

## LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO: UNA MIRADA DESDE LO COGNITIVO.

THE EVALUATION OF THE LEARNING IN THE FACULTY OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF THE QUINDÍO: A LOOK FROM THE COGNITIVE ISSUE.

Carmen Alicia Salazar Arbeláez, Luz Dary Bernal González,  
Carlos Alfonso Bustamante Gutiérrez, Edwin Leandro Parra Hoyos.

---

Facultad de Educación de la Universidad Del Quindío. Colombia.  
casalazar@uniquindio.edu.co, ludabe24@hotmail.com,  
carabusta@hotmail.com, edwinleandro.parra@hotmail.com

---

Recibido: Octubre 10 de 2013

Aceptado: Noviembre 14 de 2013

\*Correspondencia del autor. Universidad del Quindío. Carrera 15 Calle 12 Norte. Armenia, Quindío, Colombia.

E-mail: casalazar@uniquindio.edu.co

### RESUMEN

El estudio tiene como fin indagar los razonamientos implicados en la evaluación de los aprendizajes hasta llegar a la evaluación como experiencia de aprendizaje y de formación en la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. Para ello se utilizó la metodología cualitativa con un enfoque estructural, la cual permitió pasar de un nivel descriptivo de la evaluación de los aprendizajes y los razonamientos involucrados a una estructura explicativa e interpretativa de la evaluación. La población de estudio es la evaluación de los aprendizajes de los espacios académicos (asignaturas, materias) de los programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. Los hallazgos corresponden a la evaluación de los aprendizajes de veinte espacios académicos. La información se recolectó de dos estudiantes por espacio académico, en los casos en que la información suministrada por los estudiantes fue insuficiente, se hizo con los docentes.

La información se categorizó desde la teoría triárquica de la inteligencia de Robert J. Sternberg (1990) con respecto a los usos del conocimiento, esto es, el conocimiento con un propósito analítico, creativo y práctico. Se halló que la evaluación de los aprendizajes va desde evaluar un conocimiento memorístico, es decir, un conocimiento textual, hasta evaluaciones exigentes intelectualmente por involucrar los tres razonamientos: el analítico, el creativo y el práctico. El razonamiento analítico se estimula en la evaluación de la mayoría de los espacios académicos, el analítico crítico y el creativo son los que menos se estimulan, seguido del razonamiento práctico.

**Palabras claves:** aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, razonamiento.

## ABSTRACT

The study has as purpose to investigate the reasoning involved in the evaluation of the learning up to coming to the evaluation as experience of learning and formation in the Faculty of Education of the University of the Quindío. The qualitative methodology with a structural approach was in use, which allowed to pass from a descriptive level of the evaluation of the learning and the reasoning involved to an explanatory and interpretive structure of the evaluation. The population of study is the evaluation of the learning of the academic spaces (subjects, matters) of the programs of the Faculty of Education of the University of the Quindío. The findings correspond to the evaluation of the learning of twenty academic spaces. The information was gathered from two students by academic space, in the cases in which the information supplied by the students was insufficient; it was done by the teachers.

The information was categorized from the triarchic theory of the intelligence by Robert J. Sternberg (1990) with regard to the uses of the knowledge, that is to say, the knowledge with an analytical, creative and practical intention. It was found that the evaluation of the learning starts from evaluating a memory knowledge, it means, a textual knowledge, up to demanding intellectual evaluations that involves three main reasoning: the analytical one, the creative one and the practical one. The analytical reasoning stimulated in the evaluation of the majority of the academic spaces, the analytical critic and the creative which are less stimulated, followed by the practical reasoning.

**Key words:** learning, evaluation of the learning and reasoning.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa. Una evaluación que no ayude a aprender es mejor no practicarla. Se trata de evaluar no un aprendizaje memorístico y rutinario que sólo puede garantizar el éxito fugaz en el aula, sino un aprendizaje con base en el entendimiento y el desarrollo de habilidades intelectuales que faciliten establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende (Álvarez, 2003: 106-119). Es decir, la evaluación como un camino para el aprendizaje (Santos, 2003).

La evaluación implica una concepción sobre el aprendizaje, si se piensa que aprender significa repetir algo que se ha oído a través de las explicaciones de otros, la evaluación será un modo de saber si esos aprendizajes están memorizados en un momento dado, si, por el contrario, se concibe el aprendizaje como la capacidad de hacer preguntas, de indagar, de explorar, de analizar, de criticar, de dar opiniones, de crear y descubrir ideas, la evaluación será un proceso de diagnóstico, estimulación y de comunicación (Santos, 1998: 51). En otras palabras, un modo de preguntar y de exigir una determinada respuesta consagra un tipo de evaluación y, consiguientemente, una concepción de aprendizaje (Santos, 1995: 79).

Las llamadas pruebas objetivas ocultan muchos de los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 2003: 44). Estas pruebas llevan a concretar en preguntas precisas el conocimiento: textos incompletos que rellenar u opciones múltiples entre las que elegir, son ejemplos del predominio de la pretensión o ilusión de rigor en la evaluación, por encima de la intención de lograr un mejor conocimiento del estudiante. Lo que ha llevado a consecuencias importantes en el empobrecimiento de la enseñanza, pues, apela a procesos intelectuales poco complejos, reclama recordar informaciones más que elaboraciones personales y cognitivas complejas (Gimeno Sacristan, 1993: 74).

Se cree ser objetivo con esta evaluación, pero el peligro no es solamente la imprecisión sino la apariencia de rigor, pero como aparentemente tiene objetividad, genera en los usuarios y destinatarios una tranquilidad mayor que mata las preguntas más hondas: ¿Cómo aprende el estudiante? ¿Para qué le sirve lo aprendido? (Santos, 1995: 22) ¿Qué tipo de aprendizaje potencian? ¿Se tiene en cuenta la comprensión, el análisis, la opinión, la creación, la síntesis, la argumentación y la crítica? (Santos, 2003: 44).

La forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales. El peligro radica en establecer un doble discurso. Por una parte, el de las intenciones y declaraciones educativas, por ejemplo,

prioridad de funciones intelectualmente potentes como la crítica, la opinión y la creación frente a otra más débiles, aunque necesarias, como la memorización y el aprendizaje de algoritmos y, por otra, el de la realidad que solo tiene en cuenta los resultados. Un buen estudiante será no el que aprende a realizar críticas fundamentadas o a pensar con su propia cabeza, sino aquel que supera los exámenes, aunque éstos resulten estúpidos. Al fin de cuentas, lo que importa al estudiante es pasar los exámenes, superar las pruebas, conseguir un buen rendimiento (Santos, 1998: 8). Pero, se olvida lo más importante, a saber, el proceso de elaboración por parte del estudiante, proceso que puede ir hasta los más elevados procesos de creación, de elaboración de principios abstractos y descubrimientos de nuevas relaciones y aplicaciones de los mismos, etc. (Fernández, 1986).

En otras palabras, la evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso, se cierra sobre sí misma, constituye un punto final. La evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a mejorar tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control y de medición (Santos, 1998: 14).

La evaluación se ha convertido en una actividad profesional poco complicada, dar notas, los profesores la realizan sin grandes complicaciones de planteamientos, de elaboración de pruebas o sofisticadas formas de puntuar (Gimeno Sacristan, 1993: 63). Para Fernández (1986) la práctica más general de la evaluación en todos los niveles, se caracteriza por el absurdo psicológico y pedagógico de una evaluación discontinua, parcial en numerosos aspectos y desintegrada del proceso del aprendizaje y de la formación del estudiante.

El objetivo del presente estudio es indagar los razonamientos implicados en la evaluación de los aprendizajes hasta llegar a la evaluación como experiencia de aprendizaje y de formación en la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío.

## METODOLOGÍA

Con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos, se aplicó la metodología cualitativa con un enfoque estructural. Con el término investigación cualitativa, se entiende cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedi-

mientos estadísticos u otros medios de cuantificación (Strauss y Corbin, 2002: 11-12). En este estudio, aunque se utilizan algunos datos cuantitativos, los resultados corresponden a la descripción y al análisis de la evaluación de los aprendizajes en relación con los razonamientos implicados.

Dentro de la investigación cualitativa el enfoque estructural establece una distinción entre la estructura superficial y profunda de la experiencia, lo superficial está asociado con las intenciones y el significado subjetivo de las acciones, mientras que las estructuras profundas se entienden como actividades generadoras (Flick, 2004: 37). En este estudio, se pasó de un nivel descriptivo de la evaluación de los aprendizajes y los razonamientos involucrados a una estructura de sentido que permitió una explicación e interpretación del fenómeno estudiado en relación con la evaluación como experiencia de aprendizaje y de formación

El estudio se realizó en los cinco programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío y en las modalidades diurna y nocturna. La población de estudio son la evaluación de los aprendizajes, y el fenómeno a estudiar son los razonamientos involucrados en ellas y la evaluación como experiencia de aprendizaje y de formación. Con el fin de seleccionar la muestra, se procedió a seleccionar dos espacios académicos (materias, asignaturas) por programa y por modalidad, un espacio académico básico o fundamental y un espacio académico profesional a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple. Posteriormente se amplió la muestra a otros dos espacios académicos por programa y modalidad para lograr mayor representatividad de la población objeto de estudio, la selección, en este caso, se realizó de manera “intencional” utilizando como criterio las actividades académicas específicas de cada programa.

De los espacios académicos seleccionados se descartaron cuatro, por no obtener un panorama general y preciso de sus evaluaciones, debido a que fueron evaluados con exámenes, talleres o trabajos y no se logró obtener los documentos que lo respaldaran, ni con los estudiantes ni con el profesor. Los hallazgos de la investigación corresponden a la evaluación de los aprendizajes de veinte espacios académicos, así:

Licenciatura en Educación Física y Deportes: 4 espacios académicos.

Licenciatura en Biología y Educación Ambiental: 4 espacios académicos.

Licenciatura en Matemáticas: 3 espacios académicos.  
Licenciatura en Español y Literatura: 3 espacios académicos.  
Licenciatura en Lenguas Modernas: 4 espacios académicos en la modalidad diurna y 2 en la modalidad nocturna.

Luego de seleccionada la muestra se contactó a los informantes claves, esto es, estudiantes con capacidad de informar, en el sentido que tuvieran los registros de las evaluaciones como exámenes, trabajos, ensayos, etc. La información se obtuvo de dos estudiantes por espacio académico que accedieron de manera voluntaria, y de docentes sólo en los casos en que la información suministrada por los estudiantes fue insuficiente.

Se hizo entrevista semiestructurada. Con el fin de validar la información, durante la entrevista estuvieron presentes como mínimo dos de los investigadores, así se contrastaron errores y posibles amenazas al análisis de los datos, consistente en comparar la información obtenida por varios entrevistadores (investigadores), y contrastar la información suministrada por varias fuentes de información (estudiantes y/o profesores). La información se comparó y se analizó en el grupo de investigación, de esta forma se obtuvo las diferentes formas, maneras en que se avalú los aprendizajes de cada espacio académico.

Para la categorización de la información se inició con la decodificación abierta, propuesta por Strauss y Corbin (2002: 110-132). Es decir, se partió de la “inmersión” mental en el material primario de datos recolectados, consistente en leer y releer la información obtenida sobre la evaluación de los aprendizajes. De cada espacio académico y de cada evaluación se analizó frase por frase, en ocasiones se hizo palabra por palabra para desentrañar la intención de la evaluación y develar el o los razonamientos involucrados.

La información recolectada se categorizó por los razonamientos implicados en las evaluaciones. Finalmente se pasó de un nivel descriptivo en relación con las categorías de la evaluación de los aprendizajes y los razonamientos involucrados a la construcción de sentido, esto es, la evaluación como experiencia de aprendizaje y de formación.

## RESULTADOS

Los resultados del estudio son la descripción de las categorías en relación con los razonamientos involucrados en la evaluación de los aprendizajes. La información se categorizó con base a la teoría triárquica de la inteligencia de Robert J. Sternberg (1990) en cuanto a los usos del conocimiento, esto es, el conocimiento con un propósito analítico, creativo y práctico, otra categoría responde a un conocimiento memorístico en cuanto que la evaluación no involucra razonamiento, por el contrario, se orienta a expresar un conocimiento textual. También se relacionan las técnicas de evaluación. Las categorías son:

- *La evaluación de los aprendizajes estimula un conocimiento memorístico.*

Son evaluaciones que exigen demostrar un conocimiento memorístico, un conocimiento textual. Es un conocimiento inerte, consistente, según Whitehead (citado por Freire, 2009: 88), en un conocimiento que la mente se limita a recibir sin que los utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones, y según Perkins (2001: 37), un conocimiento que a veces se le recuerda, permite a los estudiantes aprobar los exámenes, pero no se aplica a otras situaciones.

De veinte espacios académicos analizados, uno evalúa sólo conocimientos memorísticos a través de exámenes orales con preguntas elaboradas por los mismos estudiantes, estas preguntas hacen referencia a fechas, recuentos históricos y definiciones. Otros siete espacios académicos involucran en sus evaluaciones este tipo de conocimiento. Ejemplos de ellas son:

Exámenes:

- *¿Qué es la deshidratación?*
- *¿Cuáles son los objetivos de los primeros auxilios?*
- *Defina qué es un texto.*
- *Defina las características del discurso oral.*
- *¿Cuáles son las características morfofisiológicas del atleta?*
- *Defina brevemente los siguientes términos: limnología, atenuación lumínica, calor específico, hipolimnio, sólidos disueltos, eutroficación, turbiedad, lagos dimícticos, seston y DBO.*
- *En Colombia existe un género de marsupiales que tienen un incisivo inferior proyectado adelante y es: a) Caenolestes, b) Didelphis, c) Philander, d)*

*Chironectes, e) Tachyglossus.*

- *El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es que los estudiantes conozcan la fonología, la sintaxis y el léxico de su lengua. F() V()*

Informes de trabajo: consulta bibliográfica

- *¿Cuáles son los primeros auxilios en la mordedura de un perro? Enumérelos.*

La intención de las evaluaciones de esta categoría es expresar un conocimiento textual. Las preguntas incluyen los términos qué, cuáles, defina, y las consultas bibliográficas estimulan un conocimiento memorístico al estudiante no tener que, por ejemplo, sustentar la consulta pudiendo limitarse a copiar de un texto y en este caso ni siquiera estimularía memoria.

- *La evaluación de los aprendizajes estimula el razonamiento analítico.*

El razonamiento analítico es el encargado de procesar la información, constituye la base principal del razonamiento (De Zubiría y Galindo, 2003: 213-214). En este razonamiento hay codificación y adquisición de conocimiento.

De veinte espacios académicos analizados, diez y nueve estimulan el razonamiento analítico en sus evaluaciones y tres el análisis crítico. Por ser el razonamiento analítico la base de los demás razonamientos, en esta categoría se incluyeron todos los espacios académicos menos el que estimula solo memoria. Ejemplos de ellas son:

Exámenes:

- *Explique los factores que influyen en la variabilidad del oxígeno y el ph de un cuerpo de agua natural.*
- *¿Cómo actúan las hormonas en el cuerpo humano?*
- *¿Cuál de los sistemas cambió más en los mamíferos, con respecto a los reptiles?: a) El respiratorio, por sus pulmones con diafragma, b) El tegumentario, con sus glándulas y derivaciones, c) El digestivo, con sus variaciones según la dieta, d) El nervioso, por el desarrollo del neopalio, e) El circulatorio, por el corazón de cuatro cámaras.*

- *Dada:  $g(x) = \sqrt{x^2 - 9}$  y  $f(x) = \sqrt{x - 3}$*

*Defina la función* 
$$\left(\frac{f}{g}\right)(x) = \frac{f(x+h) - f(x)}{h}$$

*y determine el dominio de la función resultante.*

*Determine el límite, si es que existe:*

$$\lim_{x \rightarrow 4} \left( \frac{16 - x^2}{4x^2 - 25x + 36} \right) =$$

Informe del trabajo de carácter argumentativo:

- *Desde el punto de vista del autor, ¿Cómo la pedagogía construye su fundamentación teórica y cómo ha sido ese recorrido histórico?*

Informes de trabajo de carácter crítico:

- *Escriba un breve enunciado sobre cuál sería la misión y la visión del educador de hoy.*
- *Según sus reflexiones y análisis, ¿cuáles serían aquellos presupuestos teóricos y acciones prácticas que debería tener hoy en día un docente en la educación superior?*
- *Haga una crítica al sistema educativo del país.*

Debate:

- *¿Cómo se ve como docente? y ¿Cuál debe ser el desempeño del educador?*

El aprendizaje de un segundo idioma se evalúa, por ejemplo, con exámenes de preguntas abiertas sobre las ideas principales y secundarias de un texto. Otras evaluaciones que estimulan el razonamiento analítico son las exposiciones sobre temas asignados por el profesor y trabajos sobre la representación gráfica del conocimiento como diagramas, mapas mentales o conceptuales, cuadros sinópticos y mentefactos.

La intención de las evaluaciones de esta categoría es estimular el análisis, los términos explique, cómo, cuál de los sistemas cambio más, exponga y represente gráficamente, invitan a este tipo de razonamiento. Son evaluaciones donde el estudiante analiza, sintetiza, deduce, argumenta. El análisis crítico se relaciona con las evaluaciones de los trabajos de carácter argumentativo y crítico, donde el estudiante hace evaluaciones y juicios sobre situaciones, conceptos y/o teorías.

- *La evaluación de los aprendizajes estimula el razonamiento creativo.*

El razonamiento creativo es la forma de elaborar la información que está fuera de la experiencia normal de las personas, es decir, las tareas a realizar son exigentes en cuanto al tipo de operaciones mentales y en cuanto a los conceptos que se requieren. El razonamiento crea-

tivo se manifiesta en situaciones que desafían la habilidad del individuo para hacer frente al medio (Sternberg, 1990: 91-92).

De veinte espacios académicos analizados, ocho estimulan la creatividad con sus evaluaciones. Ejemplos de ellas son:

Proyectos:

- *Elabore una cartilla sobre peces, reptiles, aves, mamíferos o anfibios, para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje de un grado de la escolaridad básica primaria.*
- *Elabore estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, orientadas desde la etapa real o concreta, la gráfica y la simbólica.*
- *Entre todo el grupo organice un festival de atletismo, desde conseguir el sitio, los niños y el refrigerio. Y elabore una prueba de atletismo para aplicar a los niños.*
- *En subgrupos elija un país donde se hable francés, consulte su historia, cultura, economía, geografía y gastronomía. Con base en esta información organice un stand para ser expuesto y explicado en francés, inglés o español a la comunidad educativa.*

Ensayos:

- *Escriba un ensayo a partir de un tópico de los poemas "Los Heraldos Negros", de César Vallejo.*
- *Escriba un ensayo (en inglés) sobre, por ejemplo, los videojuegos, maltrato infantil, legislación de menores delincuentes*

La intención de las evaluaciones de esta categoría es estimular el razonamiento creativo al estudiante elaborar, inventar, diseñar, imaginar. Los ensayos y los proyectos implican recoger y organizar diversas informaciones, generar ideas, valorar diferentes argumentos, tomar posición, integrar y presentar conclusiones. Estas evaluaciones, ensayos y proyectos, también estimulan el razonamiento analítico, en cuanto se procesa información, y el razonamiento práctico, por exigir aplicar el conocimiento.

- *La evaluación de los aprendizajes estimula el razonamiento práctico.*

El razonamiento práctico es la actividad mental que conlleva lograr un ajuste al contexto (Sternberg, 1990: 67). Es la adaptación, y se define en función de conocimientos, habilidades y comportamientos que constituyen

el funcionamiento dentro de un determinado medio sociocultural (Sternberg, 1990: 71). En otras palabras, es el razonamiento en situaciones reales, privilegia la puesta en práctica de las ideas.

De veinte espacios académicos analizados, catorce estimulan el razonamiento práctico con sus evaluaciones. En esta categoría se incluyen las evaluaciones con ensayos y proyectos que, como ya se expresó, además de estimular el razonamiento creativo, también estimulan el práctico, sin embargo, por razones de orden no se relacionan nuevamente acá. Ejemplos de ellas son:

Exámenes:

- *Un alumno de grado 11 quiere iniciar entrenamiento de halterofilia, pero usted detecta que tiene desbalance muscular en la cintura escapular. Usted le recomendaría: a) Practique otro tipo de deporte en el que este factor intrínseco no sea tan predisponente a lesiones, b) El desbalance muscular es un factor intrínseco, sin importancia en este caso, c) El desbalance muscular es un factor extrínseco, sin importancia en este caso, d) El desbalance muscular es contraindicación para cualquier actividad física, e) Realice ejercicios solo para los músculos menos desarrollados.*
- *Haga la descripción de un cordado (cordado diseccionado en el laboratorio).*
- *Tenga en cuenta las características del texto descriptivo para que justifique por qué se puede afirmar que el texto anexo cumple con dichos requisitos.*
- *Un automóvil que se desplaza a una velocidad de 30 pie/s se aproxima a un cruce; cuando el auto está a 120 pie de la intersección, un camión que viaja a una velocidad de 40 pie/s cruza la intersección. El auto y el camión se encuentran en carreteras que forman un ángulo recto entre sí ¿Con qué rapidez se separan 2 segundos después de que el camión pasa por dicho cruce? (Defina variables). Haga una gráfica y analice e interprete el resultado.*

Informe de trabajo de carácter analítico:

- *Haga un comentario de un texto publicitario, en los aspectos del valor de uso, valor de cambio y valor simbólico.*
- *Del texto anexo, identifique los siguientes aspectos: crinografía, cronografía, topografía, prosopografía.*

*fia, epopeya, retrato, parangón, símil y metáforas.*

Pruebas de simulación:

- *Atienda un paro cardiorrespiratorio (en un muñeco).*

La intención de las evaluaciones de esta categoría es estimular el razonamiento práctico al tener que resolver problemas o situaciones planteadas. Los términos identifique, describa, recomiende, comente, atienda, por ejemplo, un paro cardiorrespiratorio, estimulan este razonamiento.

Técnicas de evaluación:

Se hallaron las siguientes técnicas de evaluación: exámenes (pruebas estructuradas en torno a un número limitado de preguntas, Álvarez, 2001: 95), trabajos (informes escritos de actividades como consultas bibliográficas, representación gráfica del conocimiento, e informes de carácter argumentativo, analítico y crítico), ensayos (lo define su personalismo, la capacidad lingüística de reflejar un pensamiento coherente, Torres citado por Vásquez, 2007: 23), proyectos (se realiza un producto durante un periodo largo, López e Hinojosa, 2005: 103), con menor frecuencia debates (grupo de discusión en que se expone y se argumenta en favor o en contra de un tema), simulación de situaciones (emulan algún aspecto de la realidad) y exposiciones (el estudiante expone ante el grupo un tema asignado por el docente).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio realizado en la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío permiten una visión, desde lo cognitivo, sobre la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, la evaluación de la mayoría de los espacios académicos analizados (19 de 20) permiten comprender conceptos y teorías al analizar, inferir, argumentar, sin embargo, se estimula poco el análisis crítico (3 espacios académicos de 20 lo involucran en las evaluaciones) al no exigir juzgar, evaluar y criticar. Falta involucrar más la creatividad (8 espacios académicos de 20 lo involucran en las evaluaciones), y el razonamiento práctico (14 espacios académicos de 20 lo involucran en las evaluaciones), es decir, falta que el estudiante invente, resuelva problemas, ponga en práctica los conocimientos. Además, se estimula un conocimiento memorístico (1 espacio académico evalúa solo memoria y 8 lo involucran en las evaluaciones).

Se observa un desequilibrio en los usos del conocimiento desde la evaluación, por ser ninguno de estos razonamientos mejor que los otros, se necesita fomentar todos y no favorecer uno solo. Para Sternberg, la inteligencia no es primordialmente un problema de cantidad sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas (citado por De Zubiría, 2002: 45). En cuanto a estimular un conocimiento memorístico, es cierto que los estudiantes necesitan tener una base de conocimiento pero lo que importa no es lo que sabe el estudiante, sino poder usar de la mejor manera posible lo que ya sabe, sea de forma analítica, creativa o práctica (Sternberg y Spear-Swerling, 1996: 68).

Por otro lado, en el Proyecto Educativo de la Facultad (PEF, 2008-2011), en cuanto a la intención de desarrollar razonamiento analítico, creativo y práctico, se lee: formar un profesional reflexivo, crítico y creativo para proponer, desarrollar y evaluar propuestas educativas; formar profesionales competentes en las dimensiones pedagógicas y didácticas y el saber disciplinar. Además, el propósito de fomentar el desarrollo del pensamiento, se encuentra expresado en las competencias propuestas por el proyecto Tuning para desarrollar perfiles profesionales de los futuros docentes en el contexto Latino Americano, acogidas por la Facultad: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, y generar innovaciones en distintos ambientes del sistema educativo (PEF, 2008-2011). En consecuencia, no hay coherencia en cuanto a que la Facultad persigue unos propósitos relacionados con el desarrollo del pensamiento, y desde la evaluación de los aprendizajes no se potencian lo suficiente los razonamientos analíticos críticos, creativos y prácticos. Además, pese a la insistencia pedagógica en no estimular la memoria y sí el pensamiento, se continúa evaluando conocimientos textuales que no favorecen un aprendizaje significativo.

Se halló diferencias significativas entre las evaluaciones, pues van desde involucrar un aprendizaje memorístico hasta evaluaciones como experiencias de aprendizaje y de formación. Respecto a la evaluación memorística (con preguntas que incluye términos como: qué, cuáles, defina), se puede pensar que estas evaluaciones implican un estudiante pasivo, que aprende al escuchar y repetir y, según Álvarez (2003: 147), un docente dispensador del saber. Son evaluaciones donde se comprueban los conocimientos, o lo que se recuerda. La evaluación no permite saber si hay comprensión ni permite conocer el

camino del estudiante en la construcción y organización del conocimiento (Álvarez, 2003: 116). Si el docente se limita a preguntar y a exigir repeticiones mecánicas, poco podrá aprender el estudiante y, probablemente, poco podrá hacer el docente respecto a aprendizajes posteriores (Santos, 1995: 78). Es decir, no es posible desde la evaluación ayudar al estudiante en su aprendizaje y en su formación.

La evaluación como experiencia de aprendizaje potencia los razonamientos analítico, creativo y práctico (desde hacer descripciones, identificar características de texto, representar gráficamente el conocimiento, pasando por pruebas de simulación, trabajos de carácter analítico, argumentativo y crítico, hasta llegar a los ensayos y los proyectos). En estas evaluaciones el estudiante es activo al razonar alrededor del conocimiento cuando explica, analiza, critica, argumenta, inventa, elabora y practica. Son evaluaciones que conciben el aprendizaje no como acumulación de conocimiento, sino como modos de razonar con ellos. Estas evaluaciones permiten, según Álvarez (2003: 116), conocer el recorrido que el estudiante hace en la construcción y organización del conocimiento, las dificultades que encuentra y los obstáculos que tiene que superar.

Las mejores técnicas de evaluación halladas, desde lo cognitivo, son los ensayos y los proyectos, por ser exigentes intelectualmente al involucrar los razonamientos analítico, creativo y práctico, también los trabajos analíticos crítico al exigir evaluar teorías, situaciones; además, permiten ser experiencias de aprendizaje y de formación. Estas evaluaciones responden a lo planteado por Perkins (2001: 176) en cuanto que, se resuelven problemas cuya solución es flexible, no evaluaciones que admiten una única respuesta, no se solucionan aplicando un método de rutina, su solución lleva mucho más tiempo que las evaluaciones convencionales, el producto es por lo general complejo. Son evaluaciones que significan un verdadero aprendizaje.

En cuanto al examen, se observa que la memoria se evaluó casi que exclusivamente con exámenes, aunque con él también se evaluó razonamiento analítico y práctico, ello depende del tipo de pregunta, es decir, si evaluó memoria las preguntas son: qué, cuáles, defina; si, por el contrario, evaluó razonamiento analítico, las preguntas se refieren a explique, cómo; y si es razonamiento práctico se pide describir, resolver un problema por ejemplo matemático, también se anexan textos para identificar sus características. En otras palabras, no se

puede identificar el examen con evaluar solo memoria, esta técnica también permite evaluar razonamiento analítico y práctico, todo depende del manejo que se dé a la pregunta. Con el examen no se evaluó creatividad ni el análisis crítico, se podría pensar que esta técnica de evaluación con preguntas estructuradas y el tiempo limitado para responder, impone restricciones a la respuesta para juzgar, criticar, argumentar, crear, inventar. Para estos procesos mentales se requiere elaborar la respuesta, equivocarse, corregir, volver a intentar, aspectos que difícilmente se dan con preguntas estructuras y con límite de tiempo para responder.

Si para favorecer la formación de competencias en la educación universitaria la evaluación debe implicar el desarrollo cognitivo, el aprendizaje activo, la creatividad para resolver problemas reales (Villardón, 2006), además, desafíos complejos, poco estructurados, que requieran juicios (Herrington y Herrington, 1998 citado por Villardón, 2006), en este estudio, son los ensayos, los proyectos y los trabajos de carácter crítico los que favorecen el aprendizaje de competencias. Estas evaluaciones (más que las otras que también estimulan razonamiento) se basan en resolver situaciones reales y complejas (por ejemplo, situaciones de enseñanza), en las que hay participación activa del estudiante para aprender y para mostrar el nivel alcanzado de la competencia; también, implican desarrollo cognitivo al involucrar los razonamientos analítico, creativo y práctico. Por no utilizarse este tipo de evaluaciones en todos los espacios académicos y porque (como ya se expresó) falta estimular más el razonamiento práctico, aspecto fundamental en las competencias, se puede considerar que desde la evaluación de los aprendizajes falta favorecer la formación de competencias.

Finalmente, lo importante en la evaluación es la relación que guarda con la naturaleza del conocimiento, esto es, el referente teórico que guía la evaluación, (Álvarez, 2001: 27), en este estudio, la visión positivista se refleja en las evaluaciones que estimulan memoria, donde se concibe que la realidad está ahí, distante y ajena al sujeto que conoce, se entiende el conocimiento como una copia de la realidad, en este caso se evalúan datos, hechos. Por el contrario, la visión epistemológica genética, se refleja en las evaluaciones que estimulan los razonamientos analítico, creativo y práctico, donde hay interacción entre el objeto y el sujeto que conoce, el conocimiento el estudiante no lo adopta tal cual, sino que lo transforma (Coll y Martí, 2002: 70), es decir, según Álvarez, (2003: 150), el conocimiento no está ahí,

ya dado, en estado puro y neutro. Si acaso, la información está ahí, pero necesita ser cuestionada, contrastada, analizada, interpretada y asimilada.

Desde esta clarificación epistemológica, y como recomendación, la evaluación como reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje representa para los profesores una oportunidad para explorar la naturaleza del conocimiento, las estrategias por las que el estudiante elabora y llega al conocimiento y las estructuras y resultados de la enseñanza (Álvarez, 2003: 149).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Coll, C. y Martí, E. (2002) “Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje”. (67-88) En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, Á. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- De zubiría, J. y Galindo, L. (2003). “Impacto de la educación especial en el desarrollo de la inteligencia”. (207-226) En De zubiría, J. (Dir.), *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.
- Fernández, M. (1986). *Evaluación escolar y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- López, B. e Hinojosa, E. (2005). *Evaluación del aprendizaje*. México: Trillas.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. España: Gedisa.
- Proyecto Educativo de la Facultad de Educación (PEF) (2008-2011). Universidad del Quindío.
- Sacristán, J. G. (1993). “La evaluación en la enseñanza”. (57-130) En Pérez, A. I.,
- Macdonald, B. y J. G. Sacristan. (Dir.), *La evaluación su teoría y su práctica*. Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwe.
- Sternberg, R. y Spear-Swerling L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vásquez, F. (2007). *Pregúntale al ensayista*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Villardón, L. (2006). “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”. (57-76) En *Educatio siglo XXI*, 24. Consultado octubre 8, 2013 en <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>