos dos sentidos; por el contrario, lo que se busca es indagar las causas de este incremento y su incidencia en la calidad de la educación.

Este documento está dividido en cinco capítulos: el primero (**Antecedentes**) tratará sobre el Estado del Arte a través de algunos trabajos típicos y mostrará evidencias del crecimiento de la actividad evaluativa en educación a nivel nacional e internacional.

En El Segundo Capítulo (planteamiento del problema) se conceptualizará el término Evaluación, se mostrarán los componentes evaluativos que con más frecuencia se constituyen como elementos de evaluación y se deja en evidencia que el crecimiento desmedido de la actividad en la Evaluación Educativa podría tener repercusiones negativas sobre la calidad de la educación.

En el tercer Capítulo (Tratamiento del Problema) Sehará una investigación de los componentes sobre los cuales ha recaído la evaluación educativa, las posibles causas del crecimiento de la actividad educativa y las consecuencias que este ha generado. Todo el tratamiento del problema se desarrollará bajo un método inductivo y tendrá subtítulos como: La Evaluación Educativa; algunos elementos de la normatividad del proceso evaluativo en Colombia; el dilema en la normatividad: Calidad vs. Cantidad; los Exámenes de Estado: Medición de la Calidad de la Educación; el crecimiento de Las evaluaciones externas nacionales e internacionales; las

instituciones y los programas de educación superior también entran en el crecimiento de la evaluación; ¿La Acreditación Institucional es exclusiva de Colombia o son políticas internacionales?; ¿El Crecimiento de las evaluaciones externas ha mejorado la actividad educativa?

Después de ver claramente la forma como se evalúa, de acuerdo a diferentes autores y lo que plantea el MEN (Ministerio de Educación Nacional) se muestra otra forma alternativa de hacer esta práctica, las cuales se han implementado en distintos colegios para evaluar a sus estudiantes, por eso se ha elaborado un capítulo titulado: **Algunas experiencias diferentes en torno a la evaluación educativa**. En éste, se mencionan dos métodos evaluativos en dos colegios de Cali muy diferentes; éstos son no convencionales, en donde la evaluación juega un rol diferente en el proceso de aprendizaje, uno de estos métodos es aplicado en el colegio Luis Horacio Gómez, método Waldorf, creado por el austríaco Rudolf Steiner y el otro modelo evaluativo - educativo es el Etievan, creado por la señora Nathalie de Salzmán de Etievan, en donde se imparte educación no competitiva. Este último es aplicado en el Colegio Encuentros.

Finalmente se desarrolla un capítulo donde se plantean las **Conclusiones**

# 1. ANTECEDENTES

En Colombia, la educación en su forma general es regulada por la Ley General de la Educación Ley 115, 1994. Esta disposición fue modificada por la Ley 715 de 2001. Esta ley establece en el Artículo 1, que la educación es un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; además el Capítulo 4 reglamentado por el decreto 1278 de 2002(MEN) (artículos 26 a 36) se refiere a la evaluación y establece un Sistema Nacional de la Evaluación de la educación para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos. Esta ley también establece evaluaciones periódicas para docentes (evaluaciones cada año, al finalizar el periodo escolar, art. 32).

Asimismo después de 1994 se empezó a hablar en Colombia de evaluación cualitativa, para diferenciarla de la evaluación cuantitativa, esta última expresada en cifras numéricas(Padilla et al., 2009).

Sobre la conceptualización y definición del término evaluación, Tenbrink (citado por Elola y Toranzos (2000, p. 6)), acepta que la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano ideal, según el cual la *“evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán para la toma de decisiones”*.

Este trabajo se enmarca en el patrón generalizado de la mayoría de los trabajos sobre evaluación y contiene como aspectos esenciales, las funciones de la evaluación (función simbólica, función política, función de conocimiento, función de mejoramiento, función dedesarrollo de capacidades), los objetivos de la evaluación y los ámbitos de la evaluación. En éste, como en la mayoría de los trabajos, se habla de las bondades de la



evaluación, se ve imprescindible, pero no se logra ver la evaluación tal como es y se intenta ajustar lo que es a lo que debería ser.

Un trabajo que se aparta un poco de los aspectos formales de la evaluación es el realizado por (Ahumada, 2001, pág. 3); éste enuncia que *“La evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un medio y nunca en un fin”* se puede ver que Ahumada rechaza la concepción conductista<sup>1</sup> y se inclina por una concepción que él considera constructivista, en la que el sistema educativo debe proporcionar a sus alumnos, junto al conocimiento tradicional, aspectos fundamentales como los referidos a capacidades motrices, al equilibrio personal y emocional, a su inserción social, a las relaciones interpersonales, etc., según su punto de vista, la evaluación más que una simple medición y sanción, debe estar orientada a ser un proceso de ayuda para conocer las formas y grados en que el alumno construye y da significado a sus aprendizajes. Ahumada (2001) manifiesta que su sistema de evaluación está centrado en procesos más que en resultados, esta propuesta es bastante atractiva y llamativa, pero cuando se compara críticamente con el enfoque actual (ver Figura 1) se ve que los aspectos que la diferencian de la mayoría de propuestas actuales son la evaluación personificada y variada, y la evaluación participativa y colaborativa.

---

<sup>1</sup> grosso modo los conductistas consideran el aprendizaje como sinónimo de cambio de conducta

ENFOQUE ACTUAL PREDOMINANTE	UNA NUEVA PROPUESTA EVALUATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza y evaluación grupal y uniforme</li> <li>• Predominio de la función administrativa</li> <li>• Evaluación en términos de logros o resultados</li> <li>• Propósitos de carácter reproductivo</li> <li>• Predominio de pruebas de lápiz y papel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación personalizada y variada</li> <li>• Evaluación congruente con los aprendizajes</li> <li>• Énfasis en lo procesual y situacional</li> <li>• Búsqueda de evidencias auténticas de aprendizaje</li> <li>• Evaluación participativa y colaborativa</li> <li>• Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos</li> </ul>

Figura 1. Diferencia entre el enfoque predominante y la propuesta de Ahumada (2001)

Esta propuesta choca con la realidad educativa colombiana, país en que generalmente los centros educativos manejan cursos con gran número de estudiantes y cuando el número de estudiantes es grande las evaluaciones personalizadas son imprácticas; la evaluación participativa y colaborativa, en el mejor de los casos, da información sobre el comportamiento de un grupo y no de un individuo.

Algunos educadores, entre ellos Escorcía (2008, p. 1) son un poco negativos en cuanto a los progresos de los sistemas evaluativos llegando a afirmar que: *“en las prácticas evaluativas se mantiene la medición inflexible, el control de poder (maestro), la actitud pasiva (alumno), con tendencias técnicas hacia resultados cuantificables, lo que ha conllevado a repercusiones poco formativas en los procesos educativos y a mecanismos ineficaces que nos ha conducido sólo a facilitar la comedia labor del docente”*

En Colombia, la investigación en evaluación educativa va en aumento como se evidencia en los diversos eventos y publicaciones que hay al respecto, como el caso del foro Colombiano sobre la evaluación (La Evaluación: una

estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa) realizado en 2008 (Colombia Aprende); El Seminario Internacional de Evaluación, realizado en Cartagena de Indias en el año de 2006 (Bogoya, 2006), y el documento “La Evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa”, de la Secretaría de Educación de Bogotá, publicado en la revista electrónica Eduteka (2004).

En estos pocos renglones sólo se han mencionado algunos trabajos típicos sobre la Evaluación Educativa que ilustran el estado del arte en este tópico; el interés no es mostrar la abundante literatura sobre Evaluación Educativa pues las referencias de los últimos cinco años no cabrían en un libro de 200 páginas, como se evidencia en la Revista Iberoamericana de Educación la cual publicó en el 2008 tres artículos, en el 2009 tres artículos y en 2010 veinticuatro artículos, lo cual muestra el creciente interés en esta temática. El hecho de existir postgrados en esta problemática proporciona una idea de la abundante literatura sobre el tema.

El aspecto relevante de la literatura sobre el tema objeto de nuestro estudio es que la mayoría de los trabajos se centran en lo que debería ser la evaluación con todas sus bondades y estudian aspectos internos de la evaluación, pero son pocos los trabajos que estudian las causas y efectos del crecimiento acelerado de la actividad evaluativa.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según la Real Academia de la Lengua Española la palabra evaluar viene del francés *évaluer*; en su primera acepción significa señalar el valor de algo; en su segunda acepción significa estimar, apreciar y calcular el valor de algo; en su tercera acepción significa estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (RAE, p. 1). Como esta referencia, hay muchas más que tratan el significado de evaluación, sin embargo el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa) adopta una definición la cual dice: *“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”* (Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Antony, 1995, p. 1). Esta definición implica que la evaluación siempre supone juicio.

En el contexto educativo Colombiano, Córdoba (2006, p. 1), a partir de una revisión amplia del término, evaluación la define como *“un proceso que parece imprescindible dentro del contexto educativo, ya que es la forma como se visualizan los logros u objetivos alcanzados por los estudiantes; además ésta es una actividad obligatoria en el currículo y una herramienta concebida para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje”*.

Al revisar la bibliografía sobre la evaluación educativa se perciben los últimos veinte años un crecimiento en las publicaciones, como lo muestra la Revista Latinoamericana de Educación, en donde se han publicado 71 artículos sobre evaluación presentados entre los años 2000 y 2010.

Por su parte, Salinas (2007, p. 94), ha tenido la percepción que un aspecto de la educación, la evaluación, ha devorado todo el proceso educativo y ha afirmado que la práctica de la evaluación se ha generalizado a tal punto que

*“hoy en día todo parece haberse convertido en objeto de evaluación. Nada parece escapar hoy al escrutinio de los evaluadores”.*

Los componentes educativos que con más frecuencia se constituyen en objetos de evaluación son los siguientes: las políticas educativas de un país; el sistema educativo en general; el currículo para diferentes niveles de educación; los modelos pedagógicos y su efectividad frente al currículo adoptado; los textos y materiales educativos adoptados; los recursos físicos de infraestructura para la educación; las instituciones educativas con todos los elementos que las constituyen; programas y proyectos educativos específicos; la acción docente, investigativa, de servicio a las comunidades y la administrativa y de gestión; el personal de apoyo y de servicio; el nivel de ingreso de los alumnos a un grado específico; el rendimiento académico de los alumnos y su desarrollo integral; el impacto de un programa, un proyecto o una institución educativa en su contexto, entre otros; a la vez, se pueden asumir como objetos de evaluación componentes específicos o aspectos particulares de un componente (Mora, 2001).

No es difícil ver que en la mayoría de los casos, la fuerza motora de un estudiante es ganar exámenes. En Colombia, en los últimos años, la educación primaria y secundaria ha centrado la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la preparación para las pruebas SABER, en las cuales se prevalece el aprendizaje de los conocimientos y de algunas habilidades cognitivas, siendo estas pruebas una muestra de evaluación cuantitativa.

Sin embargo, la evaluación cuantitativa hasta hace poco, parecía tener más fuerza dentro del proceso educativo dejando relegados otros aspectos de la formación del estudiante, como los relacionados con la formación actitudinal, los cuales eran casi ignorados por ser difícilmente cuantificables.

Recientemente el ICFES se ha interesado por la formación de ciudadanos capaces de comunicarse efectivamente con la sociedad sobre las situaciones que aquejan a una comunidad, pero la evaluación de este tipo de formación no se encuentra totalmente estructurado en el diseño de las pruebas ICFES, lo cual es reconocido por el ICFES en los lineamientos generales de las pruebas SABER, como un elemento por superar en sus pruebas. Valores humanos tales como veracidad, honradez, honestidad, autodisciplina, capacidad de afrontar retos, creatividad y conciencia de sí mismo pierden importancia, no son fácilmente evaluables a través de este tipo de pruebas y en caso de serlo su evaluación no es cuantificable

La evaluación no es neutra, tiene connotaciones ideológicas, sociales, técnicas, pedagógicas y psicológicas: En relación a esto último, el proceso evaluativo, está frecuentemente asociado a una gran carga emocional de quien evalúa y quien es evaluado. Varios investigadores entre ellos Ortega (Ortega, 2005, pág. 7)refiriéndose a las implicaciones psicológicas de la evaluación han afirmado que los estudiantes sufren alteraciones o conflictos emocionales, tales como ira, frustración, depresión, angustia y ansiedad, durante y después de un examen con fines de evaluación educativa. La ansiedad es considerada el conflicto emocional de mayor importancia del cual derivan otros conflictos emocionales como los mencionados. Este es un estado emocional desagradable y una tendencia a responder con temor ante una situación que es percibida como amenaza potencial a la autoestima. Esta carga emocional en ocasiones impide determinar el real nivel de conocimiento de la persona evaluada, distorsionando el factor cuantificable que se espera obtener en este tipo de evaluaciones.

Los resultados negativos encontrados en las pruebas externas quizás tengan algún tipo de relación con el crecimiento de la actividad evaluativa. Si el crecimiento de la actividad evaluativa ha sido motivado exclusivamente por

factores de control y competitividad, este crecimiento probablemente generará más tensión y angustia en los participantes del proceso, lo cual resulta a todas luces contrario a sus objetivos primordiales y a la afirmación que la evaluación es un medio de perfeccionamiento y mejoramiento constante en todos los aspectos del sistema educativo.

En resumen estamos frente al siguiente problema: La evaluación es un proceso indispensable en la educación, pero debido a que es un proceso importante en la educación ha crecido a tal punto que ha devorado todo el proceso educativo, evaluar parece haberse convertido en el objetivo de la educación. La evaluación implica miedo y control. Lo anterior lleva a plantear la pregunta es **¿Qué efectos en el proceso educativo ha tenido el crecimiento de la actividad evaluativa?**

El análisis que se hace en este trabajo es aplicable en primera instancia a instituciones educativas públicas en un ámbito nacional, no solamente regional, pues estos cambios impactan de manera similar cada uno de los contextos educativos de nuestro país.

### **3. TRATAMIENTO DEL PROBLEMA.**

El problema se tratará con la información obtenida en la literatura conservando la visión de lo que es el proceso evaluativo en la práctica y no desde lo que debería ser la evaluación o desde lo que será en el futuro. En el tratamiento del problema abordaremos aspectos cuestionables de los cambios en el sistema evaluativo; se pretende descubrir relaciones entre sujetos y componentes de la evaluación en un ambiente nacional e internacional

Este documento plantea como objetivo general estudiar el incremento de la evaluación educativa y las consecuencias que éste ha generado dentro del proceso educativo.

De éste se derivan tres objetivos específicos:

- a) Indagar los componentes y sujetos de la educación sobre los cuales ha recaído el incremento de la evaluación educativa.
- b) Indagar sobre las posibles causas del incremento de la actividad educativa.
- c) Indagar sobre las consecuencias que dicho crecimiento ha generado dentro del proceso educativo.

En todo este tratado se utilizará en gran medida un método de investigación inductivo recreando situaciones conocidas y evidentes, del análisis de estas situaciones induciremos conclusiones.



### 3.1. La Evaluación Educativa

El tema de la evaluación es hoy en día muy controvertido en su concepción socioeducativa, política y económica. Es un tema preocupante para los docentes y es cada vez más importante para los gobernantes.

La evaluación, tiene sus inicios en los procedimientos y conceptos de la evaluación del aprendizaje de principios del siglo XX, y a partir de los últimos 30 años se ha desarrollado como una disciplina social. Desde entonces se han desarrollado modelos de evaluación del aprendizaje, o aprovechamiento o rendimiento escolar, de programas y proyectos, de materiales educativos, de instituciones, de personal docente y administrativo de los centros escolares.

Para Pila (SF, p. 1)

*"La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados."*

Por otro lado Escorcía(2008, p. 1) plantea que *"el proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio"*.

Santos (1998, p. 16) plantea que:

*“no se tienen en cuenta las verdaderas razones de valoración de las personas, ajustados a sus propios criterios y preconcepciones transmitidas, y no centrándose en el mismo individuo como actor del proceso evaluador. Pero esta perspectiva no es propia de alguna institución o persona específica, es infundida, a su vez, por las diversas áreas del conocimiento, que guardan relación con la evaluación, desde paradigmas específicos de la ciencia, que ha influido en la manera de asimilar el conocimiento”*

Muchos sistemas educativos han incrementado diversos métodos educativos para liberar a los estudiantes de la competencia de las evaluaciones, y del poder que los docentes imparten sobre las evaluaciones; sin embargo son más las instituciones que siguen el método tradicional educativo.

Quizás uno de los trabajos más significativos sobre la evaluación dentro del sistema educativo es el titulado “Una polémica con relación al examen” de Ángel Díaz Barriga. El trabajo de Díaz (1994) se refiere específicamente al examen y no a la evaluación en general, presenta la evolución histórica del examen y demuestra que el examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza, además manifiesta que el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. En términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder (Foucault, 1977), de tal manera que el examen presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder. La visión típicamente foucaultniana del examen resulta muy interesante para observar cómo la evolución de los exámenes se ha desarrollado a través de

mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes.

Díaz(1994, pág. 9) afirma que *“los sistemas de calificaciones escolares no son inherentes a la práctica educativa. La calificación escolar es un acto que se materializa en el siglo XIX. De hecho, pervirtió las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso, y por tanto su valoración, sólo en función del examen. Por ello se puede afirmar que la asignación de notas no responde a un problema educativo ni está forzosamente ligada al aprendizaje. Su tarea está más cercana al poder y al control”*

Por otro lado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia por medio de un artículo publicado en un periódico virtual llamado Altablero menciona la importancia que tiene la evaluación dentro del proceso educativo, dice que las evaluaciones *“tienen como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela”*(MEN, 2006) y también menciona como importante los resultados de dichas evaluaciones, las cuales son un *“referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones, y así organizar y diferenciar el grado de participación y responsabilidad de distintos actores y sectores. Además, al ajustar los Planes de Mejoramiento a la luz de los resultados de la evaluación, las instituciones pueden revisar el currículo, el plan de estudios y las mismas prácticas de aula, siempre en pro del desarrollo de las competencias básicas”*

### **3.2. Algunos elementos de la normatividad del proceso evaluativo en Colombia**

En 1912 la Universidad Nacional de Colombia estableció pruebas de admisión mediante el decreto 774 del 3 de agosto de 1912 (Rocha, A, & Rodríguez, 1996); esta modalidad de exámenes se extendió paulatinamente a las demás instituciones de manera oral o escrita. En el año de 1939, las solicitudes de ingreso a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional excedían la oferta posible y se decidió introducir “pruebas objetivas”. En enero de 1940 se aplicó la primera colección de pruebas que sirvió para seleccionar 112 aspirantes entre 230 candidatos. Como la validez predictiva fue alta, bien pronto se aplicó a 2640 aspirantes a distintas Facultades. Estas pruebas tenían carácter obligatorio para medicina, derecho, ingeniería y veterinaria y eran voluntarias para el resto. Con la creación de la Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN- en 1958 y su simbiosis con el Fondo Universitario Nacional (FUN, creado en 1954) se creó en 1959 el Servicio de Orientación Profesional que prestaba asistencia de orientación a los bachilleres y efectuaba exámenes de admisión a las universidades que lo solicitaban.

En 1966, un grupo de especialistas de la universidad de Berkeley y un grupo de rectores y dirigentes universitarios se reunieron en California, con el fin de elaborar el Plan Básico para la Educación Superior que, entre otras cosas, propuso la creación de un Servicio Nacional de Pruebas (SNP). A comienzos de 1968, ante la inminente separación del FUN y ASCUN, se reestructuró el Servicio de Orientación Profesional que se convirtió en el Servicio Nacional de Pruebas, - SNP- denominación con la que llevó a cabo los días 7 y 8 de septiembre los primeros Exámenes Nacionales.

En diciembre de ese mismo año, el gobierno nacional crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, separándolo de ASCUN y adscribiéndolo al Ministerio de Educación. El Servicio Nacional de pruebas pasa a ser parte del nuevo ICFES.

Puede verse que la evaluación masiva está relacionada en forma directa con el incremento de la población estudiantil y la necesidad de regulación y control. De 175.224 estudiantes matriculados en secundaria en 1958, se pasó a 623.968 en 1968, y de 19.138 estudiantes de educación superior en 1958, se pasó a más de 60.000 en 1968; así mismo, el número de programas ofrecido en educación superior pasó de 46 a 136. En 1968, 26.253 personas respondieron los Exámenes Nacionales que constaban de cuatro pruebas de aptitud: matemática, verbal, razonamiento abstracto y relaciones espaciales y cinco de conocimientos, en las áreas de sociales y filosofía, química, física, biología e inglés. La prueba de español fue desarrollada y aplicada posteriormente.

Los Decretos 080 de 1980 (reestructuración de educación postsecundaria) y 081 de 1980 (reorganización de ICFES) establecieron los Exámenes de Estado como obligatorios para todos los aspirantes a la educación superior (art. 19 decreto 081 de 1980) Esta norma incrementó el número de personas que presentarían el examen (en 1979 respondieron la prueba 108.268 personas, en 1980 fueron 150.267, en 1989 fueron 275.092 y en 1995 alcanzó a 433.245.

En el Decreto 081 de 1980 (emanado de la Presidencia de la República) y en la Ley General de la Educación en Colombia (Ley 115, 8 de febrero de 1994, artículos 80 a 84) se formaliza el control estatal de la educación a través de la evaluación. De igual manera la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, emanada del Congreso de la República, establece que el Gobierno Nacional

controla y vigila las instituciones de Educación Superior con la inmediata asesoría del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), con la cooperación de las comunidades académicas, científicas, profesionales, de las entidades territoriales y de aquellas agencias del Estado para el desarrollo de la Ciencia, de la Tecnología, del Arte y de la Cultura (Art. 33 ,ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior)(MEN).

En Colombia para la educación básica y media se han creado decretos que generan controversia en la comunidad educativa como es el caso de los decretos 230 y 3055 de 2002 emanados de la Presidencia de la República que tuvieron vigencia desde el 2002 hasta el año 2009 y que ponían en marcha el mecanismo de la promoción automática, este decreto fue derogado por el decreto 1290 de 2009, gracias a la presión de los educadores, este decreto no impone ningún porcentaje de promoción dejando a las instituciones educativas la facultad de crear su sistema institucional de evaluación de los estudiantes y en él deben estar explícitos los criterios de promoción escolar.

Las pruebas estatales cambiaron su denominación a partir del año 2010 por la denominación de pruebas ICFES-Saber 11 que están reglamentadas en el decreto 869 de 2010 emanado del Ministerio de Educación Nacional (MEN D. 8., 2010), uno de los objetivos de este decreto es monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. Además estas pruebas se aplican en los grados noveno y quinto de la educación básica. Punto seguido.

A su vez se crearon las pruebas ECAES (exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior) de carácter opcional para los estudiantes de últimos

semestres de educación superior, que más tarde se denominaron pruebas Saber-Pro, de carácter obligatorio convirtiéndose en un requisito para optar para grado de una carrera de educación superior.

Las pruebas SABER PRO, antes llamadas ECAES, se reglamentaron bajo el Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009 el cual nos dice que “son un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (ICFES, 2011)

### **3.3. El dilema en la normatividad: Calidad vs.Cantidad**

La evaluación es uno de los factores más conflictivos en el proceso educativo, debido a que a maestros y estudiantes se les dificulta su realización por diversos motivos. Las pruebas escritas, como el examen, producen conflictos emocionales en el estudiante e incluso lo llevan a no reflejar su conocimiento real en ellas, esta situación ha ocasionado que se planteen sistemas de evaluación que redujeran esos conflictos emocionales.

Por otro lado, no es raro encontrar en las instituciones educativas un tipo de docentes que reducen la evaluación a dar una nota numérica apreciativa de los estudiantes, y otro grupo de docentes que evalúan solamente con revisión de cuadernos, trabajos en grupo y tareas realizadas en casa. De esta manera los docentes se liberan del problema del tiempo que consumen los exámenes y por otro lado intentan liberar al estudiante de este tipo de tensiones. En la educación superior los estudiantes subvaloran las clases en donde no se realizan exámenes en clase, ya que el examen es una muestra de poder o autoridad por parte del maestro.

Salinas( 2007)relata con extrañeza la situación de una estudiante que llorando se quejaba ante las directivas académicas de la injusticia de su calificación cuando había sacado la máxima nota (10), la estudiante argumentaba que era injusto sacar 10 porque en realidad el maestro no había enseñado nada durante el período. La situación comentada por el profesor Salinas es bastante frecuente en nuestros medios educativos, no todos los estudiantes desean el facilismo, muchos quieren retos y elogian la dificultad al estilo de Estanislao Zuleta (1980).



En Colombia hay decretos que envían mensajes de menor esfuerzo y que oficializan el facilismo, orientando al docente y a las instituciones educativas a reducir el nivel de exigencia en los procesos evaluativos, ligando la calidad de la educación a la cantidad de estudiantes que estén dentro del sistema educativo, sin importar el nivel de sus conocimientos. Un ejemplo de esta situación son los decretos de la promoción automática, es decir los 230 y 3055 de 2002 emanados de la Presidencia de la República que tuvieron vigencia hasta el año 2009 y que obligaba a los establecimientos educativos tenían que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalizaran el año escolar en la institución educativa; en este caso la promoción automática fue causada por una necesidad de ampliar la cobertura educativa y disminuir la repitencia, sin tener en cuenta el verdadero nivel académico de los educandos; lo cual significa en otros términos, necesidad de tener más estudiantes dentro de los planteles, sin cuestionar de ninguna manera la calidad de la educación.

En el año 2009, gracias a la presión de los educadores, este decreto fue cambiado por el decreto 1290 de 2009, el cual no fija un número para esa promoción, sólo establece en su Artículo 6° que “Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante”.

En la educación Universitaria, en el caso de la Universidad del Valle de Colombia, para solucionar el problema de los exámenes supletorios (el examen que presentaba el estudiante cuando por razones demostradas y valederas no podía asistir a una evaluación) se decretaron exámenes opcionales, a los cuales todos los estudiantes tienen derecho según el artículo 23 del acuerdo 009 del 1997, (Consejo Superior, Univalle) “*Las evaluaciones podrán ser tomadas por los estudiantes que deseen mejorar*

*sus calificaciones y se realizarán a los estudiantes que por alguna razón no se presentaron a una evaluación parcial o final o no las aprobaron”(Pág. 9)*

Adicionalmente se volvió costumbre la realización de curvas de calificación. Los exámenes opcionales no han solucionado ningún problema docente en la Universidad del Valle, pero si han aumentado el tiempo dedicado a las evaluaciones, pues en la práctica siguieron existiendo los supletorios adicionalmente a los opcionales. Los opcionales son un ejemplo de facilismo<sup>2</sup>. Las curvas en las calificaciones son un ejemplo de enmascaramiento de un problema educativo.

---

<sup>2</sup> Facilismo significa facilidad para ganar los cursos, no facilidad en el aprendizaje

### **3.4. Los Exámenes de Estado: Medición de la Calidad de la Educación**

Los Exámenes de Estado son un caso especial de evaluación estandarizada con control estatal directo. Como se viene observando, las evaluaciones estatales de los estudiantes se efectuaron inicialmente con fines de selección para la admisión a la educación universitaria y recientemente se realizan también como requisitos de grado en la educación superior.

En la actualidad las pruebas del ICFES, ahora llamadas PRUEBAS SABER no sólo se aplican con fines de selección para la educación superior al finalizar la educación media (11°), además se han extendido como una prueba de determinación de la calidad institucional en los grados 5° y 9°. El propósito declarado de las pruebas SABER 5° y 9° es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo

Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores que inciden en los mismos permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales y, a partir de las mismas, definan planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento (pruebas SABER).

Puede observarse que el principal elemento de control estatal sobre el contenido y calidad de la enseñanza son los exámenes estandarizados (Pruebas Saber y Saber Pro) llegando a los establecimientos de premios mediante resoluciones, véase por ejemplo la resolución 10561 de diciembre 2 de 2010, emanada del Ministerio de Educación Nacional, en la cual se premia a los estudiantes que obtuvieron los primeros puestos en los Exámenes de Estado en la educación media a nivel nacional y departamental (MEN res 10561); es decir, las Pruebas de Estado rotulan los establecimientos y los estudiantes.

La masificación de exámenes estudiantiles tiene también fallas, entre ellas el diseño de los exámenes, su calificación y la interpretación de los resultados. Usualmente se mira un resultado numérico sin cuestionar el procedimiento para obtenerlo, aunque este procedimiento haya sido divulgado por la entidad realizadora del examen como lo muestra la resolución 489 de octubre 20 de 2008, por la cual se adoptan las metodologías para seleccionar los mejores estudiantes de la Prueba de Estado Aplicada por el ICFES y para la clasificación de las Instituciones Educativas (MEN Res 489, 2008)

La evaluación estatal realizada a través de las diferentes pruebas en cada una de sus instancias generalmente es utilizada tanto para evaluar el desempeño del estudiante como para evaluar los resultados que generan los proyectos educativos de las instituciones, sin embargo, la forma como se presentan los resultados poco aporta al mejoramiento de las instituciones y más bien se convierte en un requisito que deben cumplir los estudiantes para acceder a otro nivel de educación o simplemente graduarse, lo que lleva a la necesidad de un replanteamiento de este tipo de políticas evaluativas.

En síntesis se puede apreciar que los exámenes de estado constituyen una de las principales causas del crecimiento de la actividad evaluativa. En los Exámenes de Estado se presenta un control directo del Estado sobre los contenidos y calidad de los programas de estudio. La importancia de los Exámenes de Estado aumentó abruptamente a partir de 1980 a causa de su obligatoriedad; en cierto sentido la educación media y universitaria gravita alrededor de los exámenes de estado.

Pero por otro lado resulta lógico crear esta cantidad de evaluaciones como medida de control, ya que el mismo MEN, ha sido el encargado que todos los estudiantes puedan acceder a una educación, mediante la ampliación de cobertura, *“Dado que se deben asegurar condiciones de equidad para el acceso de la población más vulnerable al sistema”* y *“Dada la complejidad del proceso y la incidencia de factores que se escapan del control del administrador, se hace necesario contar con un plan de contingencia, y evaluar permanentemente el desarrollo de cada actividad, con el fin de aplicar oportunamente correctivos para el logro de los objetivos propuestos”* (MEN, 2004, p. 1); pero como se mencionó, estos cupos sólo los obtienen estratos bajos, los cuales tiene la oportunidad de tener un SISBEN es decir *“La política de asignación de cupos escolares debe tener como objetivo promover la equidad y reducir la situación de desventaja en que se encuentran las poblaciones vulnerables que están por fuera del sistema, entendidas como aquellas clasificadas en los niveles 1, 2 y 3 del SISBÉN, la población rural dispersa, la perteneciente a los grupos étnicos, la población afectada por el conflicto armado y aquella con necesidades educativas especiales.”*, y lastimosamente en estos estratos sociales, muchos de los estudiantes no van con las condiciones necesarias para la escuela o colegio, no van por lo menos con un desayuno, y para los docentes es muy difícil lidiar ya con un salón de 40 estudiantes, para tener que ver que muchos estudiantes potencialmente buenos, no van a dar con el grado de exigencia

del colegio o escuela haciendo una educación casi facilista, teniendo como finalidad una mortandad académica al finalizar el la vida secundaria.

### **3.5. El crecimiento de Las evaluaciones externas nacionales e internacionales**

En la actualidad se ha generado un conjunto de iniciativas de evaluación internacional que abarcan un número importante de países. Entre las organizaciones internacionales dedicadas a evaluaciones masivas son dignas de mención: la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (Internacional Association for the evaluation of educational achievement, IEA) la cual fue una entidad legal desde 1967, pero su origen se remonta a 1958 en Hamburgo (IEA); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fundada en 1960, con sede central en Francia, la OCDE agrupa a los países más avanzados y desarrollados del planeta y recibe el apodo de *club de países ricos*, los países miembros de la OCDE proporcionan al mundo el 70% del mercado mundial y representan el 80% del PNB mundial, la OCDE (OCDE, ) se ha constituido en uno de los foros mundiales más influyentes en el que se analizan y se establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medioambiente (enciclopedia).

El Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) es la red de sistemas de evaluación de la calidad de educación de América Latina y es coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe con sede en Santiago de Chile. Una de sus funciones es la reflexión, el debate e intercambio de nuevos enfoques en evaluación educativa (LLECE).

**EL TUNNING:** Uno de los proyectos educativos más conocidos es el Tunning, que nació en Europa en el año 2001 y está enmarcado dentro de la declaración de Bolonia, la cual fue gestada con la aspiración política de crear un área de educación superior integrada en Europa, en el trasfondo de un área económica europea, (Espacio Europeo para la Educación Superior, EEES) (Gonzalez, J., et al, 2004).

La palabra Tunning significa sintonía, el proyecto Tunning hace referencia a una sintonización de los programas académicos de muchos países, este proyecto no se centra en sistemas educativos sino en *estructuras* y el contenido de los estudios; en éste, el estudio de los programas se hace con base en resultados de aprendizaje y competencias.

También existe el proyecto Tunning América Latina. Frente a esto Bravo(2007)plantea que no hay diferencia esencial entre el Tunning Europa y el Tunning América Latina, al cual pertenece Colombia y la Universidad del Valle.

Se puede ver que el proyecto Tunning se originó en el sistema educativo europeo (EQF) dentro del espacio europeo de la educación superior creado en el acuerdo de Bolonia, donde se tomaron las siguientes medidas: se instauraron *nuevas metodologías* docentes en detrimento de las tradicionales clases magistrales; se implantó *la evaluación continua del alumno*, mediante el uso de todas las posibilidades que ofrece el internet, las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) y mediante el uso de tutorías personales y se promulgó la *enseñanza práctica* que consiste en la intervención activa del alumno a través de ejercicios, trabajo en grupo, prácticas profesionales, etc.

Un aspecto importante resultante en el acuerdo de Bolonia y en el proyecto Tunning consistió en la introducción de las competencias tan mencionadas actualmente en el medio educativo latinoamericano. Lo importante de este asunto es que en su concepción original la competencia no se dissociaba de los conocimientos. Por resultados del aprendizaje se quiso significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades. Las competencias se dividieron en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática (habilidades, conocimientos y contenido), el proyecto Tunning trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar. En el marco de este proyecto, competencia es sinónimo de capacidad y destreza basadas en el conocimiento.

Es interesante ver que políticas como la de reemplazar las clases magistrales por clases de grupo están enmarcadas en la Declaración de Bolonia, lo mismo que la evaluación en términos de resultados de aprendizaje, sin importar para nada el sistema de aprendizaje.

Si se mira bien la estructura del proyecto Tunning y se compara con la estructura de los exámenes del ICFES como el de saber Pro, se puede ver claramente la influencia que han tenido las decisiones de la Comunidad Europea en la educación colombiana. Las palabras competencias, claustro, etc. han sido copiadas de este proyecto; en este estado de cosas se comenzó a hablar de “Diseño de Currículos y evaluaciones basados en Competencias y no en conocimientos” (la moda anterior era usar la palabra logro en lugar de competencia, antes de logro se usaba la palabra



conocimientos). No se puede ignorar la influencia del Proyecto Tunning en toda la educación latinoamericana.

Además de este proyecto, Colombia ha participado en diferentes estudios internacionales, en los cuales se han evaluado estudiantes de diferentes edades, en diferentes áreas del conocimiento, como los siguientes (ICFES, 2011):

**PISA, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes:** es un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se realiza en ciclos trianuales en los que se evalúan estudiantes de 15 años, matriculados entre 7º y 11º grados. Se evalúan competencias en lectura, matemáticas y ciencias. En cada ciclo se hace énfasis en una de estas áreas. Además, se exploran habilidades en aspectos tales como lectura de información en medios electrónicos, alfabetización financiera y solución de problemas. Colombia participó por primera vez en PISA en 2006, en esa oportunidad fueron 57 los países participantes; en PISA 2009 este número se incrementó a 67 países, que representan el 87% de la economía mundial. En 2012 también participarán 67 países, entre ellos Colombia. El ICFES es la entidad encargada de coordinar la participación de Colombia en PISA. A partir de la información obtenida, PISA genera diversos tipos de informes que aportan a los análisis de la eficacia de las políticas educativas de los países participantes. Estos informes están dirigidos a la sociedad en general y a quienes toman las decisiones en los asuntos más relevantes de la política educativa (PISA, 2011)

**TIMSS, Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias:** El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) tiene como propósito medir las tendencias en el

rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo grado en matemáticas y ciencias. Ambas áreas son fundamentales para desarrollar en los niños y jóvenes competencias relacionadas con la solución de problemas y el razonamiento riguroso y crítico. Además, TIMSS monitorea la implementación de los currículos en estas áreas e identifica buenas prácticas de enseñanza para aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. TIMSS se realiza en ciclos cuatrienales desde 1995. En 2007 se evaluaron aproximadamente 425.000 estudiantes de 59 países y ocho entidades sub nacionales. La aplicación cada cuatro años posibilita la obtención de información sobre el progreso relativo entre grados, puesto que los estudiantes de cuarto evaluados en un ciclo de TIMSS estarán cursando octavo en la siguiente cohorte. Además, en cada aplicación se recoge información sobre el contexto de los sistemas educativos, las estructuras y contenidos de los currículos prescritos en matemáticas y ciencias, la organización escolar, las estrategias de enseñanza, los recursos de las instituciones educativas y de las aulas, las actitudes y percepciones de los estudiantes. Esta información permite identificar aquellos factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes. (TIMSS, 2011)

**SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo:**En el marco de los proyectos de Referenciación Internacional que se han desarrollado en los últimos 10 años, Colombia con algunos países Latinoamericanos y del Caribe ha decidido participar en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). El SERCE constituye un esfuerzo de evaluación de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes latinoamericanos a nivel de educación básica. Este estudio es conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO, en colaboración con los Ministerios y las Secretarías de Educación de los países que participan en él.

En Colombia, el proyecto está bajo la responsabilidad del ICFES, siguiendo los protocolos que el LLECE ha dispuesto para asegurar la calidad y la paridad con los demás países participantes. Como antecedente del SERCE, se llevó a cabo el primer estudio comparativo en el año 1997 en 13 países. Su énfasis fue determinar el logro de los estudiantes latinoamericanos en las áreas de matemática y de lenguaje en los grados tercero y cuarto. Como resultado de este estudio, se produce información sobre el logro de los estudiantes en estas áreas y grados evaluados, y adicionalmente, aportó algunos análisis sobre factores asociados a estos resultados. A partir de esta última información no sólo se informó a los gobiernos sobre los aprendizajes de sus alumnos desde una perspectiva comparativa, sino que también se les entregó insumos para retroalimentar los procesos de toma de decisiones en política educativa (ICFES SERCE, 2011)

**ICCS, Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía:**El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés) tiene como propósito conocer qué tan bien preparados están los jóvenes para asumir su rol como ciudadanos en una sociedad moderna, en la que los cambios ocurren con mucha rapidez. El ICCS evaluó qué saben y entienden los estudiantes de 14 años de edad (octavo grado) de 38 países de todas las regiones del mundo acerca de la ciudadanía responsable, así como sus actitudes, percepciones y actividades relacionadas con la cívica y la ciudadanía. ICCS es el tercer estudio comparado sobre educación cívica y ciudadana. En ICCS participaron 38 países: Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Corea, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Hong Kong, Indonesia, Inglaterra, Irlanda, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, República Checa, Rusia, Suecia, Suiza, Tailandia y Taipéi. América Latina está representada por seis países: Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana. El primero se

efectuó en 1971 y se aplicó a jóvenes entre 10 y 14 años y a estudiantes de último grado de educación media. En ese entonces se evaluaron 30.000 estudiantes, 5.000 profesores y 1.300 directores y rectores. Se utilizaron dos instrumentos: uno de conocimientos y otro sobre actitudes. Los países participantes fueron: Estados Unidos, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Federal de Alemania y Suecia. El segundo estudio (CIVED) se realizó en 1999, en 28 países: Alemania, Australia, Bélgica (francesa), Bulgaria, Chile, Chipre, Colombia, Dinamarca, Eslovaquia, Estados Unidos, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hong Kong, Hungría, Inglaterra, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, Rumania, Rusia, Suecia y Suiza (ICFES ICCS, 2011)

**PIRLS. Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora:** es un estudio que se realiza desde el 2001 se realiza cada cinco años, a través de evaluaciones escritas aplicadas a estudiantes entre los 9 y los 10 años de edad. Además de las pruebas escritas, PIRLS aplica cuestionarios de contexto o de factores asociados, dirigidos a estudiantes, a padres de familia, a docentes y a rectores de las instituciones educativas, y recoge información sobre políticas educativas de los países participantes, para conocer aspectos de los contextos en los cuales se desarrolla la competencia lectora de los niños.

PIRLS es liderado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA, institución fundada en 1959 con el propósito de realizar estudios comparativos centrados en las políticas y prácticas educativas de diversos países, y es conducido por el TIMSS and PIRLS International Study Center del Boston College, con la participación de equipos de expertos en evaluación y en procesamiento de datos de distintos países. En esencia, el PIRLS fue creado para contribuir a mejorar la

enseñanza de la lectura y la adquisición de las habilidades de lectura en el mundo. Colombia participó en el PIRLS 2001 entre un grupo de 35 países y actualmente está participando en PIRLS 2011 junto con aproximadamente 55 países de distintos continentes (PIRLS, 2011)

El aspecto más relevante de los exámenes generalizados es que sólo se mira posicionamiento de resultados numéricos para juzgar sobre la calidad relativa de la educación. Como ejemplo mencionamos el artículo “Educación o Barbarie” del Sociólogo Dominicano Ramón Tejada Holguín en “Perspectiva Ciudadana” (Holguín, 2009), en el cual el mencionado sociólogo se quejó de los malos resultados obtenidos por los estudiantes de la República Dominicana en el examen de Educación Cívica y Ciudadana auspiciado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro educativo (IEA, por sus siglas en inglés) realizado en 38 países entre profesores y estudiantes de octavo grado. Una conclusión semejante es sacada por Benavides (2010), quien con los resultados de las evaluaciones internacionales en matemáticas, lengua materna, ciencias, escritura y habilidades ciudadanas, afirmó que los resultados numéricos de las pruebas internacionales en los que participaron la mayoría de los países del mundo y algunos de América Latina indicaron que el nivel de aprendizaje de los estudiantes latinoamericanos está muy por debajo de los europeos y los asiáticos.

Un aspecto importante que forma parte del problema de la evaluación es la tendencia a homogeneizar las evaluaciones en el contexto nacional e internacional.

En las evaluaciones internacionales se intenta ajustar todas las áreas del saber y todos los estudiantes al mismo modelo evaluativo. Este intento es usualmente liderado por teóricos de la evaluación, no por educadores, bajo

presiones políticas que generalmente ignoran los docentes. Es probable que la homogeneización internacional de conocimientos en ciencias naturales y matemáticas no sea tan crítica como en humanidades y tecnologías, En humanidades y tecnologías esta globalización puede entrañar grandes problemas, constituirse en un medio de dominio tecnológico e incidir notablemente en los contenidos de las carreras y en las metodologías de enseñanza.

Todos estos elementos nos muestran que la educación ha sufrido un proceso de globalización desde los años 80 y en ello ha tenido una gran influencia el crecimiento o modificación de las prácticas evaluativas externas, es bastante probable que esa globalización esté enmarcada en el contexto económico y político relacionado con la globalización de la economía. La intensidad de las evaluaciones internacionales no es sentida de manera apreciable en las instituciones educativas nacionales, no obstante proyectos educativos internacionales como el proyecto Tunning han tenido una fuerte influencia en el carácter de las evaluaciones de estado.

Como se menciona anteriormente el proyecto Tunning surge en un contexto de reflexión sobre la educación superior ante los acelerados cambios de la sociedad y se inició en 1998 por cuatro ministros de educación superior representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, quienes reunidos en la Universidad de la Sorbona en París, Francia, analizan que ante los cambios en el ámbito educativo y laboral que conlleva a la diversificación de carreras profesionales las universidades tienen la obligación de proporcionar a estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia. Un razonamiento semejante se aplica en Colombia para justificar a las Pruebas de Estado no solamente al ámbito

universitario, sino también las saber básico y media, tal como lo demuestra la Figura 2.

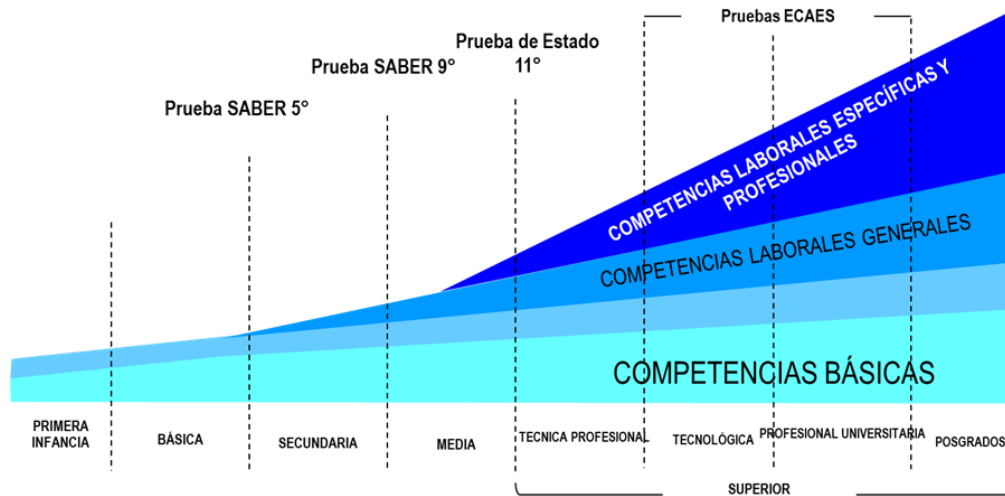


FIGURA 2. Desarrollo de competencias como eje articulador (Gomez, 2011)

Si bien el proyecto Tunning nació en Europa, éste fue copiado en América Latina y sus objetivos se orientan a:

“Contribuir en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada con América Latina; impulsar a escala latinoamericana un importante nivel de convergencia de la educación superior en 12 áreas temáticas: Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Historia, Geología, Enfermería, Física, Ingeniería Civil, Química, Matemáticas y Medicina, mediante las definiciones aceptadas en común, de resultados profesionales y de aprendizaje. Así también se propone desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas de cada área de estudio; facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación; crear redes; intercambiar información sobre el desarrollo del currículo, crear puentes entre las universidades y otras instituciones para crear

convergencias y contar con un diagnóstico general sobre la educación superior en América Latina, así como la elaboración de cuatro documentos de trabajo para la discusión, la reflexión y debate entre los participantes” (M.M, Liberio V. R. y Guadalupe, 2007, pág. 1).



### **3.6. Las instituciones y los programas de educación superior también entran en el crecimiento de la evaluación**

Otro aspecto que refleja el control estatal de la educación y que se representa en un notorio incremento en las evaluaciones es la acreditación de programas académicos. La acreditación es realizada por el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), que es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992)(CNA, 2011).

Según el CNA (2010) en Colombia, el proceso de acreditación no surge en el marco de la inspección y la vigilancia del estado, sino en el de fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad. De hecho, hoy se reconoce que la principal y más efectiva inversión realizada en el contexto de la acreditación, no es propiamente la implantación del modelo mismo y de sus procesos evaluativos, sino la inversión en la aplicación de planes de mejoramiento institucional y de programas, que han diseñado las instituciones como requisito para su entrada en el sistema o como resultado de la autoevaluación y los informes de los pares académicos.

Se puede decir que en Colombia la acreditación es de naturaleza mixta, en tanto está constituida por componentes estatales y de las propias universidades; lo primero, dado que se rige por la ley y las políticas del CESU ( Consejo Nacional de Educación Superior), es financiada por el estado y los actos de acreditación son promulgados por el Ministro de Educación, y lo segundo, ya que el proceso es conducido por las mismas instituciones, por los pares académicos y por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación),

conformado por académicos en ejercicio, pertenecientes a las distintas IES (Instituciones de Educación Superior). En la acreditación Institucional, la calidad se determina por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior, por la capacidad para autoevaluarse y autorregularse, por la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional, por la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, por el impacto de la labor académica en la sociedad y por el desarrollo de las áreas de administración y gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros, también en relación con óptimos de calidad sugeridos en el modelo del Consejo (Revelo, 2002).

La acreditación institucional apunta sustancialmente a valorar la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo su proyecto institucional y educativo, su capacidad para enfrentar y dar respuesta oportuna a los rápidos cambios que plantea el entorno (SNA, 2010)

***Evolución de la Acreditación en Colombia.*** La evolución de los programas evaluados y acreditados en Colombia, durante el período 1998 a 2011, se ve reflejada en la Tabla 1

Año	Total Evaluados	Total Acreditados	Acreditación Primera	Re-Acreditación	Progr. No Acreditados
1998	7	7	7	0	0
1999	26	23	23	0	3
2000	46	36	36	0	10
2001	58	44	44	0	14
2002	72	59	58	1	13
2003	67	55	48	7	12
2004	54	44	37	7	10

2005	109	100	75	25	9
2006	150	129	104	25	21
2007	173	154	106	48	19
2008	148	123	76	47	25
2009	140	128	75	53	12
2010	163	144	73	71	19
2011*	66	55	25	30	11
Total	1.279	1.101	787	314	178

Tabla 1. Evolución de la acreditación en Colombia durante el período 1998-2011. Datos tomados de Sistema Nacional de Acreditación en Colombia, (CNA, 2011)

Desde su creación hasta el 31 de diciembre del 2010, el CNA ha evaluado 1213 programas de pregrado acreditando 1046 de ellos y no aprobando la acreditación de 167 programas. El número de programas evaluados por año se ha incrementado significativamente en los últimos seis años, al pasarse de 54 programas evaluados en el 2004, a 109 en el 2005, 150 en el 2006 y 173 en el 2007. En el 2008 y 2009 se observa una leve disminución de esta curva de incremento acelerado y un posterior ascenso para el año 2010. Se puede apreciar claramente el salto que se dio en los últimos seis años en términos del número de programas evaluados por año. Es importante resaltar el hecho que si bien en los años 2003 y 2004 se evaluó un número menor de programas que en el 2002, en esos años el CNA estuvo a cargo del Registro Calificado de programas de pregrado, función que absorbió una parte importante de su tiempo. A partir de abril del 2004 esta responsabilidad se transfiere al CONACES, fecha a partir de la cual el CNA puede dedicarse exclusivamente a la acreditación de programas académicos. La acreditación de un programa es de carácter voluntario.

La Ley 30 de 1992 le da a las instituciones de educación superior la libertad de acogerse al Sistema Nacional de Acreditación, lo cual implica que este es

un proceso diferente al de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado. Debe tenerse en cuenta que la evaluación de un programa académico se hace por un tiempo limitado (es temporal) y que consume tiempo y dinero considerable.

### **3.7. ¿La Acreditación Institucional es exclusiva de Colombia o son políticas internacionales?**

Los procesos de acreditación educativa son un fenómeno mundial y son de algún modo recientes tanto en Europa como en el mundo occidental. Desde la década de los 80, la calidad se ha convertido en tema de discusión y preocupación por parte de las instituciones universitarias y los gobiernos nacionales, esta inquietud obedece fundamentalmente a la expansión de los sistemas de educación superior y a la consideración de los costos en los mismos. La necesidad de desarrollar sociedades más avanzadas hacia el campotecnológico en la creciente concepción desarrollista de la educación, ha exigido a los sectores nacionales e institucionales aplicar sistemas nacionales de evaluación que garanticen un mínimo patrón de calidad. En el ámbito mundial el criterio de evaluación es relativamente nuevo, por ejemplo, en Europa, específicamente en Francia, se estableció el Comité Nacional de Evaluación en 1985. En Inglaterra, la reforma educativa llevada en 1987 reorientó los principios de la educación superior y muy especialmente lo relacionado con la calidad. En Europa se evidencia la profundización de la evaluación como política del Estado. En el caso norteamericano, el modelo de acreditación institucional y especializada, realizada por los distintos grupos profesionales, parece dominar el sistema de evaluación universitario.

En América Latina y el Caribe se evidenció el uso de modelos de evaluación institucional a partir del final de la década de los 80 y principios de los 90, en tal sentido:

- En *México* se evalúan sus instituciones a través de tres áreas básicas como lo son el estudio del sistema, la evaluación institucional y la evaluación interinstitucional llevada a cabo por el CONAEVA.

- En *Argentina*, el modelo de autoevaluación y evaluaciones externas realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CNEAU), órgano descentralizado del Ministerio de Educación y Cultura.
- En *Bolivia*, las instituciones de educación superior están integradas en un organismo denominado la Universidad Boliviana, y a partir del año 1995 se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.
- En *Brasil*, el proceso de evaluación institucional es uno de los más antiguos del continente, en el área de pregrado el Consejo Federal de Educación (CFE) se encarga de llevar a cabo dicha función, en el caso de postgrado una agencia autónoma del Ministerio de Educación denominada CAPES realiza la evaluación y acreditación de los cursos de cuarto y quinto nivel, siendo esta última, la experiencia más exitosa del país.
- En *Colombia* la supervisión del proceso estuvo a cargo del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) creado en 1968, hasta que en 1992 se creó el Consejo Nacional de Educación Superior encargado de orientar el Sistema Nacional de Acreditación y de crear el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).
- En *Chile*, el Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación realiza la evaluación entre procesos básicos: verificación, examinación y acreditación.
- En torno al Caribe, *República Dominicana* ha tenido avances significativos en el proceso de evaluación de la calidad de la educación universitaria a través de la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU) que creó la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAA), caso análogo al de Trinidad y Tobago, que por medio del Committee on the Recognition of Degrees (CORD), desarrolla la función supervisora del sistema de evaluación.

- En el caso de *Cuba*, el Ministerio de Educación Superior creó el sistema de inspección y evaluación de las instituciones de educación superior realizada por medio de inspecciones estatales de carácter general o parcial, dirigidos a los principales procesos del subsistema como la formación de profesionales, la actividad científico técnica, la educación de postgrado y la extensión universitaria.
- Con respecto a *Venezuela*, el Consejo Nacional de Universidades es responsable de llevar a cabo procesos de evaluación por medio de la Comisión de Evaluación Institucional que desde 1983 ha trabajado en la elaboración de una propuesta (Royero, 2011).

Las acreditaciones son otro tipo de evaluaciones que ha sufrido una gran aceleración, a pesar de no ser en Colombia de carácter obligatorio, ellas son un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior, brindan información a los usuarios del servicio educativo del nivel superior y a los académicos. Las evaluaciones intrínsecas en las acreditaciones recaen en forma bastante directa sobre toda la comunidad universitaria, no solamente sobre los estudiantes. Las acreditaciones educativas son un fenómeno mundial.

### **3.8. ¿El Crecimiento de las evaluaciones externas ha mejorado la actividad educativa?**

Mediante la evaluación se contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación, por tal motivo se hacen evaluaciones periódicas, como indicador de calidad del sistema educativo, de acuerdo a los estándares básicos.

Cada institución de acuerdo a estos mismos estándares, mira el cómo enseñar, es decir tiene la libertad de cátedra, pero cada gobierno controla y propone que es lo que se debe enseñar de acuerdo a estos mismos. Pero *“para lograr resultados, con los estándares es necesario que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios y, en ocasiones, con apoyo de actores externos”*(MEN, pág. 1), tales como la formación de directivos docentes, la contribución de la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades de las regiones, el favorecimiento del uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos, la promoción y divulgación de experiencias significativas y la atención de las necesidades particulares de las poblaciones vulnerables, que el ministerio de educación da como herramientas y recursos para que dichos procesos de aprendizaje y sean cada vez mas óptimos.

Estos estándares están reglamentados fuertemente como se menciona en líneas anteriores bajo proyectos educativos internacionales. Los proyectos educativos internacionales, como en proyecto Tunning(2008), establecen lo que debe enseñarse, pero deja a los gobiernos de cada país la labor de decidir cómo enseñar. La mayoría de los educadores aceptan de muy buena gana la evaluación como medio de ejercer poder y control, pero se quejan cuando otros ejercen el poder sobre ellos; algunos aceptan estudiar para explotar a otros mediante una profesión, pero no aceptan ser explotados. La



dominación se mira como algo bueno cuando se ejerce sobre alguien, pero se ve como algo malo cuando es ejercido sobre uno; a esa conclusión uno llega espontáneamente cuando lee el libro Debate Sobre el Poder del profesor Benhur Chica Giraldo(1997.).

Evaluar a otros es divertido, pero ser evaluado es perverso. Muchas veces se rechaza ser calificado, pero al mismo tiempo se acepta la calificación como instrumento de poder y control hacia los demás. Las relaciones entre el poder, la posesión y el valer en la evaluación han sido discutidas por los colombianos Pardo D. M, y colaboradores(Pardo, 2006).

Rivas y Ruiz ( 2003) muestran en un estudio histórico de la evaluación que la práctica evaluativa (se refieren a la calificación de exámenes) ha crecido desde 1813 llegando actualmente a sustituir la cultura pedagógica por la cultura de la calificamania, mejor conocida como la pseudo cultura de la evaluación. Si se analiza el crecimiento en el número de libros dedicados a la evaluación (Nydia Elola, 2011), (González, 2011.) y en el número de artículos que año tras año las revistas de educación han dedicado al tema de la Evaluación (por ejemplo la revista Iberoamericana el número de artículo dedicado a la evaluación se incrementó paulatinamente desde 1 artículo en el 2000 hasta 24 artículos en el 2010)puede verse que el interés en la evaluación ha crecido abruptamente; pero si se mira el número de exámenes que un estudiante presenta en una asignatura durante un año escolar podrá constatar que este número no ha aumentado exageradamente en los últimos 40 años (como prueba tómesese el caso de la Universidad de Valle o el caso de la educación primaria y secundaria en Colombia en los últimos cuarenta años), eso significa que el incremento en el número de evaluaciones mencionado por los profesores Rivas y Ruiz( 2003) no se siente directamente en el aula de clase. Si se mira en detalle la Ley General de la Educación en Colombia,ley 115 de febrero 8 de 1994, puede verse que el incremento

abrupto de las evaluaciones contempladas en esa ley ha recaído sobre los docentes y directivos; este efecto es sentido de manera aguda por los profesores de educación elemental, primaria y secundaria. En la estructura Universitaria los procesos periódicos de acreditación consumen una cantidad de tiempo y dinero apreciable, de igual manera los profesores universitarios sienten el peso de las evaluaciones que realizan sobre ellos los estudiantes; podría aseverarse que actualmente todo el sistema educativo se evalúa entre sí y que nada escapa a la evaluación.

Si miramos solamente el aula de clase no se ve ningún motivo intrínseco o extrínseco para aumentar el número de exámenes, ni el tiempo dedicado a la evaluación; ni siquiera las ansias de poder en el educador podría ser motivo para ese incremento, pues el número de exámenes realizados de ninguna manera demuestra más poder; más bien la tendencia natural del profesorado es a disminuir el tiempo dedicado a la evaluación.

Uno de los aspectos que más consume tiempo en la educación es el diseño de los exámenes; el diseño de un examen, de unas 20 preguntas cortas puede consumir unas cuatro horas; asumiendo que el profesor tenga 40 estudiantes en un curso, éste gastaría un mínimo de 1600 minutos en su calificación (adjudicando sólo dos minutos para calificar cada pregunta), esto es 26.7 horas (sin contar el tiempo requerido para la suma de los puntajes de cada examen, la transcripción de las notas, la entrega de los exámenes y los reclamos, el cual es de unos 60 minutos como mínimo).

En la Facultad de Ciencias de la Universidad del Valle, los profesores usualmente realizan dos parciales y dos opcionales por curso, o sea cuatro exámenes por semestre-curso, lo cual daría un total de 106.8 horas solamente en la evaluación de un curso. La Universidad del Valle en la resolución 022 de 2001, del Consejo Superior (Univalle Resolución 022), le

reconoce a un profesor sólo 227 horas de carga académica total por un curso de 40 estudiantes, 3 horas semana (en ese tiempo se incluye horas de clase, preparación, calificación, etc.), eso significa que el profesor estaría empleando en una sola actividad del curso, la evaluación sobre estudiantes, el 66% del tiempo.

Algunas políticas de estado promulgadas en condiciones de obligatoriedad bajo decretos, relacionados directamente con el salario de los docentes, ejercen una acción en las evaluaciones sobre los estudiantes y crean en muchos casos situaciones contradictorias. En el caso de Colombia, las últimas reformas de la educación superior se han realizado por el decreto 80 de 1980 y por la ley 30 de 1992. El decreto 80 de 1980, fue emanado Ministerio de Educación Nacional y organiza el sistema de educación pos secundaria.

La ley 30 es emanada del Congreso y organiza el servicio público de la educación superior. Tanto en el decreto 80 como en la ley 30 la actividad fundamental en la educación superior es la investigación; pero si bien el decreto 80 en los artículos 9 y 4 vincula la investigación con la docencia y pone la investigación al servicio de la docencia; la ley 30 no tiene esa orientación y está dirigida hacia el fortalecimiento de la investigación científica y tecnológica, a tal punto que en artículo 20 sostiene que el Ministerio Educación Nacional podrá reconocer como Universidad las instituciones o escuelas tecnológicas que dentro del Proceso de Acreditación demuestren tener experiencia científica de alto nivel y programas académicos en ciencias básicas que apoyen los primeros. En la ley 30 se formalizan los exámenes de estado.

En esta misma ley tener programas de ciencias básicas se convirtió en requisito esencial para que una institución fuera considerada universidad. A

partir de la ley 30 las universidades colombianas se convirtieron en gran medida en entes investigativos, disociándose en gran medida la investigación de la docencia. Esta disociación docencia- investigación fue catalizada mediante la asociación salario-producción intelectual. Esta fuerte asociación del salario con la producción intelectual se comenzó a realizar en 1992 mediante el decreto 1444 de septiembre de 1992 y posteriormente mediante decreto 2912 (actualmente vigente) del 31 de diciembre de 2001, emanados de la presidencia de la república.

El decreto 2912 de 2001 establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades estatales u oficiales. ¿Qué relación tiene el 2912 con las evaluaciones en el salón clase sobre el estudiante? En el 2912, una de las actividades que más proporciona puntos (y por lo tanto sueldo) son las publicaciones, especialmente las internacionales, un docente universitario puede ponerse un muy buen salario publicando; nació así una nueva casta de profesores universitarios, los publicadores y aparecieron estrategias para publicar (como ejemplo ver el trabajo “la farsa de las publicaciones” (Arango, 2009). A partir de 1992, el quehacer universitario se centró en publicar. Tomó así importancia la nueva casta de investigadores claramente diferenciadas; quedando así tres castas en las Universidades colombianas: Los Investigadores (o mejor los publicadores), los administradores y los docentes de base. Hemos hecho un cálculo somero en donde mostramos que la evaluación de un curso de 3 horas/semana consume unas 100 horas semestre que las administraciones universitarias no reconocen. Un porcentaje de profesores muy alto optó por dedicarse a publicar a costa del tiempo de las evaluaciones y de la preparación de clase.

No es un secreto, al menos en la Universidad del Valle, que los profesores publicadores no le gastan mucho tiempo a las evaluaciones (ni a la preparación de clases). Por parte del estado colombiano representado por

Colciencias lo importante ha sido elevar el número de publicaciones internacionales incrementando la evaluación sobre la actividad investigativa con detrimento en la actividad evaluativa sobre los estudiantes en el salón de clase.

Podemos ver que el incremento de la actividad evaluativa no ha sido causado por algún tipo de relación directa entre el docente y el estudiante; este incremento es de naturaleza estatal y se encuentra localizado en las relaciones docentes-directivos-Estado. Los procesos de acreditación han motivado el crecimiento no solamente de la evaluación sobre la investigación sino también la evaluación sobre los docentes, directivos (docentes y no docentes) y programas académicos; las evaluaciones de estado sobre los estudiantes también se han incrementado aceleradamente en los últimos veinte años. El incremento de la actividad educativa obedece al control de la naturaleza y calidad de la educación por parte del estado, incluso los exámenes de estado obedecen a sistemas de control del estado sobre los establecimientos. No conocemos nada que demuestre que el control estatal sobre la educación a través de las evaluaciones sea siempre intrínsecamente nocivo, pero sí es aceptable que pueda convertirse en un medio para el ejercicio de poder en la forma nociva de dominación. Como generalmente el organismo que evalúa se siente superior al evaluado aun en estos casos de evaluaciones estatales se presentan, en forma no expresa, relaciones de poder.

Otro aspecto que no podría dejarse de lado es la calidad de la actividad evaluativa; una cosa es la calidad de las evaluaciones y otra la intensidad de las evaluaciones.

El crecimiento de la evaluación se ha producido en algunos casos de tal forma que los procesos evaluativos se han disociado de la cosa evaluada; la

evaluación ha tomado vida independiente y por lo tanto es de baja calidad. Una de las pruebas de la disociación entre la evaluación y el objeto evaluado se puede encontrar en algunos programas de especializaciones en Evaluación Educativa. Es lógico que la disociación entre la evaluación y el objeto evaluado sea un desastre en la educación, desastre análogo al que ocurrió cuando se separaron los métodos de enseñanza y la asignatura enseñada. Con esto queremos decir que para enseñar cualquier materia, se debe saber acerca de la materia, la preparación en Colombia de docentes como por ejemplo en química, sin conocimientos en química y aun sin gusto por la química, no ha producido buenos resultados, produciendo profesionales que en apariencia saben cómo enseñar, pero que no saben qué enseñar. Sólo una persona con muy buenos conocimientos en química, puede darse cuenta que un determinado problema puede tener múltiples respuestas correctas.

La educación puede ser utilizada para ejercer poder personal, político y económico en forma de dominación y control; la herramienta utilizada por el estado en la educación para ejercer el control de la educación es la evaluación. El control y el ejercicio de poder pueden ser ejercidos a nivel individual, a nivel institucional, nacional o internacional.

La causa del crecimiento de la actividad evaluativa no se encuentra en ningún tipo de interacción directa educador-estudiante más bien parece deberse a la necesidad de regulación y control estatal sobre la educación. Una de las actividades evaluativas con más incremento en los últimos veinte años ha sido la evaluación sobre investigación que se dio a raíz de la puesta en marcha del decreto 2912 de 2001. Los exámenes de Estado, los Procesos de Acreditación y la globalización de la educación pueden ser también causales de este crecimiento.

#### **4. ALGUNAS EXPERIENCIAS DIFERENTES EN TORNO A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.**

En la actualidad las evaluaciones son competitivas y discriminatorias entre individuos, instituciones y países e imperan motivaciones extrínsecas como las recompensas y los castigos.

Plantear un cambio en la naturaleza del evaluador y del evaluado es plantear un problema supremamente complejo relacionado con la naturaleza de la educación; sin embargo algunos educadores han planteado este cambio. Los educadores que plantean la Evaluación educativa libre de temor generalmente sostienen que la finalidad principal de la educación es el despertar la inteligencia y el desarrollo del pensamiento, y que ese tipo de educación es posible (Ortega 2006)

Freire (2008) considera que toda práctica exige de un lado, su programación, y del otro, su evaluación, no debe haber prácticas educativas sin evaluación. Pero que sobre la aprobación y la reprobación existen muchos mitos en la educación, es decir, una especie de distorsión por parte de los docentes quienes la ven como un arma y una amenaza para el estudiante; para Freire (2008) la aprobación o reprobación de los estudiantes no es lo fundamental, lo fundamental es trabajar duro y seriamente con los educandos para que ellos aprendan a aprender y que cada vez hay que avanzar por tener métodos más democráticos para evaluar.

De esta misma forma piensa Neus Sanmarti, la cual en su trabajo Evaluar para aprender (2008), muestra que un método en el cual el estudiante es el propio evaluador. Dentro de su trabajo ella muestra varios ejemplos de clases en donde los estudiantes son los evaluadores de sus compañeros, son los que le dicen que hay que mejorar o quitar. Uno de estos ejemplos es

el de la construcción del cómo se alimentan los árboles, uno grupos presenta su exposición y los compañeros del sugieren propuestas de mejora, esto con el fin de trabajar la autorregulación ya que según Sanmarti, cuesta reconocer los propios errores. Lo importante de esta autorregulación es que el *“estudiante identifique los motivos y los objetivos de las actividades a realizar, si se representan aquello que han de aprender. Saber anticipar y planificar las operaciones que han de hacer para resolver con éxito una determinada tarea, los aspectos en los que han de pensar. Identificar los criterios de evaluación y, por tanto, pueden decidir si una tarea la realizan adecuadamente.”*(Neus Sanmarti, 2008).

Algunos modelo educativos no convencionales le han dado a la evaluación un rol diferente al dado por la educación tradicional. Uno de estos métodos es el modelo Waldorf de la educación. La metodología Waldorf tiene sus raíces en la investigación del científico y pensador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). En las Escuelas Waldorf no hay director, ni jerarquía, ello no implica que no estén organizados ya que cada profesor es responsable de la evolución de su clase. En Cali, Colombia, el método Waldorf se aplica en el Colegio Luis Horacio Gómez (Col.Luis Horacio Gómez) .La evaluación no juega ningún papel predominante en el método Waldorf.

Otro modelo educativo no tradicional es el modelo educativo Etievan, creado por la señora Nathalie de Salzman de Etievan (1919-2007). Ella fue formada bajo las enseñanzas del señor George Ivanovich Gurdjieff. En el modelo Etievanse imparte educación no competitiva. Según Nathielie de Etievan, creadora del modelo, la competencia es negativa porque:

- a) coloca la meta en algo externo como en el premio y no en la satisfacción de algo bien hecho;
- b) hace surgir en los niños el egoísmo y la vanidad, o bien un sentimiento de incapacidad, de derrota. En el modelo Etievan se pretende que los niños



aprendan que ganar o perder no importa; lo que importa es tratar. Tratar alimenta su interés y los capacita para poder.

En Cali, Colombia, el modelo Etievan se aplica en el Colegio Encuentros (Encuentros); en este Colegio, una de las formas de aprender es haciendo; es en la acción que el hombre se enfrenta a los verdaderos problemas, y es por eso que un conocimiento del mundo, tal como es, sólo es posible si se experimenta viviéndolo.

El Modelo Educativo Etievan sostiene que es necesaria una educación dirigida a despertar la consciencia. El modelo Etievan busca un desarrollo armonioso del ser humano en cuanto a sus aspectos físicos, emocionales e intelectuales. Por lo tanto, si la educación enfatiza uno o dos de estos factores será incompleta. De ahí que una definición consecuente de educación sería " la educación debe ser un proceso mediante el cual se trata de desarrollar en una forma integral y equilibrada, la mente, el sentimiento y el cuerpo". Con ésta visión el educador aprende mientras enseña. Si se piensa sobre una idea y se trata de manera honesta se comienza a ver qué le falta y entonces surgen las preguntas; de las preguntas se puede ir hacia sí mismo y hacia los educandos. Todo gran descubrimiento ha empezado por una pregunta, y con una pregunta un nuevo concepto en la educación puede iniciarse. Según Gurdjieff (inspirador del modelo Etievan) la educación de un niño debe estar basada en el principio de que todo debe partir de su propia voluntad. Nada debería serle dado en una forma ya hecha, se debe dar sólo la idea, guiar o enseñar indirectamente, empezando de lejos y conduciendo al objetivo a través de otra cosa, si algo se le dice al niño directamente se le está educando mecánicamente y más tarde él se manifestará en forma igualmente mecánica. Las manifestaciones mecánicas, y las manifestaciones de alguien que puede ser llamado un individuo, son diferentes y su calidad es diferente. Las primeras son creadas; las últimas crean (referencia: G.I.

Gurdjieff en Perspectivas desde el Mundo Real, Librería Hachette S.A. Argentina, 1977).

Hay otros modelos para poder evaluar al estudiante, o a las personas, sin la necesidad que estas se sientan como tal, una de ellas es el usar la metacognición, como lo plantea Rafael Flórez Ochoa (Autorregulación, Metacognición y evaluación, 2003) “ *la idea de la metacognición que nos ocupará se refiere más a los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición, motivándolas a prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas. Así por ejemplo, un estudiante de escuela primaria puede dominar las tablas de multiplicar (capacidad cognitiva) y, sin embargo, no ser capaz de utilizar ese recurso para resolver un problema sencillo de aritmética elemental, porque no reconoció la situación planteada como un campo de aplicación de la multiplicación (capacidad metacognitiva)*”. Lo que Flores plantea con la metacognición, es que mirar como primera medida lo que el estudiante sabe y cómo lo pone en práctica con diferentes ejercicios para luego cómo hacer que procedimientos ayudan a que el estudiante pueda culminar dichas actividades con éxito.

Una excelente experiencia educativa que llamó la atención en los años 60 es el aprendizaje basado en problemas, denominando enfoque ABP, este enfoque educativo es expuesto en forma resumida y con claridad por el profesor de la Universidad del Valle Victor Hugo Dueñas (2005, pág. 13). En este enfoque educativo la evaluación se constituye en una herramienta por medio de la cual los estudiantes participan en la evaluación del proceso de aprendizaje y de formación de cada uno de ellos y del grupo.

Hay un sin número de forma de evaluar a las personas, como las que acabamos de mencionar, entre ellas el personal docente, los estudiantes, sin la necesidad de sentir esa presión que hay veces se siente al ser evaluado.

## 5. CONCLUSIONES

A través de esta monografía se pudo determinar que muchas de las prácticas evaluativas que hoy se implementan no surgieron precisamente como respuesta a situaciones internas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que fueron elementos impuestos por agentes externos (estado) de manera gradual y paulatina con la intención de regular de manera general estos procesos, pero lo que se evidencia es que estos procesos de evaluación externa poco han influido en lo que ocurre a nivel institucional y mucho menos sobre lo que acontece en el interior de las aulas de clases.

De acuerdo a lo anterior, y con relación a los efectos que el crecimiento de la actividad evaluativa ha tenido en el proceso educativo se puede concluir que, a pesar de que el mencionado crecimiento tiene como finalidad el mejoramiento de la calidad de la educación, los efectos no son los esperados, debido a que dichas evaluaciones no tiene influencia directa con lo que profesores y estudiantes plantean y desarrollan en sus procesos educativos. Quizás la mayor influencia o mayor efecto que ha surgido de esta situación es una exagerada y exacerbada tendencia por programar cada una de las actividades que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, en pro de que los estudiantes obtengan resultados satisfactorios en las pruebas estatales, convirtiendo se este aspecto en la parte fundamental del proceso educativo, tanto que la evaluación en muchas ocasiones desplaza en importancia al aprendizaje en dicho proceso.

Otro elemento conveniente de destacar como resultado de este proceso de revisión bibliográfica, es que la evaluación que se realiza al interior de las instituciones educativas para determinar el nivel del aprendizaje del

estudiante sobre un determinado tema y que determina su promoción a otro grado escolar, ha sufrido una serie de procesos de cambios, tanto a nivel de fundamentos y de finalidades (Logros, competencias, entre otros), sin embargo, esos cambios no han dado los efectos requeridos en los procesos educativos debido a que en el interior de la escuela sigue prevaleciendo el modelo tradicional, lo cual sumado a la política de ampliación de cobertura que generó una normatividad laxa que inducía a una visión facilista de la educación donde muy pocos pueden reprobar sus estudios, no por su calidad académica, sino por la cantidad de estudiantes que deben habitar en las instituciones educativas, ya que de esto depende el presupuesto o la financiación de las mismas. A nivel institucional la evaluación también se ha convertido en una forma de control estatal sobre las dinámicas escolares, más en sus indicadores de gestión administrativa que en la calidad de sus procesos académicos.

Todos estos aspectos dejan entrever un sistema educativo donde la evaluación se ha venido transformando en una poderosa herramienta de control para el aseguramiento de la calidad educativa, la cual es entendida preferentemente en una relación directa con la cantidad de personas que estén inmersas en el sistema educativo más que en la relación con la pertinencia y nivel de excelencia de los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas. Sin embargo, con este documento no se quiere plantear como negativa la posibilidad de implementar la evaluación en cada uno de los procesos educativos, sino más bien cuestionar él que esta evaluación se realice desde una visión cuantitativa y normativa y no desde una postura cualitativa y formativa para el mejoramiento de dichos procesos que quizás debiera ser la finalidad más importante.

## REFERENCIAS

- Ahumada, A. P. (2001). *Ediciones Universitarias de Valparaíso*. Recuperado el 2 de septiembre de 2010, de “La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo”, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, Santiago de Chile:  
[http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/evaluacion.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf)
- Arango, P. (mayo de 2009).  
[http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display\\_contenido&id=1031&pag=5&size=n](http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1031&pag=5&size=n). Obtenido de Revista el mal pensante, edición no 97, “La Farsa de la Publicaciones Universitarias.
- Benavides, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación No 53*, 83-96.
- Bogoya, M. (2006). Evaluación Educativa en Colombia (ICFES). *Seminario Internacional de Evaluación*.
- Bravo, N. H. (2007).  
[http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion\\_docente\\_2semestre\\_2007/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf). Obtenido de Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina.
- Chica, B. (1997.). Debate sobre el poder, Tomo I. Artes Gráficas, Univalle.
- CNA. (s.f.). <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>. Obtenido de Consejo Nacional de Acreditación, Sistema Nacional de Acreditación en Colombia.
- CNA. (2011). <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>. Obtenido de Consejo Nacional de Acreditación, Sistema Nacional de Acreditación en Colombia.
- Col.Luis Horacio Gómez. (s.f.).  
<http://www.colegiowaldorfcali.edu.co/web/home.html>,. Recuperado el 26 de oct de 2010, de Método Waldorf.
- Colombia Aprende. (s.f.). *Discusión Nacional: La Evaluación en Colombia*. Recuperado el 14 de julio de 2011, de  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490\\_archivo8.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo8.pdf)
- Consejo Superior, Univalle. (1997). Del proceso de evaluación. *Acuerdo 009*, 9.
- Cordoba F. J. (10 de septiembre de 2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. Recuperado el 14 de 07 de 2010, de Revista Iberoamericana de educación Numero 39:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- Díaz, B. A. (Díaz A., “Una polémica en relación al examen”, Revista Iberoamericana de educación, Número 5 pp 161-181, mayo-agosto 1994. de 1994). “Una polémica en relación al examen”. *Revista Iberoamericana de educación, Número 5*, 9.
- EEES. ( ). <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. Obtenido de Declaración de bolonia,.
- enciclopedia. (s.f.). [http://es.wikipedia.org/wiki/Proceso\\_de\\_Bolonia](http://es.wikipedia.org/wiki/Proceso_de_Bolonia). Obtenido de Proceso de Bolonia.

- Enciclopedia, w. (s.f.).  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n\\_para\\_la\\_Cooperaci%C3%B3n\\_y\\_el\\_Desarrollo\\_Econ%C3%B3mico](http://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_para_la_Cooperaci%C3%B3n_y_el_Desarrollo_Econ%C3%B3mico). Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Encuentros, C. (s.f.). <http://www.colegioencuentros.com/>. Obtenido de CEE, Centro Educativo Etievan.
- Escorcía, Julie. (Diciembre de 2008). *Lumen, Instituto de estudios en educación-IESE, Edición #7, de . Universidad del Norte. Colombia*. Obtenido de “Qué es la evaluación educativa”:  
[http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/evaluacion\\_educativa.pdf](http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/evaluacion_educativa.pdf)
- Foucault. (1977). Vigilar y castigar. *Siglo XXI. México*.
- Freire, P. (2008). *El Ortiba*. Recuperado el 12 de junio de 2010, de Paulo Freire, interrogantes y propuestas: <http://www.elortiba.org/freire.html>
- Gomez, F. P. (2011). *Libro del diplomado en gestión pedagógica*. cali.
- Gonzalez, J., et al. (2004). un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación, No 35, Tunning. América Latina*, 151-164.
- González, R. A. ( 2011.). Evaluar para aprender. *conceptos e instrumentos* .
- Holguín, R. T. (2009).  
<http://www.perspectivaciudadana.com/contenido.php?itemid=34561>.  
 Obtenido de Educación o Barbarie - Perspectiva Ciudadana.
- ICFES. (19 de julio de 2011).  
[http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=144&Itemid=191](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=144&Itemid=191). Obtenido de evaluaciones internacionales.
- ICFES. (17 de febrero de 2011).  
<http://www.utp.edu.co/~lvanegas/ecaes/InfoECAES2009.pdf>. Obtenido de Exámenes de Calidad superior ECAES.
- ICFES ICCS. (2011). <http://www.icfes.gov.co/iccs/index.php/queesiccs>.
- ICFES PISA. (2011). <http://www.icfes.gov.co/pisa/>.
- ICFES SERCE. (2011). <http://hydra.icfes.gov.co/serce/html/Presentacion.html>.  
 Obtenido de Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- IEA. (s.f.). [http://www.iea.nl/brief\\_history\\_of\\_iea.html](http://www.iea.nl/brief_history_of_iea.html). Obtenido de International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- L. V., E. N. (2000). Recuperado el 04 de 10 de 2010, de “Evaluación Educativa, una aproximación conceptual”: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- LLECE. (s.f.). <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php> . Obtenido de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- M.M, Liberio V. R. y Guadalupe. (2007).  
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>. Recuperado el 15 de JULIO de 2010, de Educación Basada En Competencias Y El Proyecto Tuning En Europa Y Latinoamèrica.
- MEN. (19 de JUNIO de 2002). *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2004). Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87508.html>

- MEN. (2006). *Evaluar y promover el mejoramiento*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- MEN. (s.f.). [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf). Obtenido de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- MEN. (s.f.). [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf). Recuperado el 18 de julio de 2011, de Ministerio de Educación Nacional, Colombia, Ley 30 de 1992.
- MEN res 10561. (s.f.). <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-257997.html>. Recuperado el 2 de diciembre de 2010, de resolución 10561.
- MEN Res 489. (20 de octubre de 2008). [www.scribd.com](http://www.scribd.com) › *School Work* › *Homework*:. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional, resolución 489, : <http://es.scribd.com/doc/21154766/RESOLUCION-No-489-DE-OCTUBRE-20-DE-2008-icfes>
- MEN, D. 8. (17 de marzo de 2010). [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_869.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf). Recuperado el 18 de julio de 2011, de Ministerio de Educación Nacional.
- Mora, J. (2001). “*Módulo de Evaluación Educativa*”. Recuperado el 2011 de 18 de Julio, de Vicerrectoría Académica, Universidad del Valle, Cali, Colombia, : [http://objetos.univalle.edu.co/files/Evaluacion\\_educativa.pdf](http://objetos.univalle.edu.co/files/Evaluacion_educativa.pdf)
- Neus Sannmarti. (2008). *Universidad Autonoma de Barcelona*. Recuperado el 18 de enero de 2012, de *Evaluar para aprender: la evaluacion vista como un proceso de autoregulacion*: <http://bgune04.net/materiales/NeusSanmartiEvaluacion2.pdf>
- Nydia Elola, N. Z. (2011). *La evaluación educativa Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*.
- OCDE. ( ). [http://www.oecd.org/home/0,2987,en\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html). Obtenido de Organisation for economic co-operation and development.
- Ortega, J. L. (2005). *miniucias y sutilezas del examen en educacion. impacto sociopsicopedagogico*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/991Ruiz.pdf>
- Padilla et al. (2009). “Prácticas evaluativos desde un enfoque pedagógico sociocrítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior Maria Inmaculada de Manauere, Cesar”. *Revista Educación y Desarrollo Social. Vol 3, Bogotá D.,* página 9.
- Pardo, D. M. (2006). *Evaluar, tener, poder y valer. Revista Iberoamerican de Educación, Número 40/4,*.
- PIRLS, I. (2011). [http://www.icfes.gov.co/pirls/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=24](http://www.icfes.gov.co/pirls/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=24). Obtenido de *Qué es el estudio de PIRLS?*
- PISA, I. (2011). <http://www.icfes.gov.co/pisa/>.
- Pruebas SABER. (s.f.). [http://www.icfes.gov.co/saber59/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1](http://www.icfes.gov.co/saber59/index.php?option=com_content&view=article&id=1).

- RAE. (20 de octubre de 1993). *Real Academia Española*. Obtenido de evaluar: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO\\_HTML=2&TIPO\\_BUS=3&LEMA=evaluar](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=evaluar)
- Rafael Florez Ochoa. (16 de enero de 2003). *Autorregulación, Metacognición y evaluación*. Recuperado el 17 de enero de 2012, de [saber.ula.ve](http://saber.ula.ve); Acción Pedagógica - Vol. 009, No. 1 y 2: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16994>
- Rivas J., R. J. ( de dic de 2003). <http://www.rieoei.org/deloslectores/540Rivas.PDF>. Obtenido de “Las calificaciones, ¿control, castigo o premio?” Revista iberoamericana de Educación.
- Rocha, A., A. H. C., & Rodríguez, J. G. (1996). “*Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de estado*” *Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08\\_09eva-inst.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_09eva-inst.pdf).
- Royero, J. (2011). Contexto mundial sobre las evaluaciones en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, [www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf).
- Salinas, P. ( 2007). “El Paradigma de la Evaluación Educativa y Sus Implicaciones en el Aprendizaje Constructivista” . *Revista de Antropología Experimental, No 7*, 93-97.
- Salinas, P. (Salinas, P.V., “El Paradigma de la Evaluación Educativa y Sus Implicaciones en el Aprendizaje Constructivista” *Revista de Antropología Experimental, No 7*, 2007. Texto 7: 93-97. Universidad de Jaen( España). de 2007). “El Paradigma de la Evaluación Educativa y Sus Implicaciones en el Aprendizaje Constructivista”. *Revista de Antropología Experimental, No 7*, 93-97.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (14 de febrero de 2004). *Eduteka*. Recuperado el 14 de julio de 2011, de La Evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa: <http://www.eduteka.org/evaluaciobogota.php>
- SNA. ( 19 de julio de 2010). <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>. Obtenido de Sistema Nacional de Acreditación en Colombia.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Antony . (1995). *españa: centro de publicaciones del ministerio de Educacion y Ciencia, Ediciones paidos Iberica*. Recuperado el 28 de octubre de 2011, de Evaluacion sistematica - Guia teorica y practica: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44740211.pdf>
- Teleña, A. P. (SF). <http://psicologiaeducacional.cl/evalua.htm>. Recuperado el 22 de Octubre de 2011, de La evaluación educativa.
- TIMSS, I. (2011). <http://www.icfes.gov.co/timss/>. Obtenido de ¿QUÉ ES TIMSS?
- Tuning, A. (2008). <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=168&Itemid=196>.
- Univalle Resolución 022. (s.f.). <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/resoluciones/2001/CS-022.pdf>. Recuperado el 19 de julio de 2011



Victor Hugo Dueñas R. (2005). *Aprendizaje basado en problemas, Experiencia en el curso de medicina de transfusion integral*. Cali: Universidad del Valle.

Zuleta, E. (1980). *Elogio a la Dificultad*. Recuperado el 25 de octubre de 2010, de [http://www.elabedul.net/Articulos/el\\_elogio\\_de\\_la\\_dificultad.php](http://www.elabedul.net/Articulos/el_elogio_de_la_dificultad.php).