



**UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO**

---

**División de Ciencias Políticas y Humanidades**

**Evaluación del Aprendizaje en la División de Ciencias  
Sociales y Económico-Administrativas de la  
Universidad de Quintana Roo.**

**TESIS**  
**Para obtener el grado de**  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN**  
**TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**Presenta**  
**Nancy Angelina Quintal García**

**Director de Tesis**  
**M.C Javier Omar España Novelo**

**Chetumal, Quintana Roo, México, Septiembre de 2010.**

# UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

---

División de Ciencias Políticas y Humanidades



Tesis elaborada bajo la supervisión del comité de Tesis del programa de Maestría en Educación y aprobada como requisito para obtener el grado de:

## MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

### COMITÉ DE TESIS

Director: \_\_\_\_\_  
M.C. Javier Omar España Novelo

Asesor: \_\_\_\_\_  
M.C. Andrés Miguel Alcocer Verde

Asesor: \_\_\_\_\_  
Dra. Edith Hernández Méndez

Chetumal, Quintana Roo, México, Septiembre de 2010

## DEDICATORIA

### *Al amor de mi vida y cimiento de mi hogar Jesús Hiram:*

Mi querido esposo, quien nunca me dejo sola en este largo camino; porque sin su apoyo incondicional en las largas horas de trabajo, no hubiese logrado este triunfo que también hoy.....es suyo; Gracias por tu paciencia, por tu amor, por haberme acompañado a lo largo de este arduo camino, y por motivarme aún en la distancia a seguir siempre adelante. Hoy este logro no solo es mío, es de los dos;iii.....te amo.

### *A mis amados hijos Jesús y Maverick:*

Fuente de mi inspiración y motivación día a día para superarme más Por haberme acompañado a lo largo de este sendero; por haber sufrido mis largas ausencias en su tierna infancia. Por haber llenado mi vida y mi hogar de luz y felicidad desde que su nacimiento. He aquí una recompensa para ustedes mis pequeños amores.

# AGRADECIMIENTOS

## *A mi amigo y compañero de siempre, Javier España:*

Por brindarme su amistad; por su dedicación y sabiduría; por su incondicional e invaluable apoyo en la elaboración de este trabajo de investigación; quien siempre confió en mí y me dio ánimos para no flaquear en este largo camino que hoy llega a su fin. Que gracias a toda su experiencia como docente pudo brindarme los conocimientos para desarrollar este proyecto y enseñarme el sendero para lograr el éxito que hoy culmina con esta tesis de maestría. Gracias Javier por siempre ¡

## *A mi amigo, Andrés Alcocer:*

Por apoyarme con tu vasta experiencia en el desarrollo de este trabajo de investigación; por tus consejos y aceptar ser parte de un triunfo más en mi vida como académica; por brindarme siempre tu preciada amistad. Gracias Andrés ¡

## *A mi amiga y colega, Edith Hernández:*

Por su paciencia, dedicación y experiencia; por apoyarme en este trabajo de investigación; por ser mi amiga y por todas las horas de trabajo que invertiste en la revisión de esta tesis de maestría, muchas gracias Edith¡

## *A Harald Albrecht:*

Por haber sido el principal impulsor para iniciar la maestría; por tu confianza, por tus consejos, por tu apoyo incondicional, pero sobre todo.....porque siempre confiaste en mí. Gracias Harald ¡

*“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber” (Albert Einstein).*

# CONTENIDO

<b>Introducción.</b>	.....	<b>1</b>
<b>Antecedentes.</b>	.....	<b>2</b>
<b>Planteamiento del problema.</b>	.....	<b>4</b>
<b>Justificación.</b>	.....	<b>6</b>
<b>Objetivo General.</b>	.....	<b>8</b>
<b>Objetivos Específicos.</b>	.....	<b>8</b>
<b>Preguntas de investigación.</b>	.....	<b>8</b>
<b>Metodología.</b>	.....	<b>9</b>
<b>Resumen del contenido de los capítulos.</b>	.....	<b>12</b>
<b>CAPITULO I. LA UNIVERSIDAD Y SU PAPEL HISTÓRICO DENTRO DE LA SOCIEDAD.</b>		
1.1. Propósitos y alcances.	.....	13
1.2. Retos.	.....	15
<b>CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL PROCESO EDUCATIVO.</b>		
2.1. Antecedentes.	.....	26
2.1.1. Características del sistema de educación superior.	.....	32
2.2. Conceptualizaciones de la Evaluación del aprendizaje en nivel superior.	.....	34
2.3. Elementos de la evaluación.	.....	37

### **CAPÍTULO III. TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

3.1. Expectativas históricas e ideológicas. ....	42
3.2. Teorías sobre la evaluación. ....	46

### **CAPÍTULO IV. LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO Y SU PERTINENCIA SOCIAL.**

<b>4.1. Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) 1995 – 2000. (Características del modelo educativo). ....</b>	<b>68</b>
4.1.1. Misión esencial. ....	68
4.1.2. Características del Modelo relacionadas con la evaluación: .....	68
<b>A). Ámbito docente:</b> .....	<b>68</b>
-Oferta profesional. ....	68
-Formación integral del educando. ....	69
-Responsabilidad en el aprendizaje. ....	69
-Formación básica para el aprendizaje autónomo. ....	70
-Currículum flexible: formación multidisciplinaria y polivalente. ....	70
-Multiplicidad de modalidades de formación. ....	71
-Papel del profesor. ....	71
<b>B). Investigación.</b> .....	<b>72</b>
<b>4.2. Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 1999-2002. (Características del modelo educativo) ....</b>	<b>72</b>
4.2.1. Misión esencial. ....	72

4.2.2. Características del modelo relacionadas con la evaluación: .....	72
<b>A). Ámbito docente:</b> .....	72
-Oferta profesional. ....	72
-Formación integral del educando. ....	73
-Responsabilidad en el aprendizaje. ....	73
-Formación básica para el aprendizaje autónomo. ....	73
-Currículum flexible: formación multidisciplinaria y polivalente. ....	74
-Multiplicidad de modalidades de formación. ....	74
-Papel del profesor. ....	74
<b>B). Investigación.</b> .....	75
<b>4.3. Modelo educativo 2009.</b> .....	75
4.3.1. Misión esencial. ....	75
4.3.2. Características del modelo relacionadas con la evaluación: .....	76
<b>A). Ámbito docente.</b> .....	76
-Oferta profesional. ....	76
-Formación integral del educando. ....	76
-Responsabilidad en el aprendizaje. ....	77
-Formación básica para el aprendizaje autónomo. ....	78

-Currículum flexible: formación multidisciplinaria y polivalente. ....	79
-Multiplicidad de modalidades de formación. ....	80
-Papel del profesor. ....	80
<b>B). Investigación. ....</b>	<b>81</b>
 <b>CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO.</b>	
5.1. Características generales de las carreras de la DCSEA. (Universidad de Quintana Roo, 2010): .....	84
5.1.1. Antropología. ....	84
5.1.2. Derecho. ....	85
5.1.3. Economía y finanzas. ....	86
5.1.4. Sistemas Comerciales. ....	87
5.1.5. Seguridad Pública. ....	89
5.2. Análisis del uso del paradigma de la teoría psicopedagógica propuesta por el mismo modelo educativo de la Universidad. ....	91
5.2.1. Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) 1995 – 2000. (Características del Modelo Educativo) .....	94
5.2.2. Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 1999 – 2002. (Características del Modelo Educativo) .....	94
5.2.3. Modelo educativo 2009. ....	95
<b>CAPITULO VI. CONCLUSIONES. ....</b>	<b>97</b>
<b>REFERENCIAS. ....</b>	<b>100</b>



## Introducción

Al ser la evaluación un factor crítico en todo proceso, por su carácter retroalimentativo, su impacto en la revisión del proceso de aprendizaje ha cobrado una importancia fundamental para determinar si los resultados esperados, son compatibles con los obtenidos. El proceso educativo, desde luego, no es la excepción. Mediante la evaluación, se puede determinar la calidad de los productos que se obtienen y cotejarlos con las expectativas establecidas en la misión y visión organizacional del sistema, particularmente en los objetivos de los programas.

Históricamente la evaluación educativa, sólo sometía a consideración el rendimiento del alumno y su eficiencia; hoy por hoy bajo los modelos contemporáneos de formación basados en competencias, no sólo valoran al alumno, sino también al maestro, la curricula, la estructura y la administración educativa. Por tanto, si mucho se depende del proceso evaluativo para determinar el destino institucional, es necesario cuestionar los criterios con los que se evalúa el proceso de aprendizaje, entre otros, pues la evaluación, además de su interés por la perspectiva socioeducativa, se ha convertido también en una constante preocupación política y económica por el predominio que tiene en la vida universitaria.

En el caso de la Universidad de Quintana Roo, debido a la necesidad de alcanzar un nivel educativo de clase mundial y que responda a los requerimientos actuales de dotar a la sociedad de profesionistas de calidad, se requiere -antes de cambio alguno- analizar los criterios que se utilizan para evaluar el proceso enseñanza- aprendizaje, con el fin de determinar su adecuación y congruencia, porque de dichos criterios y los resultados que arrojen dependen las decisiones que se tomen para elevar la calidad del servicio educativo ofrecido por la institución.



## Antecedentes

En la Universidad de Quintana Roo, considerando el momento actual en el que son cada vez más las escuelas nacionales y extranjeras de nivel superior certificadas y/o acreditadas, va surgiendo la convicción y necesidad en el seno de las academias de maestros de poder materializar la misión que pretende la institución con respecto a la calidad de sus servicios ofrecidos a la sociedad.

Desafortunadamente a veces impera el desconocimiento, parcial o total, en cualquier institución educativa, de su propio modelo educativo, no solamente por gran parte de la planta académica que integra a la institución, sino también por otros integrantes de la comunidad universitaria que ocupan cargos administrativos. Esta percepción me indujo a investigar, dentro del marco de la Universidad de Quintana Roo, si el compromiso de los docentes se basa, primeramente, en el conocimiento de sus objetivos y de sus estrategias para alcanzar el aprendizaje pretendido en sus carreras profesionales.

De acuerdo con esta intención se hace indispensable que una institución escolar no sólo tenga claro sus fines, sino que estos fines deban ser parte del conocimiento de quienes la integran.

La comunidad universitaria no sólo se conforma de estudiantes, sino de docentes y administrativos que no siempre tienen una cultura pedagógica, ya que su formación profesional, la mayoría de las veces, ha sido en otras áreas de conocimiento que corresponden a otras ciencias y, en consecuencia, a otra metodología y otros objetos de estudio. En realidad, para algunos esta cultura pedagógica se reduce a su experiencia como alumno, y con estas bases se incorporan a la docencia. También es verdad que algunos creen que la docencia sólo se trata de manejar técnicas didácticas y que por esta razón no puedan ver todo lo que interviene en cualquier modelo educativo que, sin duda, incluye el conocimiento de teorías pedagógicas que le darán una perspectiva sobre cómo están definidos los conceptos educativos. Existe una visión tradicionalista en relación a la forma de evaluar, debido –más que nada- a que ésta es la única fuente de formación, por la propia historia personal de los docentes, de los objetivos y las estrategias para hacer que se dé el aprendizaje en los alumnos.



Esta situación hace que muchos actores responsables de la eficiencia de un modelo educativo (autoridades escolares, administrativas, y también docentes), se vean en la necesidad de aprender, ya en la institución, el cómo poder lograr estos fines. La Universidad de Quintana Roo, institución pública que depende para su funcionamiento de recursos económicos externos, es una institución de educación superior sujeta a evaluaciones externas de organismos dependientes e independientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), situación que también contribuye a la definición de su propia misión, lo que obliga a tener definidos claramente los parámetros que marcan estas evaluaciones hacia una educación de calidad.

La Universidad de Quintana Roo plantea en su misión el compromiso por una educación de calidad, lo cual nos indica que la formación de sus estudiantes es resultado de esta educación. Sin duda, la revisión de cada uno de sus elementos de eficiencia y efectividad se convierte en una necesidad para alcanzar esta calidad. Esto nos conduce a analizar la evaluación, como parte esencial de este proceso de calidad educativa, es decir, saber cómo podemos evaluar en el estudiante el resultado de este proceso o, en su caso, las etapas de este mismo proceso. Esta reflexión conlleva a subrayar la trascendencia de evaluar el aprendizaje como parte esencial de la misión de la universidad.

Debido a que los docentes de educación superior son, en su mayoría, profesionales de determinada ciencias que no corresponden al ramo de la pedagogía y que, aunque no ajenos del todo, sus paradigmas de la formación educativa responden a una experiencia como alumno o como un docente muchas veces autodidacta, sería falta de autocrítica decir que todos los docentes de las instituciones educativas, incluyendo de esta universidad, están muy bien enterados de cuáles son los instrumentos que se utilizan en la evaluación del aprendizaje, cómo se elaboran y en cuál tendencia pedagógica se apoyan. A sabiendas de esta situación, el sistema educativo mexicano se ha preocupado, particularmente desde los años setenta, por legislar sobre la evaluación del aprendizaje para su inclusión como parte esencial del proceso de aprendizaje. Pongo como ejemplo, aunque sea para el nivel de las escuelas secundarias, el documento o instructivo de evaluación del aprendizaje a que tendrían que sujetarse las escuelas dependientes de la dirección General de Educación Secundaria a partir del año lectivo 1978-1979, conforme al acuerdo No. 17, expedido por el C. Secretario de Educación Pública el 25 de julio de 1978. A continuación mencionaré algunas bases:



Primera: La evaluación del aprendizaje, como parte del proceso de la enseñanza, tiene por objeto:

- Determinar el grado en que los alumnos hayan alcanzado los objetivos programáticos.
- Estimular el aprendizaje.
- Detectar sus deficiencias para corregirlas y adecuar los procedimientos de la enseñanza.
- Coadyuvar al diseño y actualización de planes y programas de estudio.

Cuarta: La evaluación del aprendizaje debe ser permanente y comprende cuatro fases sucesivas e interrelacionadas, que son:

- Evaluación inicial: valora y diagnostica las condiciones en que el grupo empieza el curso.
- Evaluación continua: valora de manera constante el progreso del alumno.
- Evaluación periódica: integra las evaluaciones continuas en un lapso determinado.
- Evaluación final: Expresa en forma integrada el aprovechamiento alcanzado por el educando al término del curso escolar.

La certeza de una evaluación precisa del aprendizaje, independientemente del nivel escolar, siempre es una condición del desarrollo del estudiante.

## **Planteamiento del problema**

El estudio de la evaluación del aprendizaje es una constante preocupación de las ciencias de la educación, pero siempre ha sido vista como una condición esencial para lograr resultados en la formación de recursos humanos. El estudiante, elemento básico para la existencia de cualquier institución educativa, es por definición el ser a formar, con todas las capacidades cognitivas y habilidades necesarias para conducirse profesional y moralmente en nuestra sociedad. Por eso es importante saber de qué trata cada uno de los elementos que tienen qué ver con su realización como educando.

Según Morán (1999), todas las actividades de aprendizaje del alumno reciben de manera implícita o explícita una valoración, en unos casos para verificar el resultado o rendimiento



de una tarea y en otros, para realimentar el aprendizaje al descubrir las fallas, lagunas o dificultades del proceso y tomar decisiones pertinentes que reconduzcan las acciones con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Para Zarzar( 2007), el estudio de la evaluación del aprendizaje se ha abierto en cuanto a sus objetivos. Ya no es simplemente el análisis en cuanto al cumplimiento de los objetivos del aprendizaje determinados, a lo que se le ha dado en llamar el objetivo explícito –como veremos durante la investigación-, lo que permitiría ver lo que se ha logrado y lo que puede corregirse.

Existe, además, el carácter implícito (o interno) en cuanto si se logra la reflexión de los estudiantes en relación con su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor compromiso con él, es decir, hacerlo participar de este proceso de enseñanza-aprendizaje para plantearse retos que le permitan formarse mejor.

También el desconocimiento de los fines educativos, ya sean cuantitativos (número de egresados, profesores con posgrado, etc.) y/o cualitativos (capacidad creativa para la solución de problemas de la sociedad, generar una cultura de valores humanísticos para la sociedad) de cualquier profesional que ejerza la docencia, traerá como consecuencia el no saber qué tipo de profesionista se está formando. Sería una actitud errónea el no asumir el compromiso fundamental que es la formación del estudiante y ésta no puede ser a ciegas.

Entender esta situación nos debe conducir a la inevitable conclusión de que tenemos que formarnos también como docentes, y tener respeto por esta profesión. Debemos conocer los conceptos educativos, como qué es la evaluación del aprendizaje, por ejemplo. Este conocimiento nos ayudará a comprender con claridad los objetivos que persigue la institución, así como el papel que nos corresponde desempeñar como docentes, ya que nuestra participación es elemental para que el aprendizaje obtenga los resultados pretendidos

Más allá de una demostración cuantitativa, que podría reducirse a la aplicación de un instrumento que permitiera medir cuántos docentes en la Universidad de Quintana roo desconocen la misión, la visión y los objetivos de esta institución educativa lo que, en



consecuencia lógica, desvincula a la evaluación como parte de un proceso educativo coherente con sus fines, lo que se pretende es plantear , con base a un análisis documental de las diversas tendencias educativas (teorías, posturas ideológicas), un sentido autocrítico que permita asumir el camino propicio hacia un modelo educativo consensado y eficaz.

Por las razones señaladas anteriormente es que en este trabajo de investigación se insistirá en el significado de la evaluación, que muchas veces es reducido al significado de medición, lo cual puede contradecir la adquisición de capacidades que se pretende de un estudiante creativo y que sepa desempeñarse con efectividad, en todos los sentidos, en su medio social. También expondrá los argumentos de diferentes tendencias pedagógicas sobre el concepto de la evaluación del aprendizaje.

## **Justificación**

Se decidió abordar el tema de la evaluación porque es esencial que los docentes, sin dejar fuera de esta responsabilidad a las autoridades y trabajadores administrativos, conozcan los criterios utilizados y los que se pueden utilizar en la evaluación del aprendizaje del alumno, ya que cada plan educativo de cada carrera debe poseer la definición muy clara del paradigma pedagógico en que sustenta sus acciones, así como el planteamiento de sus perfiles y sus criterios para lograr resultados. Al cumplirse esta condición se tendría un proceso educativo con una mejor orientación hacia los resultados de calidad que la organización espera.

La revisión documental de los planes educativos de la universidad permitirá saber si esta evaluación se da desde el inicio de la formación del alumno o durante su desarrollo o, simplemente, se aplica hasta el final de su carrera. Este estudio pretende analizar, si existen, los criterios empleados por la institución y si están vinculados con cada plan de las carreras que ofrece la división de ciencias sociales y económico administrativas.

El conocimiento de los criterios beneficiaría en todo sentido a los docentes, en cuanto tendrán más certeza sobre el tipo de estudiante que están formando y el cómo hacerlo. En caso que el docente encontrara en este análisis que su función contradice los objetivos que se persiguen en la definición de la evaluación del estudiante, podrá corregir el camino



o tratar de intervenir en la academia de su carrera para proponer las adecuaciones que juzgue convenientes. Esta intervención deberá estar sustentada no sólo con su experiencia profesional dentro de su carrera sino con una formación pedagógica que le permita manejar instrumentos de evaluación, y tal vez diseñarlos en el mejor de los casos, donde se logre el perfil del educando.

Con la claridad de todo el proceso de aprendizaje, donde la evaluación sea parte integral de éste, también el estudiante se beneficiaría porque no encontrará contradicciones en lo que se demanda de él. A veces, profesores de su misma carrera les dan diferentes versiones sobre cómo debe ser el profesionista, aunque sean estos profesores de la misma disciplina. Esto, por lo general, favorece a un clima de confusión y a veces de falta de credibilidad, por parte del estudiante, porque interpreta en las acciones de sus profesores que no se tiene una visión única de lo que debe ser un profesionista de su carrera. En muchas ocasiones esta situación genera una crítica negativa del estudiante sobre la efectividad de su profesión cuando tenga que enfrentarse a una realidad laboral en la sociedad.

El estudio de los planes educativos de la División de Ciencias Sociales y Económico-administrativas (DCSEA) de la Universidad de Quintana Roo pretende establecer, con base a la evaluación, si existen y/o se aplican los criterios que garantizan su nivel de calidad como institución de educación superior.

Otra razón de este estudio es retroalimentar los conceptos educativos que se vayan analizando, con una actitud revisionista, especialmente el de evaluación del aprendizaje y su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este análisis documental y teórico se pretende comprender la profundidad del compromiso de ser docente, es decir, participar en la formación profesional y humana de personas, ya que en ocasiones se piensa que la pedagogía es una ciencia blanda, y que sólo es cuestión de tener algunas características prácticas para desempeñarse profesionalmente dentro de este campo de la formación de personas.



## Objetivo general

Analizar si existe coherencia entre las directrices que norman los criterios de evaluación del aprendizaje empleados por los docentes de la División de Ciencias Sociales y Económicas Administrativas de la Universidad de Quintana Roo y los documentos institucionales que norman dicha actividad, para establecer su pertinencia.

## Objetivos específicos

- Identificar los documentos institucionales que norman los criterios de evaluación del aprendizaje en la universidad de Quintana Roo.
- Investigar las directrices que norman los criterios de evaluación del aprendizaje por parte de los docentes de la división de ciencias sociales y económicas administrativas de la Universidad de Quintana Roo.
- Investigar si existe coherencia entre las directrices que norman los criterios de evaluación del aprendizaje empleados por los docentes de la división de ciencias sociales y económicas administrativas de la Universidad de Quintana Roo y los documentos institucionales que norman dicha actividad.

## Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las directrices que norman los criterios de evaluación del aprendizaje por parte de los docentes de la división de ciencias sociales y económicas administrativas de la Universidad de Quintana Roo?
- ¿Cuáles son los documentos institucionales que norman los criterios de evaluación del aprendizaje en la universidad de Quintana Roo?
- ¿Existe coherencia entre las directrices que norman los criterios de evaluación del aprendizaje empleados por los docentes de la división de ciencias sociales y económicas administrativas de la Universidad de Quintana Roo y los documentos institucionales que norman dicha actividad?



## Metodología

### a) Lugar donde se llevará a cabo el estudio:

El contexto físico donde se llevará a cabo la presente investigación es la Universidad de Quintana Roo, específicamente en la División de Ciencias Sociales y Económico Administrativas (DCSEA) ubicada en el campus Chetumal.

### b) Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo *descriptivo*, con base en un estudio analógico de los distintos programas de estudio de la División mencionada. Se trata de un estudio descriptivo porque su objetivo fue recoger información documental de la División de Ciencias Sociales y Económico-Administrativas (DCSEA), con respecto a los criterios cuantitativos y cualitativos que guían la evaluación del aprendizaje, a través de un análisis documental de los *Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional 1995-2000, 1999-2002 y 2009 de la Universidad de Quintana Roo* y el contenido de los cinco *Planes de Estudio de las licenciaturas* que integran la DCSEA. También presenta la característica de *no experimental* porque la investigación se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientes, y lo único que haremos es observar el fenómeno tal como se presenta en su contexto natural, para después proceder al análisis de resultados.

### c) Método

Para realizar un proyecto se debe elaborar un plan para su desarrollo. Este plan ordenado de razonamientos es el método (Schemelkes, 1998:52). En esta investigación el método consistió en una revisión analítica de los documentos generados por cada programa educativo para saber si existen coincidencia o no en sus estrategias (los tres planes estratégicos de desarrollo institucional, y el contenido de los cinco planes de estudios de las licenciaturas que integran la DCSEA: sistemas comerciales, economía y finanzas, derecho, antropología y seguridad pública) especialmente en los criterios expuestos para la formación final de sus profesionistas.



No habrá elaboración de ningún instrumento como cuestionario o encuesta, puesto que no se pretende medir o interpretar cuantitativamente el conocimiento de este paradigma o de los criterios de evaluación por parte de docentes, administrativos o estudiantes. La información recabada en planes de estudio y en programas de la carrera serán expuestos comparativamente, en razón de exponer si existen o no conceptos comunes sobre los criterios de evaluación. Al mismo tiempo, se expondrán de manera sistemática los diferentes modelos educativos que han conducido académicamente a la Universidad de Quintana Roo para hacer un análisis analógico que permita distinguir las variantes conceptuales referentes a los criterios de evaluación y, por supuesto, de sus planteamientos estratégicos sustentados en algún paradigma educativo. Paralelamente, se irán exponiendo las diversas concepciones teóricas de la evaluación que presenta la historia reciente de la educación, con la finalidad de ubicar la dirección pedagógica que sigue la Universidad de Quintana Roo. Aunque la planeación investigativa de este trabajo se apoyará sustancialmente en una amplia bibliografía, no dejará de consultarse la información cibernética que se requiera, las cuales serán precisadas en cada momento y enumeradas al final del proyecto de investigación.

#### **d) Análisis de los datos:**

Para realizar el análisis de los datos sobre la evaluación, se procederá primeramente a la revisión detallada de los diversos planes de estudio de las carreras de la DCSEA (División de Ciencias Sociales y Económico-administrativas) en relación a la descripción, si existe, del paradigma pedagógico del modelo educativo.

#### **e) Definición conceptual y real de variables**

La generalidad de las definiciones actuales concuerdan en establecer la evaluación, como la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. Para Tenbrink (1999) la evaluación es asignar un valor a algo, juzgar. Para Lafourcade (1987) la evaluación es entendida como una etapa del proceso educacional, que tiene como fin comprobar de manera sistemática en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubiesen fijado con anticipación.



Sin embargo, existen diferencias en la extensión del concepto y del proceso evaluativo en su totalidad, tocante a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

*Definición Conceptual de Evaluación:*

De acuerdo con la Real academia española, define como evaluación: (De evaluar).1. f. Acción y efecto de evaluar. 2. f. Examen escolar: Hoy tengo la evaluación de matemáticas (Diccionario de la Real Academia Española, 2009).

*Definición Conceptual de Aprendizaje:*

Es un proceso dinámico de modificación de pautas de conducta que está en continuo movimiento, involucrando a la persona en su totalidad. Afecta no solo los pensamientos de un individuo, sino el conjunto de sentimientos y emociones con los que actúa (Pineda, 1993:20).

(De aprendiz).1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.2. m. Tiempo que en ello se emplea. 3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera (Diccionario de la Real Academia Española, 2009).

*Definición Real de Evaluación del Aprendizaje:* Es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta (Gonzalez, 2009).



*Definición Operacional de Evaluación del Aprendizaje:* En este trabajo se entenderá por evaluación del aprendizaje al proceso de comunicación interpersonal, verbal o escrito que se aplica al educando con el fin de determinar el grado de apropiación del conocimiento que tiene para manifestar evidentemente una competencia relacionada con su perfil profesional.

## **Resumen del contenido de los capítulos**

En el primer capítulo, *la Universidad y su papel histórico en la sociedad*, se plantean los propósitos y alcances que la universidad como institución formadora de seres humanos, sea capaz de generar individuos que protagonicen los cambios que la sociedad requiere hacia una transformación de bienestar común, basada en el desarrollo científico.

En el capítulo dos, *evaluación del aprendizaje en el proceso educativo*, se presentan los antecedentes conceptuales de la evaluación del aprendizaje, así como los elementos que lo integran, enfatizando su importancia para todo el proceso educativo, incluyendo el diseño organizacional de las instituciones educativas.

En el tercer capítulo, *tendencias de la evaluación del aprendizaje*, se exponen las diferentes teorías pedagógicas sobre la evaluación, contemplando su importancia dentro del proceso educativo, sin excluir su sentido ideológico y sus expectativas.

En el capítulo cuatro, *la Universidad de Quintana Roo y su pertinencia social*, se exponen los tres modelos educativos, contenidos en los planes estratégicos de desarrollo institucional de esta institución educativa, con el objetivo de interpretar su misión esencial y sus características, a través de sus protagonistas( docentes y alumnos).

En el capítulo cinco, *la evaluación del aprendizaje en la Universidad de Quintana Roo*, se recogen los objetivos académicos y los perfiles profesionales de los egresados, como elementos integradores de una verdadera evaluación del aprendizaje, que se haga efectiva en el desempeño profesional de sus egresados. Al mismo tiempo se subraya el compromiso de la generación del conocimiento como parte esencial de la educación, a través del reconocimiento del paradigma constructivista dentro del modelo educativo actual.



## **CAPITULO I**

### **LA UNIVERSIDAD Y SU PAPEL HISTÓRICO DENTRO DE LA SOCIEDAD.**

#### **1.1. Propósitos y alcances**

Desde la concepción del concepto universidad, se ha abierto un debate sobre su papel social, aunque siempre habrá que responder a la disyuntiva de si la Universidad como tal es una respuesta a las demandas de una sociedad que requiere de la ciencia para su bienestar, o simplemente es un instrumento creado por el propio Estado para la reproducción de sus cuadros de poder o hegemónicos. Por ejemplo, Gacel-Ávila (2006) asegura que la universidad actual ya no se parece a la institución de mediados del siglo XX.

El número de estudiantes se ha multiplicado a partir de la Segunda Guerra Mundial; éstos ya no pertenecen mayoritariamente a las clases privilegiadas y no están destinados a ocupar posiciones de élite. Nuevos tipos de instituciones de educación superior han hecho acto de presencia en la escena nacional e internacional, poniendo en tela de juicio la concepción clásica de la universidad.

Han surgido nuevas profesiones, nuevas tecnologías educativas, nuevas concepciones de la ciencia y del conocimiento. Las universidades se han hecho burocracias corporativas y representan a un sector cada día más relevante para el desarrollo de la sociedad. Es previsible que esa tecnología vaya en aumento, pues se afirma que el siglo XXI será el siglo de la educación. Se prevé la incorporación de más de 20 millones de estudiantes en las instituciones de educación superior, la mayor parte de ellos en los países en vía de desarrollo. Las implicaciones de estas transformaciones de la sociedad y de la ciencia son enormes para la educación superior, porque los Estados necesitan nuevas políticas y enfoques para fortalecer su capacidad de negociación y mejorar su inserción en la economía internacional y el concierto de las naciones.

Hasta los primeros años del siglo XIX, según Bonvecchio (2002), la Universidad no produce mito alguno de sí misma, ni la sociedad la considera, por su parte, un posible objeto mitológico. Al fin y al cabo, la universidad, ya sea la medieval o la de los siglos inmediatamente posteriores, no significa para los fines del proceso de reproducción social



ni para los del mundo imaginario social, ninguna otra cosa que una variable insignificante y de poca importancia. Las motivaciones son evidentes.

La institución universitaria es ajena a todos los circuitos económicos, comerciales y productivos. Las grandes casas mercantiles y la banca proveen conforme a los principios del aprendizaje de carácter práctico *in situ* su propia reserva y la formación de sus cuadros administrativos y dirigentes. Del mismo modo, el proceso productivo reproduce autónomamente sus propias condiciones de existencia, ya sea en la experiencia de la repetitividad (el mundo agrícola), o bien según procedimientos técnicos rigurosamente salvaguardados y difundidos en el interior de grupos sociales cerrados (los gremios).

El saber universitario no representa, además una condición de preferencia para la inserción en la vida pública, ni se establece como un selector de funciones y de pertinencia de clase. El modelo de la universidad tradicional, tal como había sido transmitido en sus rasgos esenciales desde la Edad Media, entra en crisis en el siglo XVIII paralelamente a la crisis del modo de producción agrícola-feudal, que había sido su soporte. Las motivaciones de tal crisis subyacen, por lo tanto, en la evolución del proceso productivo y en la consecuente adaptación del proceso de reproducción social.

Es el saber y en sus aplicaciones técnicas en donde la clase burguesa vislumbra el instrumento fundamental de su ascenso material y de su consolidación concreta. En resumidas cuentas, en el saber es donde la burguesía cree poder encontrar las modalidades funcionales, ya sea para su propia reproducción y selección interna, ya sea para el propio control que ejercerá sobre el orden social.

La universidad se transforma así en el lugar por excelencia de este saber y del proyecto que en él se inscribe. El objeto prioritario de los últimos años del siglo XVIII y de los primeros del siglo XIX, es la educación universitaria: la universidad debe llegar a ser el símbolo material de la trama que el saber está tejiendo, o cree tejer en la sociedad.

Desde el imperio austriaco de José II y María Teresa, hasta el reino de Prusia, y un poco después en la Francia revolucionaria, la universidad se somete a una radical transformación: paulatinamente el estado tiende a asumir el control directo y la organización del aparato universitario. Las facultades son reestructuradas racionalmente,



las edades y las normas de admisión establecidas rigurosamente, la asistencia estudiantil reglamentada, el título académico revalorado profesionalmente. Las materias de enseñanza-desde hacía siglos inmutables- y los programas son enriquecidos con las disciplinas ahora consideradas desde la perspectiva de un saber moderno, socialmente útil.

Así la universidad será acreditada como la sede de una racionalidad que quiere y debe coincidir con la racionalidad general del estado y con la formación racional de la personalidad.

## **1.2. Retos.**

En la apreciación de un nuevo concepto para la Universidad, ha surgido el calificativo de innovadora. Para Burton (2000), se toma “innovadora” como una característica de los sistemas sociales, esto es, de universidades completas y sus departamentos internos, centros de investigación, personal docente y facultades. El concepto lleva el significado de “innovar” –un esfuerzo voluntario en la construcción de la institución que requiere una actividad y energía muy especial–.

Las universidades innovadoras buscan convertirse en universidades que se “enfrentan”, siendo actores importantes en sus propios términos. La institución emprendedora puede ser vista tanto como un proceso como un resultado. La transformación universitaria, la mayoría de las veces, no es accidental o incidental.

Al actuar desde arriba, los sistemas nacionales y estatales de educación superior son instrumentos directos del cambio significativo; al actuar desde abajo, los miembros individuales del personal docente o los administradores están limitados en lo que pueden hacer. Sin embargo, los grupos grandes y pequeños –centrales y departamentales– del personal docente y los administradores (y a veces los estudiantes) pueden diseñar nuevas estructuras, procesos y orientaciones por medio de los cuales una universidad se inclina hacia un cambio adaptable. Los grupos académicos también pueden ayudar a asegurar que los valores académicos conducirán la transformación, lo cual es un punto que aparecerá repetidamente en las narraciones institucionales.



Para lograr este objetivo, Burton (2000) sintetiza sus estrategias de transformación, planteándose la pregunta: ¿Cómo las universidades, por medio de la acción innovadora, se transforman así mismas? Cinco elementos constituyen un mínimo irreducible: una dirección central reforzada; una periferia de desarrollo extendida; la diversificación del financiamiento; un núcleo académico estimulado y una cultura innovadora integrada. Pero habrá que recobrar en este propósito de transformación las primeras intenciones de la Universidad a partir de sus cualidades que se consideraron, o aún se consideran, esenciales para definirse.

Diferentes especialistas encuentran elementos comunes en la acción de transformarse de manera innovadora. Para Barnett (2002), en primer lugar, la noción de responsabilidad en relación con la universidad ocupa un lugar dentro de un trasfondo de valores aceptados, por ejemplo, que es bueno tratar de alcanzar el conocimiento o que vale la pena esforzarse por la justicia social.

En segundo lugar, la aceptación de esos valores presupone que sus objetos son alcanzables. Por ejemplo, la creencia de que es bueno tratar de alcanzar el conocimiento contiene, en sí misma, la convicción de que el conocimiento es algo que se puede alcanzar. Finalmente, la noción de responsabilidad dentro de este contexto ha de entenderse en el sentido de que la universidad es un vehículo adecuado y efectivo para realizar esos valores.

Vivimos ahora en un mundo sujeto a una infinita interpretabilidad. Y es para este mundo para el que las universidades tienen que preparar a sus estudiantes. Por un lado, como individuos, ya sea como miembros de organizaciones en el lugar de trabajo o como ciudadanos que tomamos decisiones en el ámbito público, nos vemos asediados por múltiples interpretaciones de nuestras acciones.

Al parecer de Barnett (2002), el Estado ha sometido a la universidad a procedimientos evaluativos intrusistas. El mundo laboral ha producido sutil e indirectamente un cambio en el énfasis dado a los propósitos de la educación superior, hasta el punto de que el conocimiento ya no es “un fin en sí mismo”, a pesar de lo cual se le juzga por las competencias que produce; el desarrollo de un cuasi-mercado ha reducido aún más la autonomía disfrutada por las universidades como instituciones, y la llegada “la nueva



gestión pública” ha aportado disciplinas de gestión que han recortado aún más las libertades disfrutadas por los académicos.

En la actualidad se espera e incluso se exige más que nunca de la universidad de masas, pero esas mismas exigencias, enmarcadas como están desde dentro de ciertas posturas de valor, que persiguen ciertos fines, la condicionan y la limitan a seguir sus predilecciones. La universidad se ha situado en el centro de la sociedad porque ésta otorga ahora altas calificaciones al conocimiento, esa misma entidad sobre la que la universidad ha construido su autocomprensión. Pero aquí hallamos una tensión, porque las formas de conocer, valoradas ahora por el conjunto de la sociedad, desafían continuamente las definiciones de conocimiento mantenidas dentro del ámbito académico.

Barnett (2002) puntualiza, ante una realidad que ya no puede interpretarse dentro de una isla, que la universidad ya no puede darse palmaditas en la espalda por promover la razón universal o incluso social (con mayúscula). Ya no se puede convencer a sí misma de que es el árbitro de la razón o de que la razón constituye una unidad nítida a la que tiene un acceso privilegiado. Pero al mismo tiempo se le presenta un papel más desafiante. Ahora tiene que involucrarse con el resto de la sociedad al tiempo que contribuye a acrecentar su capital intelectual en forma cada vez más amplias.

El conocimiento se juzga ahora no por su poder para describir el mundo, sino por su valor de uso. El conocimiento tiene que dar realización, demostrar que tiene un impacto sobre el mundo. Bajo condiciones de supercomplejidad, la enseñanza y el aprendizaje se encuentran con verdaderas dificultades. Si cada enunciado, si cada marco de comprensión, si cada acción, sistema de valores y estado del ser humano son desafiables y desafiados (y no cabe duda de que lo son), las actividades consideradas como enseñanza y aprendizaje en la educación superior son problemáticas. Bajo estas circunstancias, ¿qué significa educar en el nivel superior? ¿Qué significa educar bajo condiciones de incertidumbre y desafiabilidad radicales?

Bajo estas circunstancias, la defensa de la diversidad es, en el mejor de los casos, una actitud interesada. Naturalmente, se tratarán de aplicar estrategias educativas locales que tenga sentido en el contexto de la disciplina de que se trate, la posición de mercado de la institución en cuestión y su historia, el ambiente burocrático más amplio y el desarrollo de



las políticas estatales de educación superior. La supercomplejidad presenta a la universidad un desafío y una responsabilidad educativa universales, la de impartir una educación para la formación del ser humano que sea adecuada para las condiciones de su complejidad.

Sin embargo, esta supercomplejidad es difícil de comprender y más aún de resolver ante la visión de una universidad con criterios tradicionalistas. Para Gacel - Ávila (2006), diversas tendencias ponen en entre dicho a la universidad tradicional, como el surgimiento de nuevos tipos de instituciones educativas, universidades corporativas, virtuales y todo tipo de empresas de comunicación e información, que son en general, más flexibles y capaces de organizarse en alianzas estratégicas que las propias universidades.

Asimismo, la desintegración cada día mayor entre la función de docencia y de investigación, provocada por el incremento de universidades privadas que dedican cursos muy limitados a la investigación; el alto costo de la investigación en tiempos de austeridad presupuestal y la presión a favor de la ampliación de la cobertura; la investigación estratégica que se lleva a cabo en centros independientes de las universidades; los valores y las prácticas de la vida universitaria –autónoma, individualista y aún elitista – que generan en muchos casos actitudes de resistencia al cambio, lo cual dificulta la transformación de la educación superior.

Según Gacel-Ávila (2006), los educadores del siglo XXI necesitan ser formados en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, es decir, deben trabajar en equipo con sus alumnos, de suerte que en realidad sean coaprendices. De la misma manera que la universidad nació centrada en los aprendices, en el siglo XXI volverá a estar centrada en ellos y no en los que enseñan.

Para el siglo XXI, lo importante son los aprendizajes adquiridos por los educandos, que apoyen el desarrollo genuino del individuo y de la sociedad, y así puedan disponer de conocimientos útiles, capacidad de raciocinio y valores. Más que formar para el empleo, se trata ahora de formar para la empleabilidad, es decir, “educar” para la adquisición de competencias, más que entrenar con una óptica profesionalizante.



La educación para el siglo XXI se sustenta en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de cambio, el estudio permanentemente y el trabajo cooperativo. En otras palabras, la educación vive un momento epistemológico trascendental. Por una parte, sigue descansando en los paradigmas clásicos, fundados en la reflexión en torno a una sociedad nacional y, por otra, la nueva realidad global la pone en entredicho.

El papel de la educación superior debe ser formar egresados que aprendan a manejarse social y profesionalmente en el ámbito global. En el campo institucional, es recomendable la elaboración de nuevos enfoques curriculares y pedagógicos. En la sociedad global, no se puede seguir enseñando y produciendo conocimiento con los mismos paradigmas y parámetros de antes, básicamente de corte nacional. Hay que replantear la manera de enseñar, producir y transmitir el conocimiento, y el papel mismo que desempeña la educación la educación de nuestra sociedad.

En consecuencia, los sistemas educativos deben construir nuevos paradigmas, con objeto de apoyar a las naciones en las negociaciones de nuevas condiciones de desarrollo en defensa de su propia identidad y cultura. Frente a la globalización, corresponde a los sistemas educativos modificar su manera de enseñar, para que los contenidos educativos abarquen lo local y lo global.

Por otra parte, la UNESCO (Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, 1998) subraya que, junto con las funciones tradicionales de las universidades – la investigación, la innovación, la enseñanza, la formación y la educación permanente -, la cooperación internacional debe cobrar cada día más importancia. Todas esas funciones deben contribuir al desarrollo sostenible.

La Declaración Mundial de París (UNESCO, 1998) menciona que la educación superior debe hacer énfasis en los siguientes aspectos de la cooperación internacional:

- El fortalecimiento de los instrumentos de cooperación internacional y regional, así como la capacidad nacional en gestión de la cooperación.
- La orientación de la cooperación internacional para la investigación científica y tecnológica debe contribuir a: 1) la instalación estable en los países con menor desarrollo de capacidades científicas de excelencia; 2) la formación de jóvenes



investigadores insertos en sus propias realidades sociales; 3) el diseño de una agenda de investigación acorde a los valores y prioridades de la región y conforme a una perspectiva mundial.

- La cooperación horizontal ofrece posibilidades inéditas que permiten intercambiar y complementar capacidades humanas, físicas y financieras de los grupos de investigación, y promover un desarrollo endógeno y homogéneo de esas capacidades.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
- La cooperación internacional tiene que descansar en la solidaridad el respeto y el apoyo mutuo en una asociación que redunde de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados.

La UNESCO propone cuatro pilares fundamentales para la educación en el siglo XXI:

1. Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
2. Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno.
3. Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. Aprender a ser, proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores.

Estas estrategias sostenidas por la UNESCO permiten, aun ante la realidad cotidiana que muchas veces no nos deja ver con claridad, que la universidad responde a ésta misma, y que reconocer sus propósitos nos da la posibilidad de estructurarla para fines más precisos y objetivos para todos sus participantes. Primeramente, tal y como expresa Bonvecchio (2002) habrá que entender que es inevitable que la universidad se encuentre rígidamente controlada por el Estado y centralizada, así como que también sea rigurosísima la selección de la clase docente.

En efecto, los profesores son los principales artífices del proyecto burgués y de su realización a través de la educación; por consiguiente, la instrucción universitaria tiene la



tarea de adecuar, al mismo tiempo, el proceso de conocimiento individual a los objetivos sociales y estatales: el laicismo, la profesionalidad, la solidaridad de clase y la fidelidad a las instituciones.

La concepción que existe de los establecimientos científicos superiores, como vértice hacia el que confluye todo lo que directamente se hace por elevar la cultura moral de la nación, reposa en el hecho de que si bien estos se destinan a cultivar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, indirectamente suministran dicha ciencia a la formación espiritual y moral, para que ésta, de acuerdo con su propia finalidad, la utilice como materia útil en sí misma.

Para Bonvecchio (2002), la esencia de estos establecimientos consiste entonces, internamente, en unir la ciencia objetiva con la formación subjetiva; externamente en articular la enseñanza escolar ya concluida, con el estudio que apenas se inicia bajo la propia dirección del estudiante, o mejor dicho aún, en efectuar el paso de una al otro. Pero esto lleva a preguntarnos ¿cómo lograr que se dé esta unión? Para esto habrá que empezar desde afuera de las instituciones, es decir, desde una planeación del Estado. Según Kent (1996), el núcleo de las nuevas propuestas se refiere al sector público e implica la alteración de la relación entre las instituciones de educación superior y el estado, sustituyendo el sistema altamente centralizado y burocrático de controles gubernamentales asociado con el financiamiento *incrementalista* por otro basado en la contención de la expansión de los gastos públicos en la descentralización administrativa y en la introducción de procesos de evaluación.

La tendencia es la misma que se observa en los países desarrollados donde la educación superior es financiada y controlada directamente por el Estado, como en Europa, y consiste en lo que Neave (1991) definió como el surgimiento del Estado Evaluador.

Esta misma presión evaluadora ha hecho que la educación superior modifique sus estrategias que le permitan sobrevivir. Para Kent (1996), con la transformación de los sistemas de educación de élite en sistemas de masas, la cuestión de la democratización de la educación superior, antes central, cede su lugar a la preocupación por la calidad. La instalación del posgrado y la institucionalización de la investigación científica dentro y



fuera de la universidad representaron las principales medidas de intervención gubernamental para perfeccionar la calidad del sistema.

Sin embargo, a pesar que la calidad se convierte en un principal objetivo de las universidades, no puede hablarse de un éxito rotundo. Circunstancias inevitables han impedido la implantación o consolidación de esta calidad. Para Kent (1996), la caída de la calidad de la educación superior estaría acentuándose debido a la crisis fiscal del estado, con la cual los países latinoamericanos vienen conviviendo desde el inicio de los años ochenta. El Estado se encontró virtualmente impedido en su capacidad para atender las demandas de diferentes sectores y se enfrentó al imperativo de redireccionar sus recursos.

Empezó entonces a configurar una política redistributiva en que otras áreas como salud, enseñanza básica y habitación, emergían como prioritarias. El tema de la evaluación no es una peculiaridad de las agencias de los países latinoamericanos. En la mayoría de los países de Europa occidental, la masificación de la educación superior, aliada a una situación de recursos escasos y a un desarrollo tecnológico acelerado, concurrieron para que la evaluación se consolidara como el tema central de las políticas gubernamentales.

En América Latina, las propuestas de evaluación aparecen con dos sentidos bien distintos. En algunos casos, la evaluación es entendida como un instrumento correctivo que debe identificar las fallas, carencias y desvíos más graves en el financiamiento de las instituciones. En otros casos, se le concibe *“como un instrumento selectivo, a través del cual es posible identificar los factores de eficiencia y el potencial de productividad académica de las instituciones”* (Kent, 1996: 93).

En nuestro país, específicamente, se ha creado un sistema vigilante de la educación superior que ha planteado alternativas de desarrollo de la calidad con base a lo señalado por Del Valle & Taborga (1993) donde establecen que del análisis de varias IES (Instituciones de Educación Superior), parece que las condiciones más importantes para el éxito institucional son:

1. Que el objetivo académico se constituya en el núcleo principal
2. Que exista un equipo académico con buen nivel de preparación y con fervor institucional.



3. Que se cuente con un plan propositivo, factible y pragmático.
4. Que se disponga de recursos económicos mínimos.
5. Que exista voluntad política para llevar a cabo los cambios.
6. Que exista la viabilidad política (paz social) en la institución (que no existan fuerzas en conflicto o fuerzas sindicales desbordantes.)

La fase predominantemente cualitativa del sistema surge, por una parte, como respuesta a las nuevas exigencias del contexto resultante de la modernización, de la globalización económica, social, tecnológica y cultural, lo mismo que de la complementación comercial e industrial.

En la fase de desarrollo cualitativo, las IES se ven en la necesidad de resolver pragmáticamente algunos dilemas académicos. Por ejemplo:

- Formación general----formación especializada
- Investigación básica----investigación aplicada
- Formación humanista--formación científica y técnica
- Institución masiva-----institución selectiva
- Organización burocrática---organización basada en la comunidad académica
- Disciplinariedad en la enseñanza y en la investigación----interdisciplinariedad en la enseñanza y en la investigación.

El gran objetivo en esta fase es elevar el nivel académico.

La evaluación, en esta etapa cualitativa, es considerada y programada como un instrumento idóneo para conocer sistemáticamente la realidad institucional; valorarla para adquirir conciencia sobre la necesidad de cambio; y, finalmente, para hacer efectivo este último.

Entendidos estos objetivos, se puede notar la urgencia de Del Valle & Taborga (1993), desde su publicación en los noventas, de crear un sistema eficiente de la educación superior.

Se observa en su imperativo de conformar un sistema de educación superior, principalmente por las siguientes razones:

- Es imprescindible contar con un esquema sistemático que permita ordenar, racionalizar y planificar el desarrollo de las IES.



- El desarrollo de las IES y los cambios cualitativos que impone la modernización, requieren de mayores recursos.
- Finalmente, la complejidad del proyecto modernizador importa, necesariamente, la división del trabajo y la complementación institucional.

De acuerdo con los planteamientos generales del documento “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior” (1989), el sistema deberá considerarse como un esquema de posibilidades de articulación multidimensional: por ámbito geográfico, estatal, regional o nacional; por funciones sustantivas; por problemas y áreas de interés común; por carreras, por proyectos y por tipos de institución. En consecuencia, el sistema no es un concepto preestablecido y rígido, sino un camino que se irá construyendo con la confluencia de voluntades políticas y acciones de concertación e integración.

Lo que es claro de comprender es que el gran reto de la evaluación se reduce a la posibilidad de proponer que se continúe con el mismo camino, si así se ha encontrado la calidad educativa, o, en su caso, plantear otras alternativas de solución. También nos hace entender que la visión de la formación del universitario no se circunscribe a su realidad geográfica, sino que le hace ver que el mundo es todo y, al mismo tiempo, también es su responsabilidad. Esta manera de pensar nos permite mencionar al escritor mexicano Alfonso Reyes (1985:23,24), quien diera premonitoriamente la razón de ser un hombre del conocimiento universal, sin circunscribirlo únicamente a su condición de ciudadano, y escribe así:

*La ciencia no puede tener patria. Pero incurre en una confusión lamentable quien se figura que por eso sólo la universidad y la nación, se contraponen. Cuanto enaltezca y mejore a un grupo humano, lo enaltece y mejora en su condición nacional. Cuando en la Edad Media, la Universidad de París congregaba a los modernos...Que en cuanto a querer averiguar dónde cae el límite exacto de lo mexicano a lo no mexicano, y como lo uno y lo otro se acomodan en lo universal, dejemos esta discusión estéril a los que prefieren no hacer nada, arrogándose el derecho de censurar lo que hacen los otros.*



La reflexión del intelectual mexicano Alfonso Reyes, es buen inicio para replantear la búsqueda de nuestros fines formativos de los educandos. Por eso es importante subrayar el papel de la educación escolarizada y de sus procesos, especialmente en nuestro estudio de la evaluación.



## CAPITULO II

### EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL PROCESO EDUCATIVO

#### 2.1 Antecedentes

El tema de la evaluación educativa ha atendido diferentes rubros. Como veremos en esta investigación, el concepto de la evaluación se extiende a todos los territorios de la educación misma, lo que da pie, afortunadamente, a conocer todos los elementos que la constituyen y que pueden ser evaluados. Para los especialistas Rodríguez et al (2006), la evaluación educativa puede recaer sobre sistemas, instituciones docentes, entre otros elementos que conforman la educación. Aseveran que, en su área de responsabilidad, especialmente si hablamos de la evaluación de los aprendizajes, los profesores tienen que saber elegir métodos de evaluación pertinentes, útiles, técnicamente correctos e imparciales. Si bien los profesores emplean a veces instrumentos elaborados por otros, lo más frecuente es que utilicen los que ellos mismos generan. Por este motivo, deben asimilar y seguir principios adecuados para analizar la calidad de los métodos de evaluación elaborados.

Esta visión de la evaluación, por parte de los profesores, se remonta hasta la antigüedad, dando pie a la concepción muy tradicional que se tiene de la evaluación del aprendizaje. En la Edad Media aparecen los exámenes con un carácter más formal. En torno a ellos se centra todo el sistema universitario. Así, por ejemplo, la prueba para llegar a “*magister*”, llamada “*inceptio*”, era un claro examen oral público, en donde el aspirante debía demostrar sus conocimientos en presencia de un tribunal.

*En el Renacimiento, como aportación significativa sobre la evaluación propia, de nuestro entorno, mencionaremos la obra Examen de ingenios para las ciencias, de Juan Huarte de San Juan, publicada en Baeza en el año 1575, en la que ya se plantea la posibilidad de seleccionar a los individuos. Su procedimiento selectivo supone que los hombres difieren por sus habilidades, y que éstas se fundan en diferencias de naturaleza; las cuales a su vez, son apreciables a través de exámenes físicos (Rodríguez et al, 2006:26).*

Con el tiempo, las prácticas en los exámenes fueron conformando un conjunto de normas que las disposiciones de instituciones docentes fueron enriqueciendo. Así se introducen



los exámenes escritos que se regulan con toda minuciosidad mediante criterios de evaluación para cada nivel y grado.

Este estado de cosas es el que llega a la época de la Ilustración. En el último cuarto del siglo XVIII, el pensamiento enciclopedista y la Revolución Francesa favorecen el derecho de todos los ciudadanos a la educación, y también plantean la exigencia de que el acceso a la especialización se condicione a la comprobación-evaluación-de los méritos individuales.

Ya en la primera mitad del siglo XIX se asiste a un cambio con la instauración de los sistemas nacionales de educación vinculados a la concesión de diplomas garantizados por el Estado. En este tiempo influyen poderosamente concepciones educativas y sociales como el positivismo de Comte (1795-1857) y el Sociologismo de Durkheim (1858-1917).

La conducta se mide tanto por lo que tiene que lograr como por lo que en ella interviene y la moldea de distintas maneras. No obstante, esas pruebas evaluativas quedan perfectamente integradas en el racionalismo académico europeo, preocupado casi exclusivamente de la instrucción académica. Mientras, empiezan a aplicarse en América las primeras técnicas evaluativas. Así, Horace Man (1845) dirige una evaluación basada en test de papel y lápiz, que llega a implantarse en las escuelas de Boston.

Este modo de evaluar no responde a la aplicación de un enfoque teórico o paradigma. La evaluación se reduce más bien a un modo de hacer basado en prácticas rutinarias, que frecuentemente usan instrumentos de medida de poca fiabilidad.

Al término de la guerra, los test psicológicos se ponen al servicio de fines sociales. Durante la década que va de 1920 a 1930, denominada periodo de los test, se idean test estandarizados para medir toda clase de destrezas escolares con claros referentes objetivos externos y explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, con los que se realizan evaluaciones a grandes colectivos escolares.

En Estados Unidos hacia los años cincuenta, surge un movimiento “antitest” que critica, entre otros aspectos, el que se centre exclusivamente en los alumnos y apenas en los currículos, lo que provoca la aparición de nuevas alternativas.



A principios de los años sesenta, resultaba muy llamativo el divorcio entre las acciones del proceso instructivo y los referentes que servían para valorarlo. La crisis económica obligaba a cuestionar muy seriamente la rentabilidad de las inversiones educativas, lo que provocó la proyección de la eficacia de esquemas de evaluación empresariales al mundo educativo por parte de autores como Cronbach (1963,1971), Suchman (1967), Scriven (1967, 1974,1975 y 1983), entre otros.(Rodríguez et al, 2006).

Cronbach (1963,1971) y Cronbach y Snow (1969), citados por Rodríguez et al (2006), hacen una crítica de las evaluaciones al uso por su carencia de relevancia y utilidad. Defienden que la evaluación, además de fundarse en objetivos explícitos, debe ser principalmente una ayuda para que los educadores tomen decisiones acerca de cómo educar, destacando y elaborando, lo que en Tyler(1930) había quedado como mera sugerencia. La evaluación, según Cronbach (1963), es la recopilación y uso de información a fin de adoptar decisiones en cuanto a los programas educativos. Introduce, así, frente al uso tradicional de la evaluación final o del producto, cuya decisión única era la promoción o repetición de curso de los alumnos, el uso de la evaluación del proceso.

De esta manera, Rodríguez et al (2006) sintetizan el desarrollo del concepto *evaluación* a partir de las aportaciones de estudiosos en este tema. Esta enumeración de los teóricos la exponen de la siguiente forma:

**Schuman (1967)** profundiza en la convicción de que la evaluación debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica, matizando que la investigación científica es preferentemente teórica y, en cambio, la investigación evaluativa es siempre aplicada.

**Metfessel y Michael (1967)**. Su aportación se reduce a estructurar un modelo evaluativo en etapas, dirigidas por un evaluador externo pero con la participación del propio profesor. En esas etapas se articulan una serie de elementos que empiezan a considerarse consustanciales a la evaluación: la formulación de objetivos, la selección de instrumentos de evaluación, el análisis de las informaciones recogidas y las recomendaciones sobre posibles cambios en los programas.



**Scriven (1967, 1974, 1975 y 1983)** adelanta los planteamientos de una evaluación que aminora la importancia de los objetivos y la desplaza hacia las necesidades educativas. Los resultados obtenidos en una evaluación deben considerarse buenos o malos, no sólo de acuerdo con la consecución de los objetivos que se pretenden, lo que da lugar a la evaluación final o “sumativa”, que hace un juicio de valor sobre los efectos de la enseñanza en el alumno.

**Owens (1971 y 1973)** y **Wolf (1974 y 1975)** desarrollan el llamado método “contrapuesto”, que intenta iluminar los aspectos más importantes de un programa siguiendo un proceso dialéctico en el que dos grupos de evaluadores, con referentes distintos, investigan los pros y los contras para contraponerlos.

**Stufflebeam(1967) y Shinkfield(1985)** consideran que la evaluación es un proceso para identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y la comprensión de los fenómenos implicados.

**McDonald y Parlett (1972)** reflejan el comienzo de la corriente de la evaluación “cualitativa” y la postura de los que Stenhouse llama evaluadores de la “nueva ola”. Todos estos autores se hallan cerca del paradigma cognitivo. Esto supone que para evaluar hay que hacer un análisis de las estrategias cognitivas, así como del empleo de técnicas proyectivas que pongan de manifiesto los estados mentales del alumno.

**McDonald (1971 y 1973)** es el autor del llamado enfoque “holístico”, en el que todas las informaciones relativas al currículo son igualmente importantes. No se puede evaluar teniendo sólo en cuenta determinados datos, aunque éstos sean tan importantes como los rendimientos de los alumnos.

**Parlett (1972) y Hamilton (1977)** critican también el modelo de una evaluación por objetivos, ya que se muestra inadecuado para comprender la complejidad educativa y, en consecuencia, insuficiente para una toma de decisiones. Proponen la llamada evaluación “iluminativa”, que también tiene en cuenta la totalidad del currículo, es decir, su fundamentación, evolución, realizaciones, dificultades y, además, sus ventajas e



inconvenientes en las más diversas situaciones escolares.. Aunque estiman que el fin de la evaluación es tomar decisiones, las tareas del evaluador, como ya había indicado McDonald, se deben reducir fundamentalmente a recoger información neutral para iluminar las dificultades del currículo.

Stenhouse (citado por Rodríguez et al, 2006) está en contra de la distinción entre evaluador externo y el que desarrolla el currículo, porque los únicos que pueden evaluarlo son los mismos protagonistas, profesores y educandos.

Desde mi punto de vista, la evaluación holística propuesta por McDonald tendría un efecto inmediato en la misión de las instituciones de educación superior, puesto que haría más claro el objetivo de formar al estudiante desde los parámetros externos e internos del sistema educativo.

Pero quien es tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa es Tyler, según Escudero (2003), por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica. Entre 1932 y 1940, en su famoso *Eight-Year Study of Secondary Education* para la *Progressive Education Association*, publicado dos años después (Smith y Tyler, 1942), Tyler plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La obra de síntesis la publica unos años después (Tyler, 1950), exponiendo de manera clara su idea de «currículum», e integrando en él su *método sistemático* de evaluación educativa, como *el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos* (véase también Tyler, 1967 y 1969).

El «currículum» viene delimitado por las cuatro cuestiones siguientes:

- a) ¿Qué *objetivos* se desean conseguir?
- b) ¿Con qué *actividades* se pueden alcanzar?
- c) ¿Cómo pueden *organizarse* eficazmente estas experiencias?
- d) ¿Cómo se puede *comprobar* si se alcanzan los objetivos?

Y la buena evaluación precisa de las siguientes condiciones:

- a) Propuesta clara de *objetivos*.



- b) Determinación de las *situaciones* en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c) Elección de *instrumentos apropiados* de evaluación.
- d) *Interpretación* de los resultados de las pruebas.
- e) Determinación de la *fiabilidad* y *objetividad* de las medidas.

Esta evaluación ya no es una simple medición porque supone un *juicio de valor* sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos, algo que retomarán otros importantes evaluadores como Cronbach y Sufflebeam unos años después.

Para Tyler, la referencia central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de *conducta* (Mager, 1962), teniendo en cuenta que deben marcar el desarrollo individual del alumno, pero dentro de un proceso socializador. El objeto del proceso evaluativo es determinar el *cambio* ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la *eficacia del programa educacional* y también de *educación continua del profesor*.

Horowitz (1995) analiza el contenido y el significado de la citada entrevista, destacando, entre otros, los siguientes aspectos en el pensamiento de Tyler al final de sus días:

- a) Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio
- b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- c) El «portafolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo



procedimiento de evaluación, incluyendo el «portfolio», por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.

d) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.

e) Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal. Medio siglo después de que Tyler revolucionara el mundo de la evaluación educativa, se observa la fortaleza, coherencia y vigencia de su pensamiento. Como acabamos de ver, sus ideas básicas, convenientemente actualizadas, se entroncan fácilmente en las corrientes más actuales de la evaluación educativa. Sin embargo, ¿cómo podemos traducir estos conceptos de la evaluación en cada uno de nuestros sistemas educativos? ¿Cómo es, en realidad, en nuestro país? ¿Cómo se ha concebido en nuestra historia educativa?

### **2.1.1 Características del sistema de educación superior.**

Desde el inicio de una organización para la educación nacional, podemos subrayar, como lo hacen Del Valle & Taborga (1993), que la realidad del sistema de educación superior y su problemática inherente está fuertemente condicionada por las características y el desarrollo de la realidad macrosocial. Todos los elementos que definen a la primera resultan de la segunda, y los productos finales de la educación superior tienen como destino y sujeto, a la sociedad.

En este proceso, el sistema y sus componentes están altamente influidos por el conjunto de los factores sociales (económicos, políticos, culturales, científicos y tecnológicos) y, a su vez, el sistema tiene cierto grado de influencia sobre dichos factores.

El sistema de IES está conformado por tres subsistemas dispares y distintos en sus objetivos de creación, finalidades, organización, líneas de dependencia, cobertura y ámbito de sus funciones. Estos subsistemas corresponden a las universidades, a los tecnológicos y a las normales que a su vez se subdividen en públicos y privados, específicamente en el primer y tercer subconjunto.



Un rasgo que llama la atención es que al interior de cada subsistema la heterogeneidad es muy grande, especialmente en relación con el tamaño (número de profesores, de alumnos, de carreras, de institutos y centros de investigación), a su calidad y a sus características de desarrollo. Un punto que conviene aclarar es que remarcar la heterogeneidad no significa de ningún modo sostener que las IES, dentro de su subsistema, deban tener un modelo único de desarrollo y por tanto, seguir un mismo camino de evolución.

La heterogeneidad, es mayor en el subconjunto de las universidades públicas y en el de las privadas, que entre los tecnológicos.

Otro factor que ha influido en el desarrollo del sistema, es el concerniente a los modelos o paradigmas institucionales. En el caso de las universidades públicas, se advierten modelos institucionales muy diversos. Los principales tipos de universidades públicas que pueden agruparse son: **la popular o populista**, donde se busca contar con una base social e ideológica de extracción popular; **la eficientista**, que tiende a lograr niveles académicos altos, mediante la selección rigurosa de profesores y alumnos, y racionalizando el uso de los recursos; **la modernizadora**, la cual introduce cambios que generen modificaciones importantes en la estructura y en la función académica; **la tradicionalista**, que considera encontrar en su historia y en los logros del pasado, los elementos caracterizadores de su paradigma; la indefinida, aquella que no tiene elementos claros de orientación y cuyo desarrollo depende de la voluntad de cada rector, o bien del impacto de diversas fuerzas en la cúpula del poder de la institución.

La educación superior en México se ha impartido por instituciones que se han ido creando y reconociendo oficialmente en diferentes épocas, en función de las crecientes presiones de la demanda social y de la voluntad personal o institucional para crearlas. En este sentido, el surgimiento de nuevas instituciones ha obedecido, en la mayoría de los casos, a factores circunstanciales más que al establecimiento de una política educativa.

De este modo, las instituciones que se fueron creando no se insertaron en un sistema de educación superior que determinara objetivos y fijara reglas y marcos generales de referencia para el desarrollo institucional.



El primer esfuerzo sistemático que se hizo fue la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, en 1950, que integró a las universidades públicas y, posteriormente a otras instituciones. Aunque no se estableció como objetivo constituir un sistema propiamente dicho, la conformación de la ANUIES representó un importante empeño en esa dirección. Entre sus líneas estratégicas para la consolidación del sistema de educación superior se encuentran:

- Fortalecer nexos entre las IES
- Fortalecer nexos con la sociedad
- Modificar condiciones de tipo funcional.

## **2.2. Conceptualizaciones de la evaluación del aprendizaje en nivel superior**

*“La evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación y adquisición del mismo. No es el momento final de un proceso, y aun cuando así sea, puede convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado”*(Santos, 2003:5).

Adentrarnos así en el concepto de evaluación como un proceso, nos obliga a hacer un revisionismo de sus múltiples significados. La evaluación es un término, según explica Moreno (2009), que evoca diferentes significados según distintos autores. Algunos la perciben como juicio sobre la calidad; otros, como un modo sistemático de examinar temas importantes. Aún hay quienes la conciben como una actividad diaria que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión.

En educación se asocia, algunas veces, a exámenes y se refiere de manera restringida a los resultados de los alumnos. Para los políticos puede significar hacer un control evaluativo de las principales políticas o líneas de actuación. Algunas veces se ve la evaluación como un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones; otras, como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad, esta visión es muy común en nuestro medio, en el que pesa cierta tradición de la función fiscalizadora de la evaluación.



En fin, como se puede apreciar, la evaluación puede ser concebida desde diferentes ángulos y perspectivas. Los evaluadores educativos han mostrado más interés en trabajar con los administradores y en atender a las necesidades de información de “las personas que toman las decisiones”, que en ayudar a los profesores a mejorar los métodos de evaluación que han estado utilizando durante muchos años, o en proporcionar a los alumnos el tipo de información que necesitan como *clientes* de la evaluación. Sin embargo, algo ha empezado a cambiar en las dos últimas décadas. Varios países han estado reformando sus sistemas educativos dándole más poder a cada escuela, sin eliminar necesariamente los estándares y requisitos nacionales.

En la actualidad evaluar consiste en detectar cómo es una realidad educativa, sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta, con el fin de tomar decisiones. La proyección de la evaluación es mucho más amplia y comprende todo el ámbito educativo. La evaluación es el medio por el cual valoramos y conocemos una situación educativa, bien en su proceso, bien en un momento determinado, pudiendo conocer la efectividad de la actividad.

Pero siempre parece insuficiente el número de acepciones sobre el concepto de la evaluación. Según el estudio de Pimiento (2008), en el vocabulario básico de evaluación educativa de Castillo, (citado por Pimiento 2008:3), encontramos definiciones interesantes para evaluación:

- Proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos (Tyler, 1950).
- Actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo, con una serie de metas que dan como resultado escalas comparativas o numéricas, y en la justificación de los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas (Stocker, 1964).
- Necesidad de valorar el objeto evaluado. Integra la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido, para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido (Scriven, 1967).



- Es una recopilación de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor respecto a ella. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes para corregir o mejorar la situación evaluada (Castillejo, 1983).
- Proceso de recopilación y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y la evolución en el aula, y con base en ellas se toman decisiones sobre la posibilidad, la efectividad y el valor educativo del currículum. Más que medir, la evaluación implica entender y valorar (Pérez, 1985).
- Medición de los aprendizajes. Nos permite conocer los errores y los aciertos de la enseñanza y, consecuentemente mejorarla (Soler, 1988).
- Una función característica del profesor, que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza (Rosales, 1990).
- Es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que, a la vez, se utilizarán para tomar decisiones (Tenbrink, 1991).
- Consiste en un proceso sistemático y riguroso de recopilación de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor respecto a ella, y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente (Casanova, 1991).
- Recopilación sistemática de información y articulación de un modelo de funcionamiento personal teórico, en función de los datos recabados. Incluye tanto procedimientos experimentales como no experimentales, así como procedimientos cuantitativos y no cuantitativos (Verdugo, 1994).
- Procedimiento que consiste en delimitar, proporcionar y obtener la información útil para juzgar decisiones posibles (De Ketele y Roegiers, 1995).



- Proceso caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados en él. Se orienta a valorar la evolución de los procesos de desarrollo de los alumnos y a tomar, en consecuencia, las decisiones necesarias para perfeccionar el diseño y el desarrollo de la programación, con el propósito de mejorar la calidad educativa (Escamilla y Llanos, 1995).
- Consiste en el proceso y resultado de la recopilación de información sobre un alumno o un grupo de clase, con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza (Medina, Cardona, Castillo y Domínguez, 1998).

Al leer con detenimiento las definiciones anteriores, observamos que van desde una declaración rigurosa de comparación de la realidad evaluada con unos objetivos previamente establecidos, pasando por una tendencia a considerar aspectos cualitativos en el proceso evaluador y la consideración del para qué evaluar, hasta los planteamientos de procedimientos mixtos para la recopilación de información que nos permitan la comparación para emitir juicios y contribuir a la toma de decisiones.

Considerando que el fenómeno estudiado es la educación escolarizada, concebimos la evaluación educativa como un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas.

### **2.3 Elementos de la evaluación.**

Este inciso se refiere no sólo a la evaluación como un proceso, sino como un fin revisionista de los elementos a evaluar. Sobre este tema escribe Moreno (2009) que la evaluación tradicionalmente estuvo vinculada con el concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de los resultados), manteniendo una visión examinadora y de control, y restringida al aprendizaje de los alumnos. El examen constituyó la técnica principal utilizada para valorar el trabajo de los alumnos



individualmente. Entonces, ni siquiera se planteaba la posibilidad de someter a evaluación los demás componentes del currículum.

Los elementos que contempla el currículum, según Domínguez Suárez, Ganformina, y Domínguez(2009) son los siguientes:

- Intenciones:

1. ¿Qué enseñar? A esta pregunta respondería: los objetivos y los contenidos de la enseñanza, resaltando que siempre que hablamos de contenido nos estamos refiriendo a conceptos, procedimientos y actitudes. Incluye contenidos (conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.) y los objetivos (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).
- Plan de acción:
2. ¿Cuándo enseñar? Es decir, la manera de ordenar y secuenciar esos contenidos y objetivos.
3. ¿Cómo enseñar? La manera de estructurar las actividades de enseñanza/ aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.
4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? La evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las intenciones y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Además también es interesante destacar las medidas de atención a la diversidad como un componente importante del currículo, entre los que se incluyen los programas de orientación y la organización de los recursos materiales y personales. Se debe asegurar la coherencia de todos los componentes del currículum.

Sin duda, uno de los avances más significativos ha sido la consideración de que existen elementos que se escapan de lo “real”, que no son cuantificables. Estos componentes se han convertido en los factores innovadores de los procesos evaluativos, constituyendo todo un desafío para la elaboración de instrumentos que posibiliten su empleo cotidiano en la práctica docente. La dirección hacia la que se mueve actualmente el pensamiento



educativo en este tema es consecuencia de una serie de tendencias que abordamos a continuación.

Han surgido consideraciones más amplias en los enfoques sobre la enseñanza, en beneficio de un mejor y más completo conocimiento de los alumnos, aumentando así lo que se considera objetos necesarios de ser conocidos por parte de los educadores. Esta situación hará más complejos los sistemas de evaluación pedagógica. Esta tendencia parece estar motivada por las siguientes fuerzas fundamentales:

- 1) El interés estrictamente metodológico por tener un mejor dominio de las experiencias de aprendizaje de los alumnos;
- 2) Una concepción humanista de la educación que, aplicada al tema de la evaluación, propone no sólo abandonar la rigidez en las evaluaciones y la transformación de la evaluación en un proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación continua), sino que procura una relación más humana con el alumno, un “más amplio y mejor conocimiento del alumno”; y
- 3) Cierta ideología de control que se ha apoderado de todo el sistema y lleva a proponer modelos más completos de evaluación, abarcando cada vez más variables a ser consideradas en los procedimientos de evaluación.

Las consecuencias de la ampliación del espectro de cualidades a evaluar son varias:

- 1) Las implicaciones éticas que puede tener un conocimiento de aspectos personales de los alumnos en los mecanismos de control escolar, condicionamiento de las expectativas del profesor, etcétera, si ese más amplio conocimiento no va unido a una maduración general del pensamiento del profesor y a una transformación profunda de las prácticas pedagógicas;
- 2) Las pedagogías progresistas o humanistas, como las tecnocráticas, llevan a introducir criterios borrosos en la apreciación de los rendimientos y de las realidades educativas, que son de difícil constatación; todos estos fenómenos deberían considerarse cuando se estudian los mecanismos psicológicos de la evaluación, que adquieren más importancia en un concepto difuso de evaluación, porque entonces las creencias, valores y mecanismos ideológicos mediadores del “juez” cobran más importancia y son menos explícitos);



3) Se observa una potencial división de la función educativa y una cierta desprofesionalización de los profesores, al tratarse de una tecnificación modélica que escapa de su competencia, demandando la intervención de “nuevos profesionales no-docentes”.

4) Se puede apreciar históricamente, un incremento de forma progresiva en los momentos y esfuerzos dedicados a la evaluación más que en las otras funciones pedagógicas, esto debido a que últimamente se ha insistido mucho en la evaluación continua y bastante menos en las condiciones de trabajo de los profesores y en el cambio necesario de sus esquemas mentales mediadores.

Este énfasis puede notarse en la atención a los elementos educativos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conceptos no pueden verse por sí solos.

Hadwick y Rivera (1991) mencionan que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente que se produce en un aprendiz, debido a ejercitación, práctica, entrenamiento o experiencias y no a eventos tales como drogas, accidentes, maduración o senectud.

La enseñanza, por su parte, consiste en crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje del alumno. Al entrar, como hemos visto, ambos procesos en interacción dinámica, se produce esto que hemos llamado “el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Pero hay todavía otro aspecto que es importante considerar en el proceso de aprendizaje y que nos permitirá entender mejor el concepto de evaluación educacional: El aprendizaje se da como un proceso constituido por etapas sucesivas e incrementales las cuales, si no han sido completadas de acuerdo a las características de cada una de ellas, no será fácil avanzar en su incremento.

La evaluación formativa debe reunir ciertas características especiales en el momento de su aplicación. Es fundamental recordar el propósito de la evaluación y los principios del concepto de aprendizaje para el dominio. El primer elemento importante es que el aprendizaje se base en objetivos específicos expresados en términos de conductas observables. Esto significa que la evaluación debe ofrecer las mejores condiciones posibles para que el alumno muestre la conducta requerida, cualquiera que sea el



dominio (destrezas motrices, información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognitivas o actitudes.

El segundo elemento es el uso del tiempo. Para una evaluación apropiada es necesario presentar una situación congruente con las condiciones planteadas por el objetivo y el tiempo necesario con los límites de la clase.

- La evaluación debe dirigirse a la conducta observable, considerando la estructura interna que esa conducta supone.
- La evaluación debe ofrecer las condiciones específicas bajo las cuales el alumno tendrá que mostrar la conducta.
- La evaluación debe basarse en el nivel de desempeño requerido por el objetivo.

Siempre será importante que cualquiera que sea el resultado de las evaluaciones, deberá informarse a los docentes, puesto que se requiere que participen en la retroalimentación de su ejercicio y, en consecuencia, conocer los aciertos y deficiencias personales.



## CAPITULO III

### TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

#### 3.1 Expectativas históricas e ideológicas

La evaluación como proceso de aprendizaje dentro del aula nos obliga a comprender que ésta es sólo la manifestación de un sistema preciso de procesos y resultados que parten de una evaluación de todas sus partes. La visión analítica nos lleva a reflexionar sobre el valor mismo de la calidad de la educación, partiendo sobre la evaluación de ésta. Este es el motivo de que se plantee en esta investigación el estudio de la evaluación como revisión de todo un sistema educativo.

Para Francesc y Puig (1998) el reciente énfasis en la evaluación de la calidad de la educación aparece en un entorno muy preciso en el que armonizan, al menos, tres tipos de tendencias:

- a) *“En primer lugar, las nuevas demandas que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas escolares, en el marco de la internacionalización y de la incesante búsqueda de la competitividad en los mercados mundiales, para también de la mejora de la calidad.*
- b) *En segundo lugar, las crisis económicas que, de modo recurrente, han afectado a la capacidad de dar salida a todas y cada una de las necesidades de orden social patentes en nuestras sociedades.*
- c) *No en último término, y en buena medida como resultado de los efectos de esas recurrentes crisis económicas sobre la opinión pública y sobre las ideologías, una nueva cultura- la de la rendición de cuentas-que se acompaña de una falta de confianza en la capacidad del estado para dar salida de modo eficaz, eficiente y económico a todas y cada una de las necesidades que una población cada vez más exigente plantea”*( Francesc y Puig,1998:79)

Sin embargo, el análisis de un sistema educativo de calidad, se remite en la actualidad a una evaluación internacional, partiendo de una distinta gama de indicadores.



Hasta el presente, todos los intentos de evaluaciones internacionales han sido objeto de fuertes críticas de índole epistemológica y metodológica, pero no por ello los medios de comunicación han dejado de reproducir en lugar preeminente los resultados, especialmente cuando por inesperados pueden suscitar el debate nacional. Es previsible que a corto plazo este tipo de evaluaciones internacionales aumente porque el momento es especialmente proclive a acoger estas iniciativas (Francesc y Puig, 1998).

En primer lugar, puede percibirse como una consecuencia del aumento de la autonomía escolar y del énfasis en los mecanismos del mercado. Estas condiciones impuestas por la política educativa fuerzan en mayor o menor grado a los centros escolares a evaluarse ellos mismos y a situarse en un nuevo contexto, en cierta forma más competitivo y en el que el marketing institucional juega un destacado papel. De nuevo, puede afirmarse que la idea de que las escuelas demuestren su calidad a los consumidores está cerca también de la rendición de cuentas. En cualquier caso, la filosofía de mercado debe verse como un estimulante extraño que favorece igualmente la autoevaluación educativa (Francesc y Puig, 1998).

Entre los dos principales tipos de evaluación educativa- la evaluación externa orientada a la rendición de cuentas, por un lado, y la evaluación interna orientada hacia la mejora, por el otro- existen con frecuencia tensiones. Estas tensiones se hacen particularmente evidentes cuando se intentan combinar estas dos formas básicas.

*Cuando en la evaluación externa el listón es elevado, las escuelas y el personal pueden sentirse amenazados por la evaluación y mostrar un comportamiento estratégico u oportunista para evitar consecuencias no deseadas. Algunos ejemplos podrían ser la negativa a proporcionar datos, la distorsión de la información y, llegado el caso, incluso la manipulación del itinerario formativo de los alumnos...En principio puede considerarse que tanto la evaluación interna como la externa poseen la función de estimular el aprendizaje organizacional y que ambas precisan de información tanto suficientemente rica como objetiva (Francesc & Puig, 1998:89).*

En términos generales, la necesidad de proceder a una evaluación objetiva de los sistemas escolares es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, corre en paralelo a la consideración de la educación escolar como algo que concierne no sólo al docente y al



alumno, sino que tiene importantes implicaciones sobre cuanto acontece fuera del recinto escolar.

Es a lo largo del siglo XIX cuando el progresivo proceso de conversión de la pedagogía en una ciencia pretendidamente positiva, junto a los avances en el terreno de la psicometría, se traducen en la posibilidad de exámenes concebidos, administrados y sancionados por agentes distintos al profesor, por los científicos e investigadores de la educación.

Las relaciones entre estos avances y la administración educativa eran por aquel entonces todavía inexistentes, aunque pueda citarse el precedente de la Inglaterra de finales del XIX, donde se instauró un sistema de retribución a los maestros que tenía en cuenta los resultados alcanzados por sus alumnos (Francesc y Puig, 1998). El énfasis en la objetivación y la cuantificación no tardó a ser contestado en la década de los años setenta por medio de una reacción en pro de la evaluación cualitativa.

Los ochenta verán, pues, florecer un gran número de aproximaciones, contrapuestas algunas y complementarias otras, a la evaluación de la educación. En última instancia, la necesidad de una renovación de la concepción y prestación del servicio público de la educación, en el contexto de la crisis del Estado del bienestar, conducirá en los noventa a un renacer de los métodos cuantitativos de evaluación de la educación, en sintonía con fórmulas nuevas de gestión y evaluación de la políticas públicas.

La influencia que en estos desarrollos han tenido las iniciativas internacionales, y muy especialmente de la IEA( Asociación Internacional para la Evaluación de la Enseñanza, desde 1962) ha sido muy importante, sobre todo cuando la divulgación de algunos resultados, al finalizar los años ochenta, puso de manifiesto que países que han ido ganando terreno en términos de competitividad económica internacional a las grandes potencias también han mejorado sensiblemente su posición en el terreno de los resultados académicos, casi hasta extremos insospechados. Muy particularmente, los Estados Unidos se han visto afectados por una crisis de la imagen pública de la educación que se ha nutrido considerablemente de la posición académica relativamente débil que los escolares estadounidenses parecen mostrar comparativamente con



respecto a los japoneses y a los alemanes, rivales en el terreno económico (Francesc & Puig, 1998)

Generalmente se suelen considerar cuatro modelos distintos de evaluación que, a decir verdad, se corresponden con cuatro posibles funciones. Estos cuatro modelos no se encuentran reflejados en estado puro en ningún país.

- A) **Modelo descriptivo.** *El objetivo final es realizar un inventario de los efectos de una política educativa dada. El ejemplo más notorio es el inventario de los logros y rendimiento académico de un nivel educativo.*
- B) **Modelo Analítico.** *Consiste no sólo en registrar los resultados, sino en explicar por qué un objetivo o meta dados no se han alcanzado.*
- C) **Modelo normativo.** *A diferencia de los dos anteriores, en este modelo los evaluadores sustituyen los valores de referencia de quienes diseñaron la política educativa cuyos efectos se examinan por otros valores distintos.*
- D) **Modelo experimentalista.** *Bajo este modelo se trata de descubrir si existen relaciones estables de causalidad entre el contenido de una política educativa determinada y un conjunto dado de fenómenos de índole educativa que se dan en el terreno. Se postula, pues, la existencia de correlaciones explicables entre causas, o variables independientes (el contenido del programa), y consecuencias, o variables dependientes (los efectos a medio o largo plazo sobre la situación académica de los alumnos). Francesc y Puig, 1998:82,83).*

Desde mediados de los años sesenta, la evaluación ha estado ligada al suministro de información para los responsables de las decisiones. “Antes, era frecuente equiparar la evaluación con la administración de test de rendimiento a los alumnos o con la comparación de los objetivos de un programa con sus resultados para determinar hasta qué punto se cumplieran aquellos objetivos” (House, 1973:3, citado por Simons, 2002:36). En el año de 1963 Cronbach amplió por vez primera el alcance de la evaluación a la oferta de información a los responsables de las decisiones (Simons, 2002).



### 3.2 Teorías sobre la evaluación

Se conoce como investigación naturalista a la expresión genérica utilizada para describir muchos de los enfoques alternativos de la evaluación que adquirió relieve en los años setenta como reacción contra las formas más tradicionales de evaluación que se mostraron insuficientes para la comprensión de la complejidad de las reformas curriculares.

*Entre estos enfoques alternativos se cuentan la evaluación holística (McDonal, 1971, 1973, 1978a), la evaluación iluminadora ( Parlett y Hamilton, 1972), la evaluación democrática ( MacDonal, 1974), la evaluación responsiva (Stake, 1975), la evaluación como crítica literaria ( Kelly, 1975), la evaluación transeccional ( Rippey, 1973), el conocimiento experto de la educación ( Eisner, 1975) y la evaluación casi jurídica. (Wolf, 1974) (Simons, 2002: 38,39).*

Para Simons (2002) el concepto de “investigación naturalista” se introduce como una forma de promover determinadas aspiraciones políticas, examinándose sus requisitos de validez que, siguiendo a House, incluyen una dimensión moral. Con este concepto de evaluación se estudia la posibilidad de democratizar el conocimiento de las escuelas y mejorarlas mediante el proceso de desarrollo y divulgación de las evaluaciones.

A finales de los años setenta, surgió la idea de la autoevaluación escolar como consecuencia de la convergencia de tan diversos intereses, creencias y compromisos. Los gestores del sistema, tanto nacionales como locales necesitaban examinar los datos con el fin de satisfacer las exigencias de rendición de cuentas y de promover la influencia administrativa en los objetivos y actuaciones curriculares. Los formadores del profesorado, temerosos de que esas exigencias desprofesionalizaran las escuelas, vieron en la autoevaluación escolar un medio de proteger las escuelas contra las presiones reduccionistas y de proporcionar un estímulo para los profesionales reflexivos.

La evaluación debe aspirar a reflejar los procesos de enseñanza, aprendizaje y organización. No necesitamos conocer tanto lo que los alumnos pueden demostrar que hayan aprendido (el centro de atención de los modelos de producto) como lo que se



trasluce en el proceso de aprendizaje y enseñanza, los resultados que sería razonable esperar de esas transacciones y los puntos fuertes y débiles de la oferta educativa.

En otras palabras, tenemos que educar nuestro juicio sobre la suficiencia de la oferta de aprendizaje y la calidad de la experiencia de los estudiantes.

Una de las mejores formas de perfeccionar estos juicios consiste en estudiar los procesos de enseñanza, aprendizaje y la organización con el fin de comparar la práctica con las intenciones, las oportunidades con las aspiraciones, y una de las mejores maneras de representar y promover la comprensión de estos procesos es acumular y exponer descripciones detalladas de la enseñanza y el aprendizaje y de los valores y efectos de las políticas curriculares en el contexto de determinadas escuelas y aulas. Ese enfoque puede tener en cuenta tanto la práctica real cómo como la pretendida e indicar el conjunto de formas de demostrar los rendimientos.

Los modelos de producto destacan los aprendizajes medibles, las pretensiones de la enseñanza y la eficiencia en la consecución de esas pretensiones. El concepto es económico y se adapta muy bien a un sistema en el que los recursos puedan adjudicarse y evaluarse directamente en relación con los resultados mediante ciertas medidas, como los test de rendimiento.

Ese enfoque tiene una lógica atractiva, pero su defensa se basa en una excesiva y peligrosa simplificación de la enseñanza y la evaluación.

*Las escuelas están sometidas cada vez más a las presiones de los padres, los políticos y los empleadores para que demuestren su valor, pero muchos de los índices buscados sólo se ocupan de los resultados de los alumnos, que pasan a constituir la única medida del valor de una escuela. Hay que evaluar muchos más aspectos, como las políticas curriculares, las oportunidades de aprendizaje, las interrelaciones entre niveles (alumno, aula, escuela) y formas de oferta y rendimiento (Simons, 2002: 202).*

La investigación científica en la educación, como cualquier otra disciplina empírica y experimental, sería completamente impensable sin instrumentos de evaluación que resultasen válidos, fiables y eficientes. No deben confundirse los dos niveles de evaluación, el que se refiere al sistema educativo y el referido a los procesos educativos.

Verdugo (2001:93), señala que:



*El primero es competencia y obligación del Ministerio y administraciones educativas o de la política educativa; el segundo es competencia del equipo escolar como agente de su propio proceso en general; y, en particular, cuando la intervención psicopedagógica se hace necesaria, se insertaría en la evaluación de los objetivos didácticos y en las conductas de los docentes y discentes.*

Podemos apreciar entonces que el mismo concepto de evaluación es muy vasto, ya que se puede evaluar desde el propio sistema educativo hasta cada una de las fases que intervienen en el mismo proceso de educación, siendo necesaria la delimitación del concepto y objetivos.

Existen diversas formas de entender la evaluación, y por consiguiente diferentes conceptos y tipos, pero la que más nos interesa destacar en estos momentos es especialmente la evaluación diagnóstica o evaluación psicopedagógica.

De una forma muy general, la evaluación diagnóstica trata de conocer las potencialidades del sujeto para saber si puede llevar a cabo una serie de actividades con un rendimiento aceptable. Esta actividad será llevada a cabo, esencialmente, por psicólogos especialistas en las técnicas diagnósticas.

Si tuviéramos que especificar las características de la evaluación escolar tradicional, psicopedagógica, tendríamos que apreciar, como más importantes las siguientes:

- *Se trata de conocer si el alumno posee un potencial suficiente (intelectual, aptitudinal, de conocimientos) que le permita llevar a cabo cierto tipo de actividades, o estudios, con un nivel de estudios aceptable...*
- La ayuda instrumental preferida por los especialistas de la medición y evaluación se encuentra referida fundamentalmente a técnicas psicométricas y psicodiagnósticas adecuadas con probada fiabilidad, validez y tipificación...*
- En este proceso evaluativo hemos de tener en cuenta la continuidad como un factor esencial; es decir, que a lo largo de todo el curso se han de programar y de llevar a cabo una serie de evaluaciones de las diferentes actividades que realicen los alumnos, tanto individual como grupalmente, entendiendo que estas actividades no se refieren exclusivamente a los aprendizajes de conocimiento,*



*sino a cualquier tipo de actividad incluida en el programa educativo planteado (Verdugo, 2001:95,96).*

La evaluación cobra su importancia cuando se hace al inicio, durante y al concluir la enseñanza. Al ser considerado el sistema escolar como un todo, requiere, para su óptimo funcionamiento, de la evaluación para que nos permita corregir de forma continua las posibles desviaciones de los objetivos planteados. Estamos haciendo referencia a las distintas evaluaciones formativa y sumativa.

En este proceso de transformación de una conducta, se concibe el aprendizaje como un proceso dinámico de modificación de pautas de conducta que está en continuo movimiento, involucrando a la persona en su totalidad. Afecta no solo los pensamientos de un individuo, sino el conjunto de sentimientos y emociones con los que actúa.

Para Pineda (1993), el aprendizaje es un proceso social. Cuando el esquema preferencial individual entra en contacto con el esquema referencial del otro, se posibilita la apropiación y transformación del conocimiento en un proceso de construcción y movilización del esquema referencial propio. Pineda piensa que el aprendizaje se logra a través de un esfuerzo meramente individual.

El mismo autor concibe a la enseñanza como un proceso intencional donde interactúan maestro y el estudiante, y del que el aprendizaje buscado es el principal resultado.

Enseñar no es transmitir conocimientos; no se puede dar aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje es la razón de la enseñanza. La enseñanza consiste en la dirección de actividades y la utilización de elementos para facilitar a una persona, por su propia actividad, aprender. Por la estrecha interacción mencionada, se considera que al evaluar el aprendizaje no sólo se valora a los participantes, sino también al instructor, al que enseña. Se evalúa la calidad de la relación establecida entre participantes e instructores, como grupo que aprende, y a los resultados de su interacción: el aprendizaje.

Como puede deducirse, Pineda asegura que el planteamiento inicial de los objetivos es el factor clave para el proceso del aprendizaje, aunque éste debe darse con acuerdo de los participantes del mismo proceso

El aprendizaje es un proceso dinámico, en donde quien aprende debe modificar conscientemente sus propios esquemas cognoscitivos, esta situación según Pineda nos



lleva a una visión diferente de la evaluación del aprendizaje. Su objeto de estudio es la evaluación del aprendizaje; su objetivo es conocer el proceso y resultados del proceso de aprendizaje.

En este sentido, se pueden identificar dos necesidades básicas a las que puede responder la evaluación: la evaluación como comprensión del proceso de aprendizaje, en el grupo y en los individuos, en la que el propósito es promover la reflexión y la participación en el análisis colectivo, y la acreditación, que se relaciona con el requerimiento institucional de certificar si se obtienen los conocimientos que se marcan en los objetivos. Solo en este caso es preciso emitir una calificación (Pineda, 1993:22).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación del aprendizaje debe seguir ciertos principios; así pues deben ser:

- a) *“Permanente, es decir, estar presentes en todo el desarrollo del evento.*
- b) *Integral, al evaluar de forma representativa los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden desarrollar.*
- c) *Sistemática, o sea, proceder conforme a un plan y a un método, con objetivos claros, técnicas e instrumentos adecuados y con criterios de valoración definidos.*
- d) *Funcional, al proporcionar información que permita mejorar el desarrollo del evento.*
- e) *Didáctica, es decir, que dé oportunidad de corregir errores y reafirmar conocimientos.*
- f) *Participativa, o sea, que propicie la autoevaluación, la reflexión y la crítica de los participantes acerca de su propio aprendizaje (Pineda, 1993:23).*

Es así como puede decirse en palabras de Bernard que hoy por hoy, es imposible hablar de una definición universalmente aceptada de aprendizaje y mucho menos de su vertebración dentro de un marco teórico coherente que dé razón de todos los fenómenos externos o internos que suelen encerrarse bajo esta etiqueta (2003: 14,15).

Así, es adecuado concebir la evaluación escolar como la medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales



aparecen en la conducta de los alumnos como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacen por alcanzar los objetivos educativos asignados a la institución educativa a través de la programación académica. El campo prioritario, que no el único, de los citados objetivos tiene que ver con la asimilación de los conocimientos disciplinares o contenidos de los programas escolares.

Adoptado este criterio visualizamos que a lo largo de este siglo son dos los paradigmas/teorías del aprendizaje que han catalizado la orientación de todos los demás, el conductismo y el cognitivismo (Bernard, 2003).

Para el conductismo, prevalente hasta la década de los 60, el aprendizaje se explica por la conexión entre cadenas de estímulos y de respuestas. Aplicar este modelo a la actividad escolar, hace que la atención de los maestros y los alumnos se concentre básicamente en el momento final del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, en las calificaciones o rendimiento final del alumno, que se mide a partir de las respuestas dadas en los exámenes y que se valoran por su nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijadas de los profesores. Son los profesores los principales protagonistas de la actividad en las aulas en este planteamiento, pues son ellos los encargados de conducir la actividad a los alumnos y de evaluar los niveles de éxito o fracaso resultante de su actividad con los estudiantes. Se comprende con facilidad que en un planteamiento de esta naturaleza tiende a descuidar, por parte de los enseñantes, todo lo que hace el aprendiz a lo largo del complejo camino que separa los estímulos puestos por los docentes y la interpretación que de ellos hacen los estudiantes entre la fase inicial y final del proceso de aprender (Bernard, 2003).

Examinando esta actuación, podemos comprobar que *“el papel de los enseñantes en cuanto evaluadores ha coincidido básicamente y sigue coincidiendo todavía hoy con el papel de “jueces”, encargados de dar su peculiar veredicto- calificar al alumno- al final del proceso de enseñanza-aprendizaje”*(Bernard, 2003:17).

Algunas razones que explicarían el por qué del conductismo y que, en definitiva, han hecho de la psicología conductista una postura en buena medida respetable y científicamente sustentable. Una de estas razones, la más poderosa quizás y que enlaza con el positivismo científico de nuestro tiempo, parte del principio epistemológico de que únicamente pueden constituir material útil para la ciencia aquellos datos o fenómenos



que son accesibles a la *observación directa* del investigador, al igual que ocurre en el campo de las ciencias de la naturaleza.; y admitido tal principio, los procesos internos de la mente no pueden considerarse objeto del conocimiento científico.

Desde estos supuestos, los cultivadores del conductismo, especialmente su principal figura, Skinner han defendido la necesidad de considerar la mente del aprendiz como caja negra – o mejor vacía para el científico- de la que nada sabemos, excepto lo que sale de ella, la conducta externa o manifiesta (Bernard, 2003).

Otro argumento favorable del conductismo y aplicable en el campo del aprendizaje son los éxitos cosechados por este modelo en el ámbito de la enseñanza programada, especialmente, a través de las máquinas de enseñar o *enseñanza asistida por ordenador* (EAO). Tales instrumentos permiten a los estudiantes asimilar bloques variados de conocimientos siguiendo rumbos en los que es fácil establecer un “diálogo” relativamente efectivo entre el aprendiz y la máquina, con lo que se consigue una de las condiciones que facilitan el proceso de aprender, ajustar los estímulos al ritmo de aprendizaje de los usuarios.

En la valoración del modelo conductista hay que hablar también de sus *limitaciones*. En primer lugar, el rechazo por parte del conductismo de la existencia de variables internas accesibles al investigador- los procesos internos-, que esta corriente psicológica excluye como material objeto de estudio por parte del enseñante y del psicólogo, no hace justicia al hecho empírico y sobradamente comprobado de la enorme variabilidad de las respuestas que aparecen en los exámenes, es decir, las grandes diferencias que se observan ante unos mismos estímulos propuestos por el profesor a sus alumnos.

Parafraseando a Bernard, podemos decir que el conductismo fracasa al explicar el proceso de aprendizaje al no contar otros factores internos de la formación que pudieran ser las variables a corregir en otro diseño más efectivo de aprendizaje. (Bernard, 2003:19).

En el ámbito de las ciencias humanas hay temas como la intencionalidad, conciencia, motivación, sentimientos, indecisiones y dudas, etc. que no pueden estudiarse con



dureza desde el paradigma propio de una concepción puramente fisicista o empírica del conocimiento científico.

Por último y en relación con el producto estrella de la escuela conductista, la enseñanza asistida por ordenador (EAO), hay que añadir a lo dicho anteriormente, varias restricciones:

*-No permiten plantear a los estudiantes ninguna cuestión que no haya sido previamente prevista pues, cuando surgen interrogantes nuevos, estos programas los ignoran o contestan con “no, inténtalo de nuevo”.*

*-La comunicación individualizada entre el aprendiz y el programa es muy limitada, puesto que no acepta los estados frecuentemente confusos por los que pasa el usuario, fijación de objetivos, dudas, indecisiones, estados intermedios con relación al dominio de lo que se estudia, etc.; en este sentido, se distancian claramente de la complejidad del lenguaje natural con que se trabaja la mente humana (Reparaz & Tourón, 1987, citado por Bernard, 2003:20).*

En cuanto a la propuesta cognitivista, Bernard (2003:22) encontró lo siguiente respecto a este paradigma:

En el *cognitivismo*, la actividad del aprendiz se convierte en objeto relevante para la psicología en la medida en que se interpreta el aprendizaje como un conjunto de acciones internas puestas por el aprendiz y encaminada a dar a los estímulos nuevos significados.

En definitiva, todo lo que conocemos hasta el momento sobre la actividad interna de los sujetos da pie para pensar que, en la medida que es asumida con suficiente rigor la metodología de la psicología cognitiva encaminada al estudio de las conductas internas del individuo como atender, percibir, razonar, querer, recordar, etc., lejos de ser objetivos inalcanzables para la ciencia comienzan a clarificarse en niveles hasta fechas muy recientes insospechados.

Surge, entonces, la cuestión de cuáles son las vías fiables para acceder a los procesos internos de las personas y en qué medida la apreciación que de ellos obtiene el investigador constituye base suficiente para establecer regularidades equivalentes a verdaderas leyes científicas.



El análisis de las técnicas del *autoinforme* y el *análisis de protocolos* nos ayudarán a responder al doble interrogante planteado. Bernard (2003:24) señaló por lo que se refiere a los autoinformes, que los datos disponibles muestran los siguientes logros:

**Análisis de autoinformes:** aparecen pautas relativamente claras que definen con cierta precisión cómo actúan los aprendices a la hora de recibir los estímulos que les llegan (inputs), realizan sus procesos mediadores internos y dan sus respuestas finales (outputs). El autoinforme es inmediatamente retrospectivo – por ejemplo, si se pide a un alumno que describa cómo ha realizado una determinada tarea inmediatamente después de haberla acabado- sus declaraciones suelen ser muy consistentes y, por tanto, dignas de crédito. El análisis de gran número de Autoinformes tanto individuales como realizados en grupo por un reducido número de componentes evidencia que sus rutas de pensamiento responden a patrones cuyo perfil puede tipificarse con relativa facilidad y consistencia.

**Análisis de protocolos:** En sentido amplio, los “protocolos” son pruebas parecidas a los exámenes escritos convencionales. Pero al habla aquí de “protocolos” nos referimos a pruebas especiales que cumplen los cuatro requisitos siguientes, generalmente ausentes en los exámenes habituales:

1. Son pruebas en las que, junto a las preguntas sobre contenidos curriculares, se intercalan consignas que invitan al alumno a describir cada cierto tiempo lo que acaba de hacer, las dificultades experimentadas, sus dudas, autocorrección de errores, etc.
2. Son pruebas relativamente abiertas en las que el estudiante tiene que describir aspectos que casi nunca se incluyen en los exámenes convencionales como son: qué se propone hacer tras leer atentamente las cuestiones que se le presentan (planificación de su actividad), qué ha hecho para centrar el tema, dónde en su experiencia anterior o en la vida cotidiana encuentra información que pueda utilizar para resolver la prueba, si conoce otros métodos posibles para resolver la tarea que va desarrollando o ha desarrollado ya, qué cuestiones le han parecido más difíciles o fáciles y por qué, etc. Como se ve, estos protocolos son lo opuesto al formato de las típicas “*pruebas objetivas*” en las que se incluyen diferentes respuestas alternativas ya prefijadas y con relación a las cuáles la función del alumno se



acaba en la mera elección de la respuesta que le parece “verdadera” y que, por lo mismo, no aporta información alguna sobre las razones que tiene para hacer su elección.

3. Son pruebas que se formulan de manera *que cubren los principales procesos de la secuencia global del proceso de aprender*, selección de los conceptos relevantes, habilidades implicadas en la representación interna de los mismos utilizando los códigos verbal (vocabulario), visoespacial (los gráficos, mapas conceptuales, etc.) o el pensamiento analógico.
4. Por último, son pruebas que indagan cómo se comporta el estudiante con relación a los procesos especialmente significativos dentro del aprendizaje de la *materia específica*, como la resolución de problemas en matemáticas, análisis y comentario de textos en Lengua, interpretación y comentario de gráficos, mapas...en Geografía, etc. En definitiva, para los cognitivos los “protocolos” son instrumentos cuya formulación y análisis sirven para esclarecer la conducta del estudiante en cuanto procesador de información y por ello aportan datos relevantes no sólo acerca de sus respuestas finales, acertadas o erróneas, sino además y especialmente sobre los procesos internos implicados en la planificación y ejecución de las tareas que se le plantean cuando se enfrenta a nuevos conocimientos.

El sentido del aprendizaje hacia esta tendencia pedagógica, nos conduce a una apreciación objetiva que nos permite, al mismo tiempo, vincular la evaluación y la enseñanza. Para tener más clara esta relación reproducimos la siguiente gráfica que propone Aguilera (Aguilera, 2006).



Implicaciones de la teoría cognitiva del aprendizaje:

Principio Teórico	Implicaciones para la Evaluación
<p><b>Principio:</b>  <b>El conocimiento se construye.</b>                      El aprendizaje es un proceso de crear un significado personal utilizando la información nueva y los conocimientos previos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona la información con las experiencias personales y conocimientos previos.</li> <li>• Incentiva múltiples formas de expresión, por ejemplo caracterizaciones, debates y exposiciones.</li> <li>• Enfatiza destrezas de pensamiento crítico: analizar, comparar, generalizar, predecir, formar hipótesis.</li> </ul>
<p><b>Principio:</b>  <b>Entre los alumnos se encuentra una gran diversidad de estilos de aprendizaje,</b> rango atencional, capacidad de memoria, ritmo de desarrollo, e inteligencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece opciones de tareas de evaluación (no sólo la comprensión de lectura y la expresión escrita)</li> <li>• Ofrece la oportunidad de revisar y volver a pensar.</li> <li>• Incluye experiencias reales y concretas.</li> </ul>
<p><b>Principio:</b>  <b>Las personas se desempeñan mejor cuando saben cuál es la meta,</b> cuando ven los modelos y saben con qué criterios o estándares se juzgará su desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se discuten las metas; permitir que los alumnos ayuden a definir las.</li> <li>• Entrega ejemplos de los productos esperados; se discuten las características que distinguen buen trabajo de un mal trabajo.</li> <li>• Entrega oportunidades para autoevaluarse y de evaluarse entre compañeros.</li> <li>• Permite que los alumnos ofrezcan ideas sobre los criterios de evaluación.</li> </ul>
<p><b>Principio:</b>  <b>La motivación, el esfuerzo y la autoestima influyen en el aprendizaje y el rendimiento.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar a los alumnos con tareas reales y vínculo con experiencias personales.</li> <li>• Ayudar a los alumnos a que aprecien el vínculo entre esfuerzos y resultados.</li> </ul>



Aunque las tendencias y teorías de la evaluación cada vez son más estudiadas por especialistas, los demás integrantes y participantes del fenómeno educativo, van descubriendo más variantes en este estudio, puesto que la educación como proceso cultural también se modifica dialécticamente.

No está demás expresar que es común que los procesos educativos y todos sus integrantes, se han encontrado en al situación de resistirse a cualquier cambio, incluso en estos días donde el factor de la tecnología se ha vuelto algo doméstico.

En este tiempo situado en medio de la cibernética como instrumento ineludible de nuestra cotidianidad, la educación ha accedido a estos territorios, proponiendo la educación a distancia, la cual presenta también características particulares y de la misma forma requiere establecer sus reglas de evaluación. En razón de este viso, se expone a continuación algunas referencias sobre estema.

En México se empieza a generalizar la educación a distancia “en línea” en las universidades públicas y privadas. Existe una preocupación creciente por la calidad de los cursos y se elaboran estándares e instrumentos para evaluarla en cuanto al diseño instruccional y las cuestiones tecnológicas. Por el contrario, se han analizado poco los elementos fundamentales que deben estar presentes en la evaluación del aprendizaje que logran los alumnos en esta modalidad de enseñanza, a pesar de ser componente esencial para llevarla a cabo. La enseñanza a distancia “en línea” se puede entender como la que se realiza fuera de los recintos escolares, a partir de recursos como la internet, páginas web, foro, de discusión, chat, correo electrónico y también videoconferencia, audio, video; aunque puede incluir algunas actividades presenciales. En ella el docente al fungir como tutor o asesor del alumno juega un papel de evaluador.

El hecho de reconocer estos avances tecnológicos dentro de los sistemas educativos, en todos sus niveles de enseñanza, hace obligado el estudio de sus instrumentos aplicables para evaluar el aprendizaje. Entre estos encontramos la prueba objetiva, preguntas intercaladas, pruebas adaptativas y autoadaptadas, prueba de ensayo, proyecto, interrogatorio, lista de verificación, escalas, rúbrica, portafolio y mapa conceptual (Quesada, 2006).



## **Prueba objetiva**

La prueba objetiva se usa cada vez menos por parte del profesor para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. En cambio, es común en los cursos a distancia “en línea”, sobre todo por la posibilidad que proporciona de calificarse en forma automatizada y de estructurar pruebas paralelas a partir de un banco de reactivos (Chacón, 1994).

## **Preguntas intercaladas**

Son las que se hacen a lo largo de la clase en la enseñanza tradicional o de los textos en la educación a distancia. En ambos casos se usan con frecuencia, aunque en el aula se les aplica de manera azarosa, sin planear y sin tener un objetivo explícito. En la enseñanza a distancia “en línea” están planeadas, tienen un propósito particular, elaboradas concienzudamente, son pertinentes (García, 2001).

## **Prueba adaptativa y autoadaptada**

Estos instrumentos requieren forzosamente del uso de la computadora. El primero refiere la prueba en la cual las preguntas se presentan al evaluado de acuerdo con su nivel de habilidad, de manera que se tienen pruebas individualizadas. El segundo corresponde a una modalidad de las adaptativas, con la diferencia de que en ellas el alumno elige el nivel de dificultad de cada una de las preguntas que se le plantean. Ambas se presentan en el formato de prueba objetiva. Son poco usadas como parte integrante de la enseñanza tradicional, en cambio son altamente recomendables para la educación a distancia “en línea”, ya que permiten un diagnóstico personal continuo del nivel de aprendizaje alcanzado (Van Horn, 2003).

## **Prueba de ensayo**

En esta prueba el evaluado debe escribir sus respuestas, las cuales comúnmente tienen una extensión de más de un párrafo y con frecuencia hasta de algunas cuartillas. Puede incluir casos, informes de campo, etcétera. Muy comunes en la enseñanza tradicional por la facilidad de su elaboración, aunque resultan difíciles de calificar. Se usan también en la



educación a distancia “en línea”, aunque ameritan de la participación indispensable del tutor o asesor para su revisión (Chacón, 1994) No pueden usarse en los cursos en los cuales no se disponen de tutores suficientes.

## **Proyecto**

El evaluado elabora un informe o proyecto del tema seleccionado. Igual que la prueba de ensayo requiere de la expresión escrita, en este caso en varias cuartillas. Usual en la enseñanza tradicional. Es muy útil para evaluar la integración de conocimientos, pero como se tienen versiones diferentes, una por cada estudiante, en la educación a distancia “en línea” no se puede calificar en forma automatizada; amerita de la participación del tutor.

Tanto en la prueba de ensayo, como en el proyecto, deben establecerse claramente los criterios de calificación y de preferencia incluir para el tutor una respuesta modelo que le ayude a normar su criterio y permita homologar los juicios de todas las personas que fungen como tales.

## **Lista de verificación**

Este instrumento permite registrar si una cualidad o característica del atributo evaluado se encuentra presente. Se usa para juzgar ejecuciones o productos. Poco común en la enseñanza tradicional, con excepción de algunas disciplinas como la medicina, en la que se emplea para calificar la práctica de los residentes.

La educación a distancia “en línea” hecha mano de ella sobre todo para que el alumno evalúe por si mismo sus actividades, al considerar los criterios incluidos en la lista, referidos a una ejecución o producto deseables. También se incluyen como recurso del tutor con el propósito de indicarle criterios precisos para evaluar a los alumnos.



## Escalas

Igual que la lista de verificación se usan para observar características o cualidades de productos y ejecuciones. A diferencia de ella las escalas marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente. Existen tres modalidades, numérica, gráfica y descriptiva. La diferencia entre cada una se encuentra sólo en la forma de representar la escala; la numérica emplea números, la gráfica cuadros o líneas y la descriptiva, como su nombre lo dice, descripciones de los distintos niveles de realización (Sax, 1997).

## Portafolio

Más que un instrumento constituye un archivo o receptáculo en el cual se guardan varios instrumentos de evaluación del alumno, así como algunos de sus trabajos e informes. Tiene la característica que permite observar las ejecuciones del estudiante en un período, sus avances y tropiezos. Se utiliza cada vez más en la enseñanza tradicional, aunque no se explotan todas sus virtudes, en vista de que los profesores no hacen observaciones y recomendaciones a las deficiencias que tiene cada estudiante a lo largo del curso. Se emplea sobre todo para calificar en una evaluación sumaria. Tiene gran uso en la modalidad a distancia “en línea”. En el portafolio electrónico se integran las actividades más relevantes realizadas por el estudiante (García F, 2005). En él el tutor escribe sus comentarios que orientan la superación de las dificultades y errores de aprendizaje. Es uno de los medios importantes de comunicación entre el tutor y el alumno.

## Mapa conceptual

Es la representación esquemática de un tema. Funciona como estrategia de aprendizaje, como recurso tipográfico en los textos, pero también como instrumento de evaluación (Taricani y Clariana, 2006 y Tsai, Lin y Yuan, 2000). Su empleo en la enseñanza tradicional se está generalizando a pesar de las complicaciones que conlleva su calificación. En la modalidad a distancia “en línea” se utiliza, pero no de manera amplia, ya que enfrenta la dificultad de que su uso supone que los alumnos conocen lo que es un mapa conceptual, cómo elaborarlo y la forma de dibujarlo en la computadora.



Para concluir este apartado vale la pena señalar que al juzgar la calidad de los cursos a distancia “en línea” no se puede soslayar la valoración de la pertinencia de los instrumentos elegidos para evaluar el aprendizaje, tanto en forma diagnóstica, como formativa y sumaria.

Independientemente de los tipos de instrumentos de evaluación observados, es importante subrayar los tipos de evaluación del aprendizaje en la enseñanza tradicional y a distancia “en línea”. Se pueden considerar como tipos de evaluación los siguientes: autoevaluación, heteroevaluación, presencial, mediada, basada en el grupo y basada en criterios, informal, tipificada, asistemática y sistemática y cuantitativa y cualitativa.

### **Autoevaluación y heteroevaluación**

La autoevaluación es la que hace uno mismo acerca de su propia ejecución. Es diferente a la que forma parte del proceso de autorregulación, ya que se basa en instrumentos elaborados con ese fin. En la heteroevaluación es el profesor, tutor, compañeros, otros, los que juzgan el aprendizaje alcanzado por el alumno .La primera es esencial para la modalidad a distancia “en línea” ya que el estudiante supervisa su progreso de una manera más independiente que en la tradicional. (García, 2001 y Morgan y O’Reilly, 1999). Para ello se incluyen actividades e instrumentos suficientes. La enseñanza cara a cara recurre poco a este tipo de evaluación. La evaluación efectuada por otros es práctica común tanto en la enseñanza tradicional, como en la que se realiza a distancia (García ,2001 y Morgan y O’Reilly, 1999).

### **Presencial y mediada**

La evaluación presencial es la que se lleva a cabo con los actores de la misma presentes. La mediada se realiza casi siempre por medio de la computadora, ya sea como complemento de la presencial o como único recurso. A pesar de lo que pudiera pensarse la evaluación presencial se puede efectuar también en la educación a distancia “en línea”, cuando se solicita a los alumnos asistir al lugar indicado para ser evaluados (García, 2001).



La mediada es sustento de esta modalidad de enseñanza, pero también se puede incluir como un medio más de la presencial, aunque todavía es raro encontrarla.

### **Basada en el grupo y basada en criterios**

La evaluación se basa en el grupo cuando el resultado de la misma se da a partir del desempeño que tuvieron los miembros del mismo. La basada en criterios se fundamenta en un rasero que se debe cumplir. La enseñanza presencial echa mano de ambos tipos, la modalidad a distancia “en línea” sobre todo de la basada en criterios (García, 2001).

### **Informal y tipificada**

Informal se dice de la evaluación que lleva a cabo el profesor en el salón de clase. Es única para ese grupo y por lo tanto se puede pensar que es irrepetible. Tipificada es la que evalúa a gran escala, es decir, a poblaciones numerosas y por ello implica un procedimiento laborioso de elaboración de instrumentos, así como condiciones estandarizadas de aplicación y calificación. Está de más señalar que la primera es exclusiva de la enseñanza presencial. La segunda se usa en nuestro país como procedimiento de ingreso a las instituciones educativas y para comparar el nivel educativo de instituciones, regiones, países, pero no como parte integrante de los cursos.

La enseñanza a distancia “en línea” recurre a una evaluación planeada, bien diseñada y adecuada a sus propósitos, sin embargo, a pesar de ser cuidadosa, no llega a tener el rango de una evaluación tipificada.

### **Sistemática y asistemática**

Es sistemática la evaluación que se realiza en un tiempo previsto para ello, con una planeación y definición previas, además de una notificación a los alumnos. Es asistemática la que se realiza de manera continua durante las clases, tomando como base la observación atenta del profesor a las preguntas y respuestas de los estudiantes al momento que se expone el tema y también del lenguaje no verbal; es útil sólo para retroalimentar el proceso de aprendizaje mientras se revisa el tema.



La enseñanza tradicional usa ambas. La modalidad a distancia “en línea” sólo la primera, aunque puede incluir lo que parece ser evaluación asistemática cuando se participa en el foro y el chat.

### **Cuantitativa y cualitativa**

En la primera se cuida la objetividad y el rigor. La segunda usa métodos más informales, aunque sistemáticos, para abundar en la información. La cuantitativa ha sido práctica común en la enseñanza tradicional, la cualitativa se ha usado poco porque su surgimiento es relativamente reciente. En la educación a distancia se incluyen ambas (García, 2001).

Para ser congruente con los apartados anteriores se puede mencionar que al juzgar un curso a distancia “en línea”, en la parte correspondiente a la evaluación del aprendizaje, conviene considerar los tipos de evaluación que incluye, así como la pertinencia de éstos y su adecuación a los objetivos de aprendizaje que se busca en los estudiantes. Es útil sólo para retroalimentar el proceso de aprendizaje mientras se revisa el tema. La enseñanza tradicional usa ambas. La modalidad a distancia “en línea” sólo la primera, aunque puede incluir lo que parece ser evaluación asistemática cuando se participa en el foro y el chat.

De igual forma, la evaluación exige no sólo reconocer nuevos contextos de realidad, sino apreciaciones que nos conduzcan al interior mismo de sus objetivos, es decir, la formación del ser humano. Existe, actualmente, la tendencia de evaluar el currículo.

### **Evaluación basada en el currículo**

La evaluación basada en el currículo (EBC) más que un concepto nuevo es un enfoque amplio que plantea unir la evaluación y la instrucción con vistas a favorecer el aprendizaje de los alumnos. El término EBC comenzó a utilizarse durante la segunda mitad de los años setenta en EE.UU. Posteriormente en los años ochenta, particularmente en su segunda mitad, se publican diversas monografías, artículos y textos que sirven para difundir las distintas concepciones de esta tendencia general de la evaluación educativa.



La evaluación basada en el currículo tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y la conducta en el aula y se centra en aplicaciones educativas prácticas. Por ello, hoy hablamos de evaluación curricular en un sentido amplio que incluye no sólo la evaluación del alumno y su competencia curricular en distintas áreas, sino también la evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje y la interacción del alumno con esa situación.

En la actualidad la mayor parte de la evaluación en las escuelas se centra en la asignación de calificaciones para las asignaturas o áreas de contenido. Los alumnos que muestran dificultades ya sabemos que fallan repetidamente, por eso se identifican en un principio. El énfasis de la evaluación en esos alumnos debe cambiar de asignar grados a “asignar con precisión un alumno a un nivel de instrucción donde puede tener éxito y rendir. El éxito es fundamental para la EBC (Hargis, 1987:5, citado por Verdugo, 2001:189).

La evaluación basada en el currículo o evaluación curricular en el contexto educativo es una consecuencia del gran cambio apreciado desde una perspectiva de evaluación centrada en el diagnóstico y clasificación hacia una perspectiva de intervención.

Las habilidades de construcción de instrumentos de evaluación curricular, el conocimiento y aplicación de los principios psicométricos de fiabilidad y validez, y otras actividades relacionadas con la graficación e interpretación de los datos deben ser habilidades de entrenamiento corriente en los programas de formación de todos los profesionales de la educación.

La evaluación curricular se refiere a todos los estudiantes y no exclusivamente a aquellos que presentan algún problema, debiendo realizarse cotidianamente como una de las partes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración de las actividades evaluativas en los procesos ordinarios de enseñanza de los profesores, es el máximo reto actual. La formación y especialización de los equipos psicopedagógicos en las tareas evaluadoras a distintos niveles permitirá el asesoramiento al profesorado para lograr la progresiva incorporación de procedimientos de evaluación curricular. La evaluación curricular conlleva un papel activo del profesor en la evaluación del alumno (Verdugo, 2001:190,191).



Independientemente de la evaluación y sus características que arroje cada teoría o tendencia educativa, lo importante es su posesionamiento como una necesidad para el desarrollo de una educación con calidad y con autenticidad.

Se puede precisar dentro de este capítulo que la evaluación responde a un proceso sistemático dentro de cualquier sitio o momento del proceso educativo, concluyendo que la evaluación implica comparación entre los objetivos impuestos a una actividad intencional y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los objetivos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción. Esto supone: la evaluación del contexto, es decir, determinar los objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización, lo que nos será de fundamental importancia al momento de elaborar la planificación; la evaluación de las necesidades inherentes al proyecto, o sea la determinación de la puesta en práctica, de los recursos y de los medios; la evaluación del proceso, o sea, el estudio de los datos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución; y la evaluación del producto, es decir, la medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, en suma evaluación de los resultados para tomar decisiones de reciclaje.

Estos diferentes momentos de la evaluación cumplen un papel fundamental en las decisiones relativas a la planificación, los programas, la realización y el control de la actividad de acuerdo a Stufflebeam. La razón de ser de la evaluación es servir a la acción; acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe (pre)ocupar antes de cualquier otra consideración.

La evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado (discriminatorio, estructurador, relevante, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad...) en los diferentes niveles educativos es mejor no practicarla. La actitud basada en el conocimiento de la responsabilidad del el proceso formativo del estudiante, es el primer paso para una mejor calidad educativa.

Como dice Stenhouse (1984)," para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso



educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso". En su opinión, " el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador".

Actuando como crítico y no sólo como calificador, "*la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación*". La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación (Molnar,2010).



## **CAPITULO IV**

### **LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO Y SU PERTINENCIA SOCIAL**

Desde su origen, la Universidad de Quintana Roo definió su misión, su horizonte social. Esta estrategia vino a la par con su modelo educativo, como el gran ordenador de su vida académica cotidiana y sus aspiraciones como institución educativa. Presentamos a continuación un breve resumen de los tres modelos que han conducido, en el importante rubro del proceso del aprendizaje y de sus aspectos evaluativos, los destinos académicos que marcan, al mismo tiempo, las pretensiones humanísticas de la formación de sus profesionales en el campo de cualquier sociedad.

El tercer modelo educativo fue una tarea que llevó varios años, desde 2006, y se ha concluido y aprobado por el H. Consejo Universitario el diciembre del 2009. Se han mantenido algunos principios de los otros dos modelos anteriores que fueron quedando parcialmente en desuso o, en su defecto, se dejaron de aplicar con atingencia todos sus objetivos planteados originalmente.

Actualmente se hace un énfasis en el modelo educativo en razón de delimitarlo y aclararlo a los ojos de todos los que intervienen en él. Se define así: El modelo educativo, por su parte, es un ideal, un paradigma que se sustenta en una teoría psicopedagógica y que determina la forma particular en la que debe desenvolverse el proceso de enseñanza-aprendizaje (Modelo Educativo, Universidad de Quintana Roo, 2009).

La definición del modelo educativo precisa la teoría educativa que debe sustentar el perfil de egreso en todos nuestros estudiantes, tal y como cita el mismo documento.

Por ejemplo, si nuestra filosofía pone el énfasis en la formación de recursos humanos integrales, emprendedores, capaces de solucionar problemas, de superarse constantemente o de trabajar en contextos cambiantes; entonces el modelo educativo que de ahí se deriva es uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que le permite desarrollar habilidades para el estudio independiente, es decir, en el que no sólo aprende, sino que también aprende a hacer, en el que puede tener responsabilidad en la elección de su currículo, y en el que la función primordial del profesor es, más que transmitir pasivamente el conocimiento, la de desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprehender e investigar de forma autónoma e inculcarle el amor por el estudio y el saber.



Esos rasgos podrían ubicar a nuestro modelo educativo, como en el caso de muchas universidades mexicanas, dentro de los principios de *la teoría psicopedagógica del constructivismo*.

Antes el modelo educativo estuvo contemplado en los planes estratégicos institucionales, razón por la cual se exponen de la siguiente manera:

#### **4.1. Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) 1995-2000 (características del modelo educativo).**

##### **4.1.1 Misión esencial:**

Se desea que la Universidad de Quintana Roo establezca una relación más estrecha con la sociedad...Una relación que permita que los esfuerzos de investigación y desarrollo del entorno emprendidos por profesores y estudiantes de la Universidad, redunden en un doble beneficio, para la sociedad y para la formación de los universitarios involucrados en ellos...Se considera que la misión social de la Universidad de Quintana Roo debe de ser de carácter regional, que además debe atender las demandas de Quintana Roo y del Sureste mexicano, se proyecte hacia Centroamérica y el Caribe, áreas de interés estratégico para el país..... (PEDI, 1998:33).

##### **4.1.2 Características del modelo educativo relacionadas con la evaluación.**

###### **A). Ámbito docente:**

###### **Oferta profesional**

La elección de los programas de educación superior, en los niveles de licenciatura, posgrado y actualización se hará considerando las necesidades derivadas del desarrollo socioeconómico y cultural estatal, regional y del país, así como de la función complementaria de la institución en el sistema estatal y regional de instituciones de educación superior. La revisión y actualización de los planes y programas de estudio correspondientes será una práctica constante para mejorar la formación de los profesionales (PEDI, 1998).



## Formación Integral del Educando

El carácter integral de esta formación implica primeramente, establecer un alcance adecuado entre la formación general y las exigencias de especialización; entre la adquisición de una cultura y la preparación para el ejercicio de la profesión; entre la obtención de conocimientos y el dominio de las habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica.

En segundo lugar, el carácter integral de la formación del alumno involucra el desarrollo diversificado y armónico de todos sus aptitudes, de su actitud emprendedora, creativa y positiva para solucionar problemas; adquisición de habilidades para la búsqueda y manejo de información; reflexión, análisis objetivo y sistemático; capacidad de trabajo en equipo; con un énfasis particular para cada educando en los talentos que mejor domine y en los cuales pretenda destacar (PEDI, 1998).

*“En tercer lugar, el desarrollo personal integral es la meta básica de la formación en la nueva universidad, de modo tal que se buscará reforzar las cualidades y características de la persona: inclinación hacia la superación, orientación hacia el logro y manejo de valores éticos y morales sólidos e interiorizados”... (PEDI, 1998:34).*

## Responsabilidad en el Aprendizaje

En la Universidad la función dominante no es la enseñanza sino el aprendizaje; el papel del profesor es el de un coordinador de las actividades del aprendizaje, donde el estudiante es el centro de ellas y quien ejecuta esas actividades. El aprender autónomo implica la intencionalidad deliberada de responsabilizarse uno por su propia formación, de aprender por uno mismo...

Aunque el aprender autónomo no carece de direccionalidad, implica que el estudiante tenga la facultad de enunciar sus áreas de interés y de estudio, de participar en el diseño ad hoc de su propio programa de estudios, de recorrer su propio proceso de aprendizaje, a su ritmo propio y con la posibilidad de modificarlo en cualquier momento y sobre la marcha. La universidad buscará establecer un sistema personalizado de instrucción donde el meollo de la información no sean las materias ni las clases que se impartan (en



la perspectiva de la docencia), sino los módulos y las unidades de aprendizaje (en la perspectiva del estudio personal).

En este sentido, los módulos son miniprogramas que organizan el aprendizaje de un conjunto de conocimientos y de habilidades por adquirir, para el ejercicio de un determinado quehacer, profesional o de otro tipo. Las unidades que componen estos módulos a su vez, detallan los objetivos de aprendizaje y las experiencias de los objetivos. De este modo, el maestro-tutor puede armar, de acuerdo con el estudiante, un programad hoc de estudio, puede optimizar el aprendizaje del alumno eliminando temas que ya domine o puede regresar a ellos en forma recurrente si así se requiere (educación continua). Ello implica que la duración de los programas de estudio puede variara de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (PEDI, 1998).

### **Formación básica para el aprendizaje autónomo**

En general, los estudiantes no adquieren una capacidad de estudio autónomo desde los primeros niveles del sistema educativo, lo que hace indispensable que la universidad organice un tipo de formación propedéutica previa a los estudios del nivel superior que ofrece. Lo esencial en esta perspectiva es que el estudiante cuente con las habilidades básicas de lecto-escritura, redacción, lógica-matemática y dominio de lenguajes (el español, al menos un alengua extranjera, y el lenguaje cibernético) que garanticen el logro de las aptitudes y actitudes necesarias para desarrollar independencia en su aprendizaje.

Resulta indispensable una formación práctica en el dominio de las herramientas del aprendizaje autónomo: desarrollo de habilidades de autoestudio; elaboración de agendas de trabajo; diseño de proyectos; métodos de investigación documental; uso del centro de información; comunicación por Internet; organización de visitas de estudio, etc., todas ellas cosas que no se aprenden, por lo general, en forma sistemática y programada en las universidades.

### **Currículum flexible: formación multidisciplinaria y polivalente.**

La Universidad debe contar con una estructura curricular flexible de tal manera que cada alumno tenga la posibilidad de armar su propio programa de acuerdo con su tutor,



confeccionándolo acorde a sus intereses, su capacidad y su desempeño académico. Esta estructura debe propiciar la formación multidisciplinaria, y la capacitación para realizar diversidad de tareas en una profesión...

### **Multiplicidad de Modalidades de Formación**

En la Universidad de Quintana Roo las “clases” tradicionales no son ya la modalidad dominante para organizar el aprendizaje de los estudiantes. La universidad debe diversificar las experiencias y actividades para el aprendizaje. Debe explotar las posibilidades de formación fuera del aula, debe utilizar los recursos cibernéticos y multimedia, las prácticas, el servicio social, la difusión cultural y la extensión universitaria, y otros recursos más....

### **Papel del profesor**

El profesor ya no se concibe como la fuente única de transmisión del conocimiento mediante la docencia y la cátedra. Su rol debe ser tutorar y asesorar el proceso de aprendizaje. El profesor universitario se convierte entonces en el facilitador en el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su propia formación.

Como promotor del proceso de aprendizaje del alumno, el profesor tiene ante todo la responsabilidad de construir con el estudiante su programa de estudios...El profesor es también supervisor del proceso de aprendizaje; le toca aplicar a lo largo del proceso todo tipo de pruebas y evaluaciones destinadas a medir el logro de los objetivos del aprendizaje del alumno; le corresponde reconocer el cumplimiento de diversas experiencias de aprendizaje contenidas en los programas; le incumbe valorar en términos de créditos, el balance global del programa cubierto por el estudiante. Es su responsabilidad igualmente, asegurar el ritmo adecuado de progresión del alumno a lo largo de su programa y autorizar los cambios después de sendas evaluaciones.

Por último, el profesor sigue cumpliendo con funciones de docencia, pero ya no como repetidor de fuentes de información que el alumno puede consultar por cuenta propia,



sino como divulgador de sus propias ideas, resultado de sus pesquisas en el cumplimiento de otra función importante que le asigna la Universidad, la de investigación.

## **B) Investigación:**

La investigación en la Universidad de Quintana Roo debe ser pilar central de su actividad académica y contribuir a la articulación de las demás funciones universitarias. Las actividades de aprendizaje en el nivel de licenciatura deben promover la formación y desarrollo de habilidades y actitudes positivas para la investigación en los estudiantes. La investigación universitaria deberá tender a ser interdisciplinaria y multidisciplinaria... (PEDI, 1998)

### **4.2. Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 1999-2002 (Características del Modelo educativo).**

#### **4.2.1 Misión esencial:**

*“Contribuir al desarrollo social, económico, cultural y profesional de la entidad haciendo una decisiva aportación a la reflexión crítica colectiva, dentro de una permanente búsqueda de la excelencia académica y una vigorosa vinculación con la sociedad.”(PEDI 2000: 13)*

#### **4.2.2 Características del Modelo relacionadas con la evaluación:**

##### **A). Ámbito docente:**

##### **Oferta profesional**

La elección de los programas de educación superior, en los niveles técnicos, licenciatura, posgrado y actualización, así como en las diferentes modalidades, considera las necesidades derivadas del desarrollo socioeconómico y cultural, así como la función complementaria de la Uqroo en el sistema estatal y regional de instituciones de educación superior del país y del área de influencia.



## **Formación Integral del Educando**

El carácter integral de la formación del educando implica, en primer lugar, establecer un balance adecuado entre formación general y especialización; entre la adquisición de la cultura y la preparación para el ejercicio de una profesión; entre la obtención de conocimientos y el dominio de las habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica.

## **Responsabilidad en el Aprendizaje**

La función dominante no es enseñanza sino el aprendizaje; el papel del profesor es coordinar las actividades de aprendizaje, las cuales el estudiante es el centro y el ejecutor. El aprendizaje autónomo implica que el estudiante se responsabilice de su propio desarrollo académico, con el respaldo del profesor y de áreas de atención y servicios estudiantiles, para lograr su formación integral.

La Universidad de Quintana Roo buscará establecer mecanismos que ayuden a operar un sistema más personalizado de instrucción donde el meollo de la formación no sean las materias y las clases que se impartan (docencia), sino los módulos y las unidades de aprendizaje (estudio personal).

En el proceso de aprendizaje, el alumno debe tener un papel activo. Participa en la definición de su camino de aprendizaje del conocimiento; desarrolla destrezas, habilidades, aptitudes y capacidades con el apoyo tutorial de sus profesores; fortalece valores y actitudes, y asume responsabilidad plena de su desarrollo humano.

## **Formación básica para el aprendizaje autónomo**

Por lo general, los estudiantes no adquieren una capacidad de estudio autónomo desde los primeros niveles del sistema educativo, lo que hace indispensable que la universidad organice un tipo de formación propedéutica previa a los estudios del nivel superior.



El estudiante debe tener una formación práctica en el dominio de las herramientas del aprendizaje autónomo: desarrollo de habilidades de autoestudio; elaboración de agendas de trabajo; diseño de proyectos; métodos de investigación documental; uso del centro de información; comunicación por Internet; organización de visitas de estudio, etc., que no se aprenden, por lo general, en forma sistemática y programada en las universidades.

### **Currículum flexible: formación multidisciplinaria y polivalente.**

La universidad pretende alcanzar una estructura curricular mucho más flexible, de manera que cada estudiante tenga la posibilidad de diseñar su propio programa con su tutor, de acuerdo con sus intereses, su capacidad y su desempeño académico.

Si se considera que la flexibilidad de los programas de estudio estará limitada por la disponibilidad de programas de aprendizaje que se puedan ofrecer, la universidad tiene que escoger desde el inicio las áreas, con sus opciones y especialidades, y es en este rango de ofertas que irá ensanchándose y actualizándose paulatinamente.

### **Multiplicidad de Modalidades de Formación**

Se deben diversificar las experiencias y actividades para el aprendizaje, de manera que las "clases" tradicionales no sean la modalidad dominante para organizar el trabajo académico de los estudiantes. El aprendizaje debe incluir la experiencia práctica propia (investigaciones documentales, experimentales o de campo; viajes de estudio, talleres, etc.), además de la experiencia de otros (entrevistas con expertos; conferencias y cursos; seminarios y simposios; grupos de trabajo, estudios de caso). Por todo lo anterior, las horas-clase frente a maestros deberán irse reduciendo, para dar lugar a otros recursos y modalidades de aprendizaje, organizadas y combinadas en forma óptima.

### **Papel del profesor**

No se concibe como la fuente única de transmisión del conocimiento mediante la docencia y la cátedra. Su función es desempeñarse como tutor y asesor del alumno.



El profesor universitario es, entonces, el facilitador, el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su formación.

A cada profesor se le encomienda la tutoría de un determinado número de estudiantes, quienes quedarán bajo su supervisión a lo largo de su formación, por lo que las solicitudes de registro y de modificaciones a los programas de estudios deberán presentarse con la anuencia del profesor-tutor. El profesor debe cumplir también funciones de docencia, pero ya no como repetidor de fuentes de información que el alumno puede consultar y asimilar por cuenta propia, sino más bien como divulgador de sus propias ideas, con base en la investigación.

## **B). Investigación:**

Debe ser pilar central de su actividad académica y contribuir a la articulación de las demás funciones universitarias. Las actividades de aprendizaje en el nivel de licenciatura deben promover en los estudiantes la formación y desarrollo de habilidades y actitudes positivas para la investigación.

A través de la investigación no sólo aporta al desarrollo del saber, sino que asume su compromiso de contribuir a la solución de problemas concretos y Reales del estado, en sus ámbitos natural y social. Las actividades de investigación deben tomar como base los proyectos de investigación destinados a plantear soluciones o resolver problemas regionales, en colaboración con instancias externas tales como las comunidades, organismos sociales, empresas, dependencias gubernamentales, instituciones educativas y de investigación.

Para la realización de actividades de investigación, se buscará diversificar su financiamiento estableciendo los mecanismos que propicien y faciliten el patrocinio de instituciones y fundaciones nacionales y extranjeras.

## **4.3. Modelo educativo 2009**

### **4.3.1. Misión esencial**

La Misión de nuestra universidad permaneció formulada en los siguientes términos:



*“Formar profesionistas comprometidos con el progreso del ser humano, a través de un modelo educativo integral que fomente y desarrolle valores, actitudes y habilidades que les permita integrarse al desarrollo social y económico en un ambiente competitivo; generar y aplicar conocimientos innovadores útiles a la sociedad a través de una vigorosa vinculación; preservar los acervos científicos, culturales y naturales; intercambiar conocimientos y recursos con instituciones nacionales e internacionales para aprovechar las oportunidades generadas en el mundo, con la firme intención de contribuir al desarrollo social y económico, así como al fortalecimiento de la cultura de Quintana Roo y México.”(Modelo educativo, 2009:7).*

#### **4.3.2. Características del modelo relacionadas con la evaluación**

##### **A) Ámbito docente**

###### **Oferta Profesional**

La elección de los programas de educación superior, en los niveles técnico, licenciatura, posgrado y actualización, así como en las diferentes modalidades (enseñanza escolarizada, educación a distancia, sistemas de universidad virtual, etcétera), considerará las necesidades derivadas del desarrollo socioeconómico y cultural, así como la función complementaria de la UQROO en el sistema estatal y regional de instituciones de educación superior del país y del área de influencia. La revisión y actualización de los planes y programas de estudio será una práctica constante en el mejoramiento de los contenidos y los instrumentos para la formación de los profesionales. Para ello se considerarán las normas de calidad y pertinencia establecidas en el ámbito académico nacional e internacional.

###### **Formación integral del educando**

El carácter integral de la formación del educando implica, en primer lugar, establecer un balance adecuado entre formación general y especialización; entre la adquisición de la cultura y la preparación para el ejercicio de una profesión; entre la obtención de



conocimientos y el dominio de las habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica.

En segundo lugar, conlleva el desarrollo diversificado y armónico de todos sus talentos; de sus actitudes frente a la vida; de su capacidad emprendedora, creativa y positiva para solucionar problemas; de sus habilidades para la búsqueda y manejo de información; la reflexión, análisis objetivo y sistemático, y la capacidad de trabajo en equipo. De hecho, debe darse un énfasis particular, para cada educando, en los talentos que mejor domine y en los cuales pretenda desempeñarse y destacar.

En tercer lugar, “el desarrollo personal integral” es la meta básica de la formación en la universidad. Por lo tanto se buscará reforzar las cualidades y características de la persona: superación, valores éticos y morales e intereses individuales, sin descuidar su compromiso de colaboración grupal.

En la universidad, la formación integral del estudiante se logrará mediante su incorporación en experiencias educativas muy diversificadas, a saber: la realización de múltiples actividades extracurriculares; la multiplicación de oportunidades de contacto vivencial con la práctica profesional; su incorporación en actividades de servicio social a la comunidad y formativas en su profesión; su participación en las acciones de vinculación emprendidas con sus maestros (proyectos de investigación, extensión y difusión). La universidad debe organizar y ofrecer estas actividades como parte de sus servicios (PEDI, 2000).

### **Responsabilidad en el aprendizaje**

En la universidad la función dominante no es la enseñanza sino el aprendizaje; el papel del profesor es coordinar las actividades de aprendizaje, de las cuales el estudiante es el centro y el ejecutor. El aprender autónomo implica responsabilizarse uno de su propia formación, aprender por cuenta propia mediante el estudio personal, a partir de la experiencia personal sin duda, pero sobre todo, mediante la acumulación de experiencias ajenas comunicadas por múltiples medios.



El aprender autónomo implica que el estudiante se responsabilice de su propio desarrollo académico, con el respaldo del profesor y de las áreas de atención y servicios estudiantiles, para lograr su formación integral. Al mismo tiempo, el estudiante tiene la posibilidad de ir determinando las materias opcionales de acuerdo con sus intereses y con una orientación de sus áreas profesionales más cercanas a su interés profesional. La Universidad de Quintana Roo buscará establecer mecanismos que ayuden a operar un sistema más personalizado de instrucción donde el meollo de la formación no sean las materias y las clases que se impartan (docencia), sino los módulos y las unidades de aprendizaje (estudio personal).

La estructura curricular actual cuenta con un área de estudios generales, otra de estudios divisionales y una más de concentración, en la que se comienza a orientar los intereses de los alumnos en su futuro ejercicio profesional; esta última irá ampliando las unidades o materias opcionales, de manera que se amplíe paulatinamente el abanico de atención a los intereses particulares.

En el proceso de aprendizaje, el alumno debe tener un papel activo. Participa en la definición de su camino de aprendizaje del conocimiento; desarrolla destrezas, habilidades, aptitudes y capacidades con el apoyo tutorial de sus profesores; fortalece valores y actitudes, y asume responsabilidad plena de su desarrollo humano. En el trabajo académico, el alumno, al desarrollarse integralmente, no sólo se forma sino que —a través de la interacción grupal— colabora en el desarrollo de sus compañeros, participa en los procesos de creación del conocimiento mediante su incorporación en grupos de investigación y se relaciona con el medio social a través de proyectos específicos de trabajo. (PEDI, 2000)

### **Formación básica para el aprendizaje-autónomo**

Por lo general, los estudiantes no adquieren una capacidad de estudio autónomo desde los primeros niveles del sistema educativo, lo que hace indispensable que la universidad organice un tipo de formación propedéutica previa a los estudios del nivel superior. Lo esencial en esta perspectiva es que el estudiante cuente con habilidades básicas de lecto-escritura, redacción, lógica matemática y dominio de lenguajes (español, al menos una



lengua extranjera y lenguaje cibernético) que garanticen el logro de las aptitudes y actitudes necesarias para desarrollar independencia en su aprendizaje.

El estudiante debe tener una formación práctica en el dominio de las herramientas del aprendizaje autónomo: desarrollo de habilidades de auto-estudio; elaboración de agendas de trabajo; diseño de proyectos; métodos de investigación documental; uso del centro de información; comunicación por Internet; organización de visitas de estudio, etcétera, que no se aprenden, por lo general, en forma sistemática y programada en las universidades. Con lo anterior, el estudiante podrá contar con los métodos, las técnicas y las herramientas intelectuales, así como las actitudes y aptitudes requeridas para estudiar en forma permanente y autónoma.

### **Currículum flexible: formación multidisciplinaria y polivalente**

La universidad pretende alcanzar una estructura curricular mucho más flexible, de manera que cada estudiante tenga la posibilidad de diseñar su propio programa con su tutor, de acuerdo con sus intereses, su capacidad y su desempeño académico. Esta estructura debe propiciar la formación multidisciplinaria y la capacitación para realizar las diversas tareas de una profesión.

Si se considera que la flexibilidad de los programas de estudio estará limitada por la disponibilidad de programas de aprendizaje que se puedan ofrecer, la universidad tiene que escoger desde el inicio las áreas, con sus opciones y especialidades, y es en este rango de ofertas, que irá ensanchándose y actualizándose paulatinamente. Para facilitar la movilidad educativa de los estudiantes, la actualización estará relacionada con los programas de estudio afines de las instituciones nacionales e internacionales de mayor experiencia y desarrollo en las áreas correspondientes.

La instrumentación de la estructura departamental y el fortalecimiento de los cuerpos académicos cooperan en esa línea curricular que irá lográndose con acciones estratégicas que permitan alcanzar el objetivo planteado (PEDI, 2000).



## **Multiplicidad de modalidades de formación**

En la Universidad de Quintana Roo se deben diversificar las experiencias y actividades para el aprendizaje, de manera que las "clases" tradicionales no sean la modalidad dominante para organizar el trabajo académico de los estudiantes. Conviene explorar las posibilidades de formación fuera de las aulas, utilizar los recursos cibernéticos y multimedia, las prácticas, el servicio social, la difusión cultural y la extensión universitaria, y otros recursos más.

El aprendizaje debe incluir la experiencia práctica propia (investigaciones documentales, experimentales o de campo; viajes de estudio, talleres, etcétera), además de la experiencia de otros (entrevistas con expertos; conferencias y cursos; seminarios y simposios; grupos de trabajo, estudios de caso). Los contenidos informativos del aprendizaje están cada vez más accesibles mediante sistemas cibernéticos. Los sistemas interactivos, la realidad virtual, los sistemas de instrucción por computadora, los simuladores de ambientes y de situaciones problemáticas se han convertido ya en recursos para el aprendizaje y son la base de los sistemas de aprendizaje autónomo. Debido a todo lo anterior, las horas clase frente a maestros deberán irse reduciendo, para dar lugar a otros recursos y modalidades de aprendizaje, organizadas y combinadas en forma óptima.

Ello implica que la universidad cuente con un sistema de acreditación homogéneo y sistemático basado en los objetivos curriculares y programáticos de cada curso y actividad de aprendizaje, e independiente de la modalidad de formación seguida.

## **Papel del profesor**

El profesor ya no se concibe como la fuente única de transmisión del conocimiento mediante la docencia y la cátedra. Su función es fungir como tutor y asesor del alumno. El profesor universitario es, entonces, el facilitador, el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su formación.



Como **promotor** del proceso de aprendizaje del alumno, el profesor tiene ante todo la responsabilidad de construir con el estudiante su programa de estudios. A cada profesor se le encomienda la tutoría de un determinado número de estudiantes, quienes quedarán bajo su supervisión a lo largo de su formación, por lo que las solicitudes de registro y de modificaciones a los programas de estudios, deberán presentarse con la anuencia del profesor-tutor.

Como **facilitador** del proceso de aprendizaje del estudiante, el profesor cumple el papel de informante experto y consultor; es con quien el alumno puede recurrir para aclarar dudas, obtener información adicional y sobre todo saber dónde obtener mayor información.

El profesor es también el **supervisor** del proceso de aprendizaje; aplica a lo largo del proceso todo tipo de pruebas y evaluaciones destinadas a medir el logro de los objetivos de aprendizaje del alumno; reconoce el cumplimiento de diversas experiencias de aprendizaje contenidas en los programas; valora, en términos de créditos, el balance global del programa cubierto por el estudiante, y asegura el ritmo adecuado de avance del alumno a lo largo de su programa. Puede autorizar cambios en el mismo después de sendas evaluaciones. El profesor debe cumplir también con funciones de docencia, pero ya no como repetidor de fuentes de información que el alumno puede consultar y asimilar por cuenta propia, sino como divulgador de sus propias ideas, con base en la investigación.

## **B). Investigación**

La investigación en la Universidad de Quintana Roo debe ser la base de su actividad académica y contribuir a la articulación de las demás funciones universitarias. Las actividades de aprendizaje en el nivel licenciatura deben promover en los estudiantes la formación y desarrollo de habilidades y actitudes positivas para la investigación (PEDI, 2000).

La UQROO reconoce como parte de su trabajo sustantivo la generación de nuevo conocimiento. La investigación básica y la aplicada son vertientes de realización de una de sus funciones esenciales. A través de la investigación, no sólo aporta al desarrollo del



saber, sino que asume su compromiso de contribuir a la solución de problemas concretos y reales del estado, en su entorno natural y social. Esto se logrará mediante la investigación científica y humanística, así como a través de procesos de innovación (tecnológica y otras) y de desarrollo experimental.

Las actividades de investigación deben tomar como base proyectos de investigación destinados a plantear soluciones o resolver problemas regionales, en colaboración con instancias externas, tales como: comunidades, organismos sociales, empresas, dependencias gubernamentales, instituciones educativas y de investigación. Dichas actividades deben regirse por normas y lineamientos específicos. Asimismo, la universidad debe orientar sus esfuerzos de investigación y desarrollo hacia su propio quehacer. La transición de la “universidad convencional” hacia la “nueva universidad” está en función de la auto-investigación, que resulta imprescindible para consolidarse como una institución educativa de innovación.

La investigación universitaria deberá ser interdisciplinaria y multidisciplinaria. Las actividades de investigación en la universidad definirán las líneas de desarrollo de los programas de posgrado, en congruencia con el modelo adoptado, dentro de un compromiso social inherente a ese modelo.

Para la realización de actividades de investigación, se buscará diversificar su financiamiento, estableciendo los mecanismos que propicien y faciliten el patrocinio de instituciones y fundaciones nacionales y extranjeras (PEDI, 2000).



## CAPITULO V

### EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

La importancia subrayada durante toda la investigación sobre la evaluación del aprendizaje, finalmente nos lleva al estudio preciso de los planes de estudio que forman parte de los programas educativos de la División de Ciencias y Económico-administrativas de la Universidad de Quintana Roo.

Reflexionar acerca de cómo mejorar la evaluación en una institución escolar supone, ante todo, plantearse para qué tendría que servir evaluar, preguntarse sobre la funciones de la evaluación. Cuando hemos trabajado esta cuestión previa y fundamental con profesores y profesoras, en última instancia hemos llegado a la conclusión de que evaluar sirve para acreditar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado (de cara a otorgarle un título o no, o a decidir su promoción o su permanencia en un ciclo o nivel) pero, sin duda, debe servir asimismo para ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de alumnas y alumnos así como debe ser útil para mejorar la enseñanza (currículum, intervención docente, selección y uso de materiales...) (Ballester et al. 2005:9).

Una premisa fundamental para comprender los criterios de evaluación es la misma realidad de lo que se pretende y exige en la formación de los estudiantes. Esta fue la razón de acudir a los planes de estudios de las carreras que pertenecen a la DCSEA donde se encontraron los diferentes objetivos curriculares de cada carrera de la División mencionada, así como el perfil del aspirante, del egresado, sus capacidades, habilidades, actitudes y valores y, por supuesto, su actividad profesional; sin embargo, no se especifica en ninguno el paradigma educativo que debe conducir al tipo de criterios que deben emplearse en el aprendizaje de sus alumnos. Los criterios de aprendizaje se encuentran enunciados en los programas de las carreras en forma enunciativa, sin especificar el proceso de retroalimentación y de autocorrección sugeridos por la corriente constructivista. La mayoría adolece un sesgo tradicionalista donde se pondera el aprendizaje cuantitativo, para lo cual recurren en su mayoría a exámenes escritos en determinados tiempos de los ciclos escolares (exámenes parciales). Es obvio, como veremos a continuación, que todos los planes de las carreras tienen claro el tipo de



estudiante que se desea, así como el egresado que se pretende. Se exponen, brevemente, estas características.

## **5.1. Características generales de las carreras de la DCSEA (Universidad de Quintana Roo, 2010).**

### **5.1.1 Antropología**

#### **Objetivo curricular**

Acorde con la misión y visión de la Universidad de Quintana Roo y de la División de Ciencias Sociales y Económico Administrativas, la licenciatura de antropología social tiene como propósito formar profesionistas con competencias teóricas, metodológicas así como del manejo de técnicas de investigación antropológicas. Competencias que permitirán a profesional de esta disciplina coadyuvar a la comprensión de su entorno sociocultural, económico, político y ambiental.

#### **Perfil del egresado**

- El profesional egresado del programa de Antropología Social de la UQROO contará con las habilidades necesarias para estudiar, analizar e investigar problemáticas que correspondan al marco general del conocimiento de la antropología social, tanto teórica como aplicada. Estará dotado de una visión holística para integrar las enseñanzas del pasado y del presente a las relaciones de los seres humanos entre sí y con la naturaleza, entre otras.

#### **Capacidades**

- Podrá identificar, elaborar, gestionar e implementar proyectos sociales en los diversos ámbitos de la vida pública.



## **Habilidades**

- Será capaz de analizar e interpretar las realidades sociales de su interés en función de las distintas corrientes teóricas existentes.

## **Actitudes y valores**

- Contará con una actitud profesional de responsabilidad social, y respeto a las identidades diversas y a las manifestaciones de las culturas diferentes (a la otredad).

## **Actividad profesional**

El profesional egresado de la carrera de Antropología Social por su formación académica y los valores y habilidades adquiridas estará capacitado para:

- Vincularse con la realidad social y llevar adelante proyectos de desarrollo local y regional, tendientes a mejorar las condiciones generales de comunidades o grupos sociales tanto en contextos rurales o urbanos.....

### **5.1.2. Derecho**

#### **Objetivo curricular**

Formar integralmente profesionales con alta capacidad para conocer, entender, interpretar y aplicar las normas jurídicas, reguladoras de las relaciones entre los integrantes de una colectividad determinada, entre ellos y el Estado, partiendo de la estructura de éste, de sus órganos, de las actividades que realiza, de las potestades que le son inherentes, así como de su vinculación con los individuos en particular, siempre con la pretensión de promover y aspirar a la consecución de los valores que dan sentido y hacen posible la vida social.



## **Perfil del egresado.**

1.- Capacidad para procurar mediante la interrelación de conocimientos, que permitan la solución de situaciones jurídico-sociales.

-Entre otras.

## **Actitudes**

- Interés por adquirir conocimientos, comprender, analizar, interpretar y aplicar la normatividad jurídica que sustenta la vida normativa de las personas, de las sociedades y de las comunidades.

## **Actividad profesional**

El egresado de la Licenciatura en Derecho tiene un amplio espacio para el ejercicio profesional, que va desde el ámbito particular de una persona, pasando por la organización familiar, las Asociaciones civiles y laborales hasta la estructura del Estado, lo que permite que en cada uno de estos campos exista una gran gama de relaciones y funciones jurídicas en las que es posible su participación.

### **5.1.3. Economía y finanzas**

#### **Objetivo curricular**

El objetivo es formar profesionistas con un amplio dominio de los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas en economía y finanzas, que puedan aplicar, en forma concreta, en su entorno económico, político y sociocultural, de manera tal que contribuyan a un desarrollo equilibrado de la sociedad en un marco de aprovechamiento racional de los recursos y de interacción regional e internacional en el proceso económico, trabajando sobre una base de amplio criterio interdisciplinario.



## Perfil del Egresado

- 1) Analizar y describir los procesos socio-económicos y financieros y su interrelación con el resto del sistema.
  - 2) Proponer e implementar alternativas para el desarrollo socio-económico y financiero en los ámbitos micro y macroeconómicos.
  - 3) Propiciar el trabajo interdisciplinario, toda vez que este enriquece las propuestas de desarrollo.
- Entre otras

## Actitudes

- Liderazgo
  - Espíritu Emprendedor
- .entre otras

## Habilidades

- Planeación y Organización del Trabajo
- Tomar Decisiones

## Actividad profesional

En el sector privado podrá ejercer labores de planeación empresarial desde la concepción de la idea de la empresa y los mecanismos financieros propios de la misma hasta su desarrollo y control en la práctica cotidiana. También estará en condiciones de trabajar en la banca privada y en las instituciones bursátiles.

### 5.1.4. Sistemas comerciales

#### Objetivo curricular

Formar profesionistas con amplio dominio de conocimientos teóricos y de habilidades prácticas en las áreas de desarrollo y gestión empresarial, incluyendo la comercialización



de bienes y servicios tanto en los mercados nacionales como los internacionales, de tal manera que su aplicación, bajo un marco de aprovechamiento racional y sustentable de los recursos del medio ambiente y en el contexto de la dinámica de cambio que caracteriza a la sociedad moderna, les permita contribuir al análisis de las necesidades y a la solución de la problemática del desarrollo de las empresas y el comercio de la región convirtiéndose en actores dinámicos del desarrollo económico.

### **Perfil del egresado**

- Ser capaz de insertarse en el proceso de desarrollo de sistemas comerciales que permitan ofrecer bienes y servicios para la satisfacción de las necesidades del consumidor.
- Implementar alternativas de comercialización a través de estrategias de ventas y de negociación que permitan la estabilidad del sistema comercial en beneficio de los actores del mismo y de la sociedad en general.
- Entre otras.

#### **Valores:**

- Justicia
- Compromiso

*Entre otros*

#### **Actitudes**

- Espíritu emprendedor
- Disposición al cuestionamiento crítico
- Apertura al cambio

*. Entre otras*

#### **Habilidades:**

- Liderazgo y autoaprendizaje, entre otras.



## **Actividad profesional**

- Colaborar con empresas de cualquier tipo y conformación en las actividades de producción y comercialización de bienes y servicios enfocados a los mercados nacionales e internacionales, entre otras.

### **5.1.5. Seguridad pública**

#### **Objetivo curricular**

Formar profesionales en el ámbito de seguridad pública con una visión integral de derechos humanos, ética pública y seguridad ciudadana con capacidad analítica y crítica para la elaboración y operación de programas de atención a las necesidades comunitarias en materia de seguridad pública, con capacidad de diseñar alternativas de intervención en problemas de seguridad pública tanto a nivel regional, nacional e internacional.

#### **Perfil del egresado**

El perfil del egresado de la Licenciatura en Seguridad Pública, ha sido elaborado teniendo presente las consideraciones generales, la misión y visión de la Universidad de Quintana Roo, sus principios y valores, un concepto integral de Seguridad Pública que incorpore a la seguridad social con el fin de formar profesionales útiles a la sociedad con capacidades de innovación, de servicio a la comunidad y respeto a los derechos humanos, así como también la capacidad para continuar con estudios de posgrado.

#### **Conocimientos profesionales**

- Adquirir fundamentos y bases científicas del conocimiento profesional.
- Comprensión integral y crítica de la seguridad pública entendida no sólo en su aspecto coercitivo sino principalmente como un asunto de seguridad social.
- entre otros.



## **Habilidades**

- Capacidad para interactuar con diversos grupos de trabajo tanto científico como profesional.
- Visión amplia y compleja del delito y la pena en el sentido de que ambos sólo pueden justificarse y comprenderse en el contexto socioeconómico que se generan.
- entre otras

## **Habilidades específicas**

- Identificar las necesidades sociales en materia.
- Elaboración, análisis e interpretación de diagnósticos comunitarios.
- entre otras

## **Actitudes y valores**

Poseer un espíritu emprendedor y asumir su trabajo profesional con el más alto sentido de responsabilidad.

Profesionales en el ámbito de seguridad pública formados bajo una visión integral de respeto de los derechos humanos, ética pública y seguridad ciudadana con capacidad analítica y crítica para la elaboración y operación de programas de atención a las necesidades comunitarias en materia de seguridad pública.

## **Actividad profesional**

El egresado de la Licenciatura en Seguridad Pública podrá desempeñarse en instancias gubernamentales y privadas, instancias de tipo social ocupando puestos de coordinación y operación en oficinas de seguridad y podrá conformar grupos de trabajo dentro de su área en tareas diversas, entre otras.



## 5.2. Análisis del uso del paradigma de la teoría psicopedagógica propuesta por el mismo modelo educativo de la Universidad.

En el análisis documental de los programas educativos de nuestro estudio (Antropología, derecho, economía y finanzas, sistemas comerciales, seguridad pública), puede notarse que no está enunciado el paradigma educativo constructivista, sustentado en el modelo educativo. Aunque se especifica *el qué* se pretende, hace falta *el cómo* el alumno adquirirá estos contenidos y cómo pueden observarse esta adquisición. Sin duda, el compromiso profesional de los docentes y su experiencia en su propio campo científico coadyuvan a la formación pretendida del estudiante. Hoy más que nunca, la Universidad de Quintana Roo tiene bien claro el modelo sustentado en el paradigma constructivista.

Desde la perspectiva constructivista, aprender es una *construcción* que realiza *individualmente* cada sujeto en la que tienen gran relevancia *las ideas previas* sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y *las estrategias* que se desarrollan para resolverla. También desde *enfoques neoconductistas* la evaluación adquiere un papel importante. Se da prioridad al *análisis de las tareas* que han de realizar los estudiantes, se precisa su estructura, la complejidad, el grado de dificultad, así como los *prerrequisitos* o conocimientos ya adquiridos necesarios para asimilar los nuevos aprendizajes. (Ballester, Batalloso, et al, 2005).

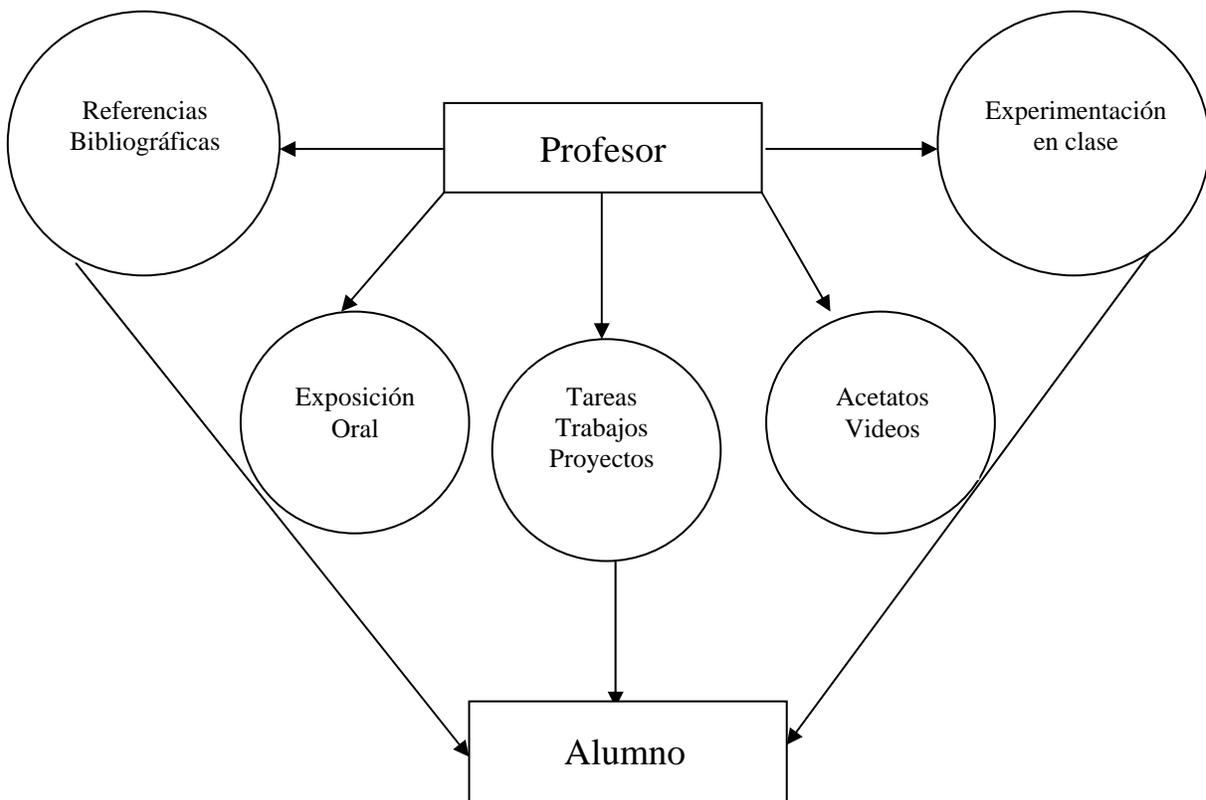
*La evaluación se diversifica desarrollando nuevas modalidades y se articula en un sistema o dispositivo pedagógico del que el profesorado es el agente principal. De las múltiples funciones y tareas que tiene a su cargo, destacamos algunas relacionadas con la evaluación: realizar una diagnosis inicial y readaptar la programación en función de los resultados, garantizar un seguimiento adecuado del proceso (evaluación formativa), detectando errores y dificultades, establecer diversos mecanismos de regulación (retroactiva, proactiva, interactiva), reforzar los éxitos, verificar, finalmente, los resultados mediante una evaluación sumativa o final* (Ballester, et al, 2005:16).

Para el aprendizaje constructivista, el conocimiento debe ser construido por el alumno mismo (de ahí su nombre) y no simplemente pasado de una persona a otra como lo hace la enseñanza tradicional. El alumno debe generar sus propios objetivos de aprendizaje y ser capaz de alcanzarlos mediante el autoestudio y la interacción con sus compañeros en



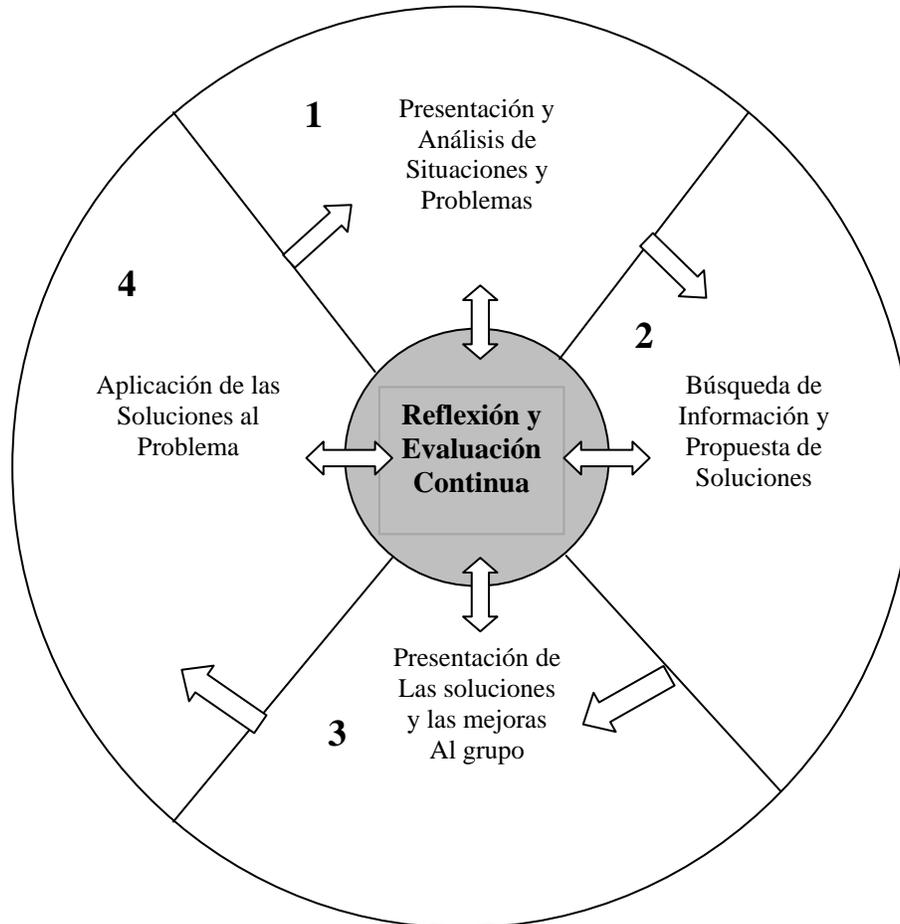
su equipo de trabajo. La educación pasa de ser "centrada en el profesor", en la enseñanza tradicional, a "centrada en el alumno", en el aprendizaje constructivista (De la Cueva, et al,2010).

Por supuesto que la utilización pragmática de esta teoría psicopedagógica se traduce en una experiencia distinta a la enseñanza tradicional, lo que conlleva al docente a retomar su compromiso original dentro del magisterio. En este tipo de enseñanza tradicional, el profesor es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo ilustra la gráfica siguiente:



*Un modelo educativo centrado en el aprendizaje, 2010*

Ahora, tal y como la ha asumido en forma literal el nuevo modelo educativo de la Universidad de Quintana Roo, el aprendizaje será el resultado de un proceso de enseñanza constructivista., con la intención de que el centro del acto educativo sea el alumno (De la Cueva, et al,2010).



*Un modelo educativo centrado en el aprendizaje, 2010*

Habrá que dejar a un lado la educación tradicional y sus esquemas reproductivos en la educación de los estudiantes. A cambio de esto se propone un modelo donde se concibe que educar es un proceso para formar personas críticas y creativas, con un manejo adecuado de los conceptos, teorías y métodos de una profesión que les permita desarrollar puntos de vista propios, habilidades y actitudes para romper con paradigmas anquilosados y construir vías de acción razonables, comprometidos con una transformación positiva de la realidad social y natural donde viven, competentes en el sentido de tener una razonable exigencia de ser cada vez mejores y así resolver problemas de manera eficaz y eficiente, sí, pero con un sentido de pertinencia y relevancia ética y profesional de lo que hacen, capaces de convivir con sus semejantes y con la naturaleza de manera armónica y respetuosa, ubicadas en su entorno y capaces de trascenderlo en un proceso constante de superación, motivadas para transitar por la



vida tomando riesgos de manera prudente, ejerciendo su libertad con responsabilidad a fin de lograr su autorrealización en búsqueda de la autonomía (Robredo, 2009).

### **5.2.1 Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) 1995-2000 (Características del Modelo educativo)**

Este modelo subraya la importancia del papel del alumno en su propia formación. El carácter integral de esta formación implica, en primer lugar, establecer un balance adecuado entre la formación general y las exigencias de especialización; entre la adquisición de una cultura y la preparación para el ejercicio de la profesión; entre la obtención de conocimientos y el dominio de las habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica.

En la Universidad la función dominante no es la enseñanza sino el aprendizaje; el papel del profesor es el de un coordinador de las actividades del aprendizaje, donde el estudiante es el centro de ellas y quien ejecuta esas actividades. El aprender autónomo implica la intencionalidad deliberada de responsabilizarse uno por su propia formación, de aprender por uno mismo...

El profesor ya no se concibe como la fuente única de transmisión del conocimiento mediante la docencia y la cátedra. Su rol debe ser tutorar y asesorar el proceso de aprendizaje. El profesor universitario se convierte entonces en el facilitador en el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su propia formación. ( Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, 1998).

### **5.2.2 Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 1999-2002 (Características del Modelo educativo)**

Como podrá observarse, en este modelo educativo se refrenda el paradigma constructivista, aunque este no sea nombrado. En lo relativo al papel del alumno en el acto educativo, este modelo enfatiza en su presentación que el carácter integral de la formación del educando implica, en primer lugar, establecer un balance adecuado entre formación general y especialización; entre la adquisición de la cultura y la preparación para el ejercicio de una profesión; entre la obtención de conocimientos y el dominio de las



habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica.

Se deben diversificar las experiencias y actividades para el aprendizaje, de manera que las "clases" tradicionales no sean la modalidad dominante para organizar el trabajo académico de los estudiantes. El aprendizaje debe incluir la experiencia práctica propia (investigaciones documentales, experimentales o de campo; viajes de estudio, talleres, etc.), además de la experiencia de otros (entrevistas con expertos; conferencias y cursos; seminarios y simposios; grupos de trabajo, estudios de caso).

En cuanto al papel del docente en este modelo educativo, el profesor universitario es, entonces, el facilitador, el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su formación (Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, 2000).

### **5.2.3 Modelo educativo 2009**

De igual forma, este modelo recientemente aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad de Quintana Roo, reitera el valor del alumno durante su proceso formativo, especificando que El carácter integral de la formación del educando implica, en primer lugar, establecer un balance adecuado entre formación general y especialización; entre la adquisición de la cultura y la preparación para el ejercicio de una profesión; entre la obtención de conocimientos y el dominio de las habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica.

El aprender autónomo implica que el estudiante se responsabilice de su propio desarrollo académico, con el respaldo del profesor y de las áreas de atención y servicios estudiantiles, para lograr su formación integral. Al mismo tiempo, el estudiante tiene la posibilidad de ir determinando las materias opcionales de acuerdo con sus intereses y con una orientación de sus áreas profesionales más cercanas a su interés profesional.

El profesor ya no se concibe como la fuente única de transmisión del conocimiento mediante la docencia y la cátedra. Su función es fungir como tutor y asesor del alumno. El



profesor universitario es, entonces, el facilitador, el promotor y supervisor del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante, responsable en última instancia de su formación.

La universidad afronta la realidad que transforma, sin duda, las maneras de actuar y de ser factor protagónico en el desarrollo social. La calidad de los egresados debe responder a un mundo que requiere inmediatas soluciones ante nuevos y complejos problemas. Todos los participantes en la educación, ya sean autoridades, administrativos, docentes y estudiantes, deben asumir sus diferentes funciones, pero también comprender que si no acceden a la necesidad de prepararse pedagógicamente cada día, deberán enfrentar una distinta realidad que rezague aún más nuestro desarrollo.



## CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

La observancia de los diferentes modelos educativos de la Universidad de Quintana Roo, nos permite reconocer la preocupación central de su misión que se representa en la profesionalización efectiva y real de sus egresados. Sin embargo, es en este último modelo donde lleva nombre el paradigma que nos define como una institución escolar superior que pretende, en primera instancia, forjar alumnos que puedan ser recompensados con una capacitación profesional y humanística. En este trabajo de investigación queda claro que la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso organizado y riguroso de recolección de datos, incorporado al proceso educativo desde sus inicios, de tal manera que se pueda disponer de información constante y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones apropiadas para proseguir mejorando progresivamente la actividad educativa. Conuerdo con Casanova (1999) en la idea de que la aplicación de la evaluación para la mejora de procesos debe contribuir al cambio de imagen que, en general, se tiene de la evaluación y de los fines que persigue.

Por eso es importante señalar que la Universidad de Quintana Roo ha integrado a su nueva definición de modelo educativo, aprobado en diciembre del 2009, el nombre del paradigma pedagógico, lo que se convierte en una certeza en su objetivo de formar a sus estudiantes tal y como se requiere por la sociedad de estos tiempos.

También es un referente para todos aquellos profesores que se vayan integrando al compromiso social de esta universidad y asuman de esta manera, y con conocimiento de causa, el tipo de alumno que requiere formar.

Este paradigma constructivista obliga a conocer, con verdadera vocación, el sentido de profesionalización que se necesita para ser un docente y para reconocer en la pedagogía a una ciencia profunda y vasta. Todo científico, sobre todo los que se desenvuelven en el mundo de la academia, ha vivido por experiencia propia que el conocimiento se construye, pero hay que saber hacerlo, lo cual nos lleva al plano de lo educativo, al escenario de los instrumentos cuantitativos y cualitativos que debe adquirir el estudiante



para acceder a un universo competitivo con las armas del saber pensar y el saber hacer, siempre en servicio de la humanidad.

Finalizamos este trabajo con el fragmento textual del tercer modelo educativo de la Universidad de Quintana Roo (2009) donde se identifica este paradigma, como rectoría de una filosofía y una forma de ser que la sociedad misma sabrá reconocer en sus egresados:

*“El modelo educativo, por su parte, es un ideal, un paradigma que se sustenta en una teoría psicopedagógica y que determina la forma particular en la que debe desenvolverse el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo educativo de una institución se deriva de su filosofía...*

*Por ejemplo, si nuestra filosofía pone el énfasis en la formación de recursos humanos integrales, emprendedores, capaces de solucionar problemas, de superarse constantemente o de trabajar en contextos cambiantes; entonces el modelo educativo que de ahí se deriva es uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que le permita desarrollar habilidades para el estudio independiente, es decir, en el que no solo aprenda, sino que también aprenda a hacer, en el que pueda tener responsabilidad en la elección de su currículo, y en el que la función primordial del profesor sea, más que transmitir pasivamente el conocimiento, la de desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprehender e investigar de forma autónoma e inculcarle el amor por el estudio y el saber. Esos rasgos podrían ubicar a nuestro modelo educativo, como en el caso de muchas universidades mexicanas, dentro de los principios de **la teoría psicopedagógica del constructivismo.**”*

La actitud de una institución educativa al servicio de la sociedad, sólo debe manifestarse en la convicción de ser útil ante el progreso que acarrea retos y que deben enfrentarse con la madurez de los ciudadanos que han tenido la oportunidad, como no muchos, de prepararse científica y humanísticamente en una universidad como la nuestra.

Durante casi veinte años la Universidad de Quintana Roo ha ido definiendo y redefiniendo su misión y su visión, lo que afortunadamente le ha ido dando la madurez de reconocer sus aciertos, así como de ser autocrítica en su breve historia como la institución superior de más prestigio en la entidad quintanarroense. Como podemos ver, la claridad de sus



objetivos se fortalece en la convicción de su paradigma constructivista, lo que da más sentido al estudio constante de sus conceptos educativos como la misma evaluación.



## REFERENCIAS

Aguilera, P. (2006). *Evaluación del aprendizaje, una visión pedagógica de la evaluación como diálogo, comprensión y mejora*. Universidad del desarrollo. Recuperado el 25 de enero de 2010, de [http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/charlas/files/PII\\_Evaluación\\_por\\_el\\_aprendizaje.ppt](http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/charlas/files/PII_Evaluación_por_el_aprendizaje.ppt)

Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior, VIII Reunión Extraordinaria, México, D. F., 11 de abril de 1989. Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res070/txt1.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res070/txt1.htm),

*Análisis y funcionamiento del Modelo educativo de la Uqroo, problemas y propuestas para su mejoramiento*. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 14 de diciembre del año 2009.

Ballester, M., Batalloso, J., & Calatayud, A. (2005). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. España: Grao.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. POMARES.

Bernard, J. (2003). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. España: Narcea.

Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la Universidad: introducción, selección y notas*. México: Siglo XXI.

Burton, C. (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Colección: problemas educativos de México.

Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. México: La muralla

Castillo, S. (2009). *Vocabulario básico de la evaluación educativa*. Madrid, España: Pearson.

De la Cueva, V., De Gasperín, R., Ruiz, M., Beristain, L., Morales, S., Ramírez, H., y otros. (s.f.). *El modelo educativo constructivista. ABC2: Aprendizaje basado en la construcción del conocimiento* Recuperado el 13 de abril de 2010 de [http://www.congresoretosyexpectativas.udq.mx/Congreso%201/Mesa%20F/mesa-f\\_7.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udq.mx/Congreso%201/Mesa%20F/mesa-f_7.pdf)



*Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO(1998). Recuperado el 9 de noviembre de 2009, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)*

*Del Valle, J., y Taborga, H. (1993). Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México. México: ANUIES.*

*Diccionario de la Real Academia Española.( 2009). Recuperado el 20 de diciembre de 2009 de [http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=evaluar](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=evaluar).*

*Domínguez Suárez, M., Ganformina, R., y Domínguez, P. (s.f.). Curriculum y educación de personas adultas. Recuperado el 10 de octubre de 2009, de <http://temarioecnologia.iespana.es/5curriculum%20y%20epa.doc>.*

*Francesc, P., y Puig, I. (1998). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. España: Paidós.*

*Gacel-Avila, J. (2006). La dimensión internacional de las universidades mexicanas: contexto, procesos, estrategias. Guadalajara, México.*

*Gallego, S. (2000). Psicología de la educación. México: Alfaomega.*

*Gonzalez, M. ( 2009). Recuperado el 20 de diciembre de 2009, de <http://profesorperuano.blogspot.com/2009/06/la-evaluacion-del-aprendizaje.html>.*

*Hadwick, C., y Rivera, N. (1991). Evaluación formativa para el docente. México: Paidós.*

*Kent, R. (1996). Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos. México: Fondo de Cultura Económica.*

*Lafourcade, P. (1987). Evaluación de los aprendizajes. Bogotá, Colombia: Cincel.*

*Molnar, G. (s.f.). Recuperado el 10 de marzo de 2010, de <http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>*

*Morales, L. (2004). Aplicación de simuladores y solución de problemas. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.*



Moran, P. (1999). *La evaluación como tema y problema de la tarea docente. Una perspectiva desde la didáctica grupal*. UNAM: CESU.

Moreno, T. (s.f.). *Revista mexicana de investigación educativa, RMIE, Abril-Junio 2009, Vol.14, num.41, Pp 563-591*. Recuperado el 29 de julio de 2009, de <http://www.comie.org.mx/vl/revista/>

Muñoz, C. (1983). *El problema de la educación en México¿ laberinto sin salida?* México: Colección: centro de estudios educativos de México.

Neave., y Vught, V. (1991). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. España: Gedisa.

Pimiento, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.

Pineda, A. (1993). *Evaluación del aprendizaje. Guía para instructores*. México: Trillas.

*Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) 1995-2000, Universidad de Quintana Roo. Chetumal, Quintana Roo, Otoño 1998*

*Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 1999-2002, Universidad de Quintana Roo, Chetumal, Quintana Roo, Septiembre 2000.*

*Planes de Estudio. Universidad de Quintana Roo. Recuperado el 20 de julio de 2010 de <http://www.uqroo/carreras/lic/ing.php>.*

Quesada, R. (2006). Recuperado el 28 de junio de 2010, de <http://www.um.es/ead/red/M6/quesada.pdf>. Red. *Revista de educación a distancia*.

Reyes, A. (1985). *Universidad, Política y Pueblo. Textos de Humanidades*. Colección: Educadores mexicanos. México: Dirección general de difusión cultural/UNAM. México.

Robredo, J. (2009). *Hacia un modelo educativo constructivista humanizante*. Recuperado el 2 de julio de 2010, de [http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1577&Itemid=89](http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1577&Itemid=89)

Rodríguez, T., Álvarez, L., González, P., González, J., Múñiz, J., Núñez, J., y otros. (2006). *La evaluación de aprendizajes*. CCS.



Rueda, M. (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil.*

Schemelkes, C. (1998). *Presentación de anteproyectos e informes de investigación. Centro interdisciplinario de investigación y docencia en educación técnica (CIIDET).* Oxford University Press

Simons, H. (2002). *Evaluación democrática de instituciones escolares.* España: Morata.

Tenbrick, T. (1999). *Evaluación: Guía práctica para profesores.* España: Narcea.

*Un modelo educativo centrado en el aprendizaje (2010).* Recuperado el 14 de julio de 2010, de [http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos\\_espanol/pdf/cap\\_2.pdf](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf)

Verdugo, M. (2001). *Evaluación curricular, una guía para la intervención psicopedagógica.* España: Siglo XXI.

Zarzar, C. (2007). *Diseño y evaluación de aprendizajes.* México: IME.