



## La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Popular del Cesar: una Mirada desde las Creencias del Docente.

**Romelio José González Daza** ([romeliogonzalez@unicesar.edu.co](mailto:romeliogonzalez@unicesar.edu.co))  
**Arnaldo de Jesús Peralta Castilla** ([arnaldoperalta@unicesar.edu.co](mailto:arnaldoperalta@unicesar.edu.co))

### Resumen

Las creencias de los docentes universitarios, poco han sido estudiadas en el contexto colombiano. En esta investigación, se indagó sobre las desarrolladas por los docentes de la Universidad Popular del Cesar, en torno a la evaluación de los aprendizajes y su influencia en la práctica evaluativa; como consecuencia, de estas ideas concebidas durante su etapa de profesionalización, que con el tiempo los lleva a repetir esquemas heredados de sus antiguos formadores como verdad absoluta. Los resultados, obtenidos revelan, que aunque no hay coherencia entre lo que piensan, y lo que hacen en el campo de la evaluación, se logra identificar la afinidad de un grupo numeroso de maestros con la escuela tradicional, y uno muy reducido con el modelo cognitivo. Situación que genera, elementos de juicio que sirven de reflexión y que proyectan acciones mejoradoras para la Alma Mater, enrutándola hacia los modelos educativos de vanguardia de este siglo.

**Palabras clave:** Evaluación, docentes, creencias y prácticas

### Abstract

The beliefs of university teachers have little been studied in the Colombian context. In this research were asked on those developed by the teachers of the Popular University of Cesar about the evaluation of learning and its influence on evaluative practice, as a result of these ideas conceived during their time of professionalization, that over time leads them to repeat schemes inherited from their former trainers as absolute truth. The results obtained reveal that, although there is no consistency between what they think and what they do in the field of evaluation, it is possible to identify the affinity of a large group of traditional school teachers and one very small with the cognitive model. Situation that generates elements of judgment that serve as reflection and that project improvement actions for the alma mater, leading it towards the avant-garde educational models of this century.

**Key words:** Evaluations, teachers, beliefs and practices.

### 1- INTRODUCCIÓN.

La evaluación de los aprendizajes, es uno de los agentes dinamizadores de las transformaciones en la búsqueda de la calidad en la educación superior, un tema de suma trascendencia en cualquier nivel; por ende, existen algunos factores como las creencias o ideas concebidas durante la etapa de profesionalización de los docentes, que en determinados momentos pueden constituirse en obstáculos para su buena realización, pues es el docente quien toma las decisiones sobre qué es importante enseñar y evaluar, así como el motivo y utilidad de dicha evaluación (Contreras, 2010). La evaluación en ese contexto es reducida a una actividad terminal, cuya presencia muchas veces se justifica desde la formalización de la nota y no se constituye en un elemento transformador del proceso.



De acuerdo con Vásquez (2005), Los estudiantes deben repetir las “verdades” dictadas por los docentes o por los libros, sin importar si estas han sido comprendidas o no por ellos, a riesgo de ser reprobados.

Las creencias y la evaluación han inquietado por mucho tiempo a la comunidad científica. En España, motivó a estudiar “Las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés” (Blázquez y Tagle, 2010), llegando a la conclusión que los alumnos y profesores basaban sus creencias en el paradigma tradicional del lenguaje. También (Toledo, Rubio y Hermosin, 2012), con el tema “Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe,” apuntan que tras ciertas incertidumbres el alumnado concibe positivamente, la experiencia al percibir que su nivel del idioma mejora y no se perjudica. En la investigación “Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas (Rodríguez, Ibarra y García, 2013), se analiza el concepto y uso de tres modalidades de evaluación emergentes: autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación. Sobre este tema también investigaron (Ibarra y Rodríguez, 2014)”. El uso de las Modalidades Participativas de Evaluación: un Análisis de la Percepción del Profesorado y de los Estudiantes Universitarios”. Logran evidenciar, el escaso uso de modalidades participativas de evaluación en las universidades y, en segundo lugar, se resalta la necesidad de establecer procesos formativos, tanto para profesorado como para estudiantes.

En América Latina, (Ferreira, 2012) en “Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación, de los aprendizajes en el contexto universitario” en Perú, muestra que el proceso de evaluación carece de rigurosidad, al planificarse de acuerdo con las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje. En el Salvador, (Reyes, 2013) investiga “Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje;” concluyendo, que las creencias que los profesores tienen sobre enseñanza- aprendizaje-evaluación, guían de alguna forma su práctica educativa.

En Colombia se indaga sobre, “La evaluación de los aprendizajes en las Instituciones de Educación Superior,” en la Universidad del Magdalena, (Escorcia, Caballero y Figueroa 2008) los docentes prefieren utilizar exámenes individuales sin el apoyo de textos, calculadoras, computadores u otros elementos de mediación, esto indica una aproximación al trabajo memorístico y repetitivo que viene de vieja data.

En esta investigación se parte de los conceptos, creencias y prácticas evaluativas que tienen los profesores de los diferentes programas de la Universidad Popular del Cesar, apoyados desde una perspectiva cuantitativa, los autores intentan escudriñar verdades sobre cómo obran las creencias, al momento de seleccionar la técnica de evaluación que aplican, los usos que le dan a los resultados y las prácticas durante la evaluación, influenciados por los arquetipos que se arraigaron en el trascurso de su formación profesional.

## 2- METODOLOGÍA.

El estudio, es de enfoque cuantitativo y de naturaleza descriptiva correlacional, inicialmente se aplicó un instrumento con preguntas abiertas sobre evaluación, de los aprendizajes a un pilotaje de 30 docentes de diferentes programas. La información recogida fue el insumo para diseñar el cuestionario de escala tipo Likert de 84 ítems, distribuido entre creencias y prácticas evaluativas. Se emplearon las

técnicas de análisis, de componentes principales categóricas (CAPTCA) y análisis categórico, de correlación canónica (OVERALS). (CAPTCA) se caracteriza por revelar patrones de asociación, entre las variables objeto de estudio y reducir un conjunto original grande de variables, en otro más pequeño de componentes no correlacionadas, que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables originales. (OVERALS) determina la similitud entre grupos de variables, comparando simultáneamente las combinaciones lineales de las variables, en cada grupo con las puntuaciones de los objetos. (OVERALS) en esta investigación es fundamental, determinar la coherencia entre las creencias sobre evaluación y las prácticas evaluativas, de los docentes de la Universidad Popular del Cesar. El universo estuvo conformado por 749 docentes, en cualquier tipo de vinculación y adscritos a la sede principal y se trabajó con una muestra de 200, con muestreo estratificado de afijación proporcional por programas, con un nivel de confianza del 95% y un error del 5%.

### 3- RESULTADOS

#### 3.1 Cuestionario de Creencias

Tabla 1. Saturaciones en componentes para creencias

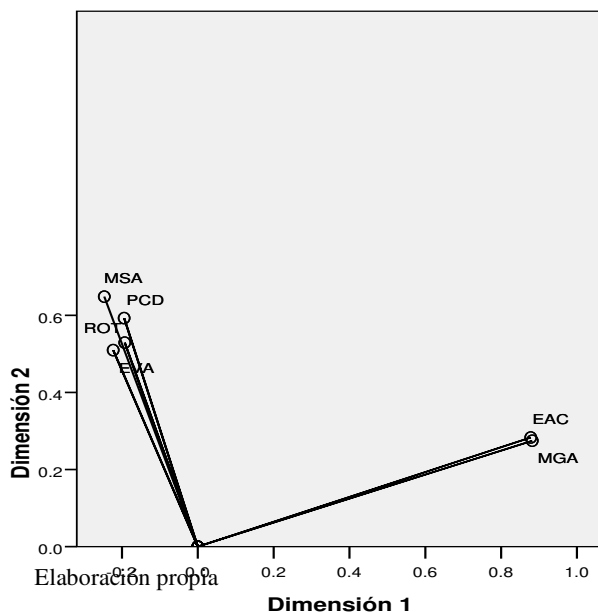
	Dimensión	
	1	2
Privilegio los contenidos disciplinares al evaluar a mis estudiantes PCD	-0,194	0,593
Con la evaluación busco que los estudiantes realicen un análisis crítico sobre la temática en cuestión EAC	0,878	0,283
Evaluar es ver los resultados de los estudiantes a partir de los objetivos trazados ROT	-0,193	0,529
Evaluar es el conjunto de estrategias para valorar analizar el aprendizaje de los estudiantes EVA	-0,223	0,510
La evaluación es una forma de medir el grado de aprehensión del conocimiento y su forma de aplicarlo MGA	0,882	0,275
La evaluación es un mecanismo para realizar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes MSA	-0,247	0,649

Elaboración propia

En la tabla 1, se muestran las cargas o saturaciones de cada una de las seis variables, seleccionadas en cada una de las dos dimensiones del modelo CAPTCA, que representan las proyecciones de cada variable cuantificada, en el espacio de los objetos. Se trata del coeficiente de correlación, entre cada una de las variables intervinientes en el modelo. Como puede observarse, en la dimensión uno sólo dos variables alcanzan un coeficiente de correlación, (mayor al 50 %). El cual, muestra un alto grado de asociación y relación, con respecto a las ponderaciones dadas por los docentes al respectivo ítem.

En la dimensión dos, por el contrario, se encuentran cuatro variables cuyos coeficientes de correlación están por encima del 50%, evidenciando que en esta dimensión hay un grado mayor de asociación entre las variables; sin embargo, en la dimensión 1 aunque son menos las que presentan un grado de correlación, este valor es tan alto (comparativamente con la dimensión 2), que tienen una mayor fuerza explicativa del proceso estudiado. (Ver gráfico 1)

Gráfico 1. Diagrama biespacial para los ítems de creencias



El análisis de las creencias de los docentes de la Universidad Popular del Cesar, sobre la evaluación de los aprendizajes a partir del CAPTCA, permitió identificar dos grandes grupos plenamente diferenciados; el primero (correspondiente a la dimensión 1), con una elevada fuerza explicativa por su alto coeficiente, de correlación y que tiene su soporte (consciente o inconscientemente) en las teorías cognitivas (modelo constructivista). El cual, tiene la creencia que el estudiante debe realizar análisis crítico, en las pruebas y aplicar los conocimientos adquiridos y el segundo, (correspondientes a la dimensión 2) existen más ítems correlacionados que dan cuenta de la relación conceptual, entre los docentes y la tendencia al modelo tradicional. Asumen la evaluación, como un mecanismo para realizar seguimiento al aprendizaje, de los estudiantes, pero privilegiando los contenidos disciplinares a partir de su confrontación con los objetivos que se han propuesto desde sus distintas estrategias. Esta Concepción, se enmarca en el modelo de consecución de metas planteado por (Poham, 1980), este modelo concibe la evaluación como la determinación del grado en que se alcanzan las metas.

### 3.2 Cuestionario de Prácticas

#### 3.2.1 Tipo de prueba

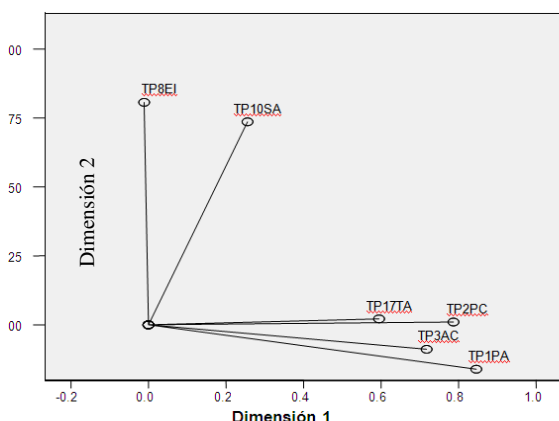
**Pruebas más Utilizadas por los Docentes	Dimensión	
	1	2
1. Exámenes con preguntas abiertas PA	0,846	-0,161
17. Talleres TA	0,595	0,021
3. Exámenes con preguntas abiertas y cerradas AC	0,718	-0,089
8. Exámenes Individuales EI	-0,011	0,807
10. Exámenes sin ningún tipo de ayuda SA	0,256	0,736

2. Exámenes con preguntas cerradas PC	0,787	0,010
---------------------------------------	-------	-------

Elaboración propia

Estas dos dimensiones, mantienen relación con las dos creencias planteadas anteriormente, sin embargo la primera dimensión, permite observar dos modelos, el constructivista a partir de la utilización de estrategias como talleres y exámenes con preguntas abiertas, que permiten una mayor construcción del saber por parte de los estudiantes, con la posibilidad de realizar análisis crítico aplicación de los contenidos, pero también elementos del modelo tradicional, a través de la utilización de preguntas cerradas, que pueden llegar a limitar los aspectos planteados, y la segunda dimensión plenamente identificada con el modelo tradicional, de evaluación caracterizado por la realización de exámenes individuales sin que medie ningún tipo de ayuda.

Gráfico 2. Diagrama biespacial de los tipos de pruebas



Elaboración propia

### 3.2.2. Modalidad

Tabla 3. Saturaciones en componentes para modalidad

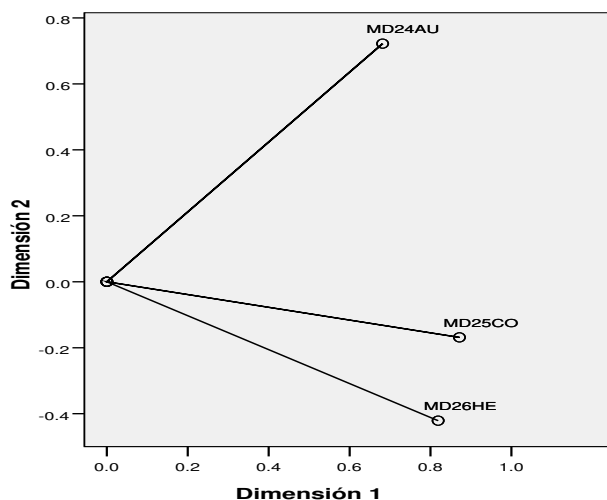
	Dimensión	
	1	2
24. Utilizo la autoevaluación como estrategia participativa de la evaluación AU	0,682	0,722
25. Utilizo la coevaluación como estrategia participativa de la evaluación CO	0,872	-0,169
26. Utilizo la heteroevaluación como estrategia participativa de la evaluación HE	0,819	-0,421

Elaboración propia

La tabla 3, indica que: en la primera dimensión, se ubican los docentes que utilizan: la coevaluación como estrategia participativa con un coeficiente de correlación de 0.872, la

heteroevaluación con un coeficiente de 0.819, y por último la autoevaluación con un 0.682, esto se asocia con la necesidad manifiesta en las creencias, de los profesores sobre el deber ser de la evaluación.

Gráfico 3. Diagrama biespacial para modalidad



### 3.3. Cruce de Variables

Relaciones entre conjuntos de variables. El análisis con OVERALS, permitió determinar la correlación entre los conjuntos de variables. En este caso las creencias con: tipos de pruebas y modalidad. Se aplicó el criterio de (Káiser, 1960), cuyo indicador de saturación es 0.40 en valor absoluto.

Tabla 4. Saturaciones en componentes creencia y tipo de prueba

Conjunto		Dimensión	
		1	2
1	3. Privilegio los contenidos disciplinares al evaluar a mis estudiantes PCD	,185	,674
	4. Con la evaluación busco que los estudiantes realicen un análisis crítico sobre la temática en cuestión EAC	,119	-,072
	25. Evaluar es ver los resultados de los estudiantes a partir de los objetivos trazados ROT	-,361	,426
	28. Evaluar es el conjunto de estrategias para valorar el aprendizaje de los estudiantes EVA	,076	,409
	31. La evaluación es una forma de medir el grado de aprehensión del conocimiento y su forma de aplicarlo MGA	-,373	,000
	32. La evaluación es un mecanismo para realizar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes MSA	-,469	,124
2	1. Prefiero evaluar con preguntas abiertas PA	-,311	,344
	2. Opto por evaluar con preguntas cerradas PC	-,010	-,426
	3. Aplico exámenes con preguntas abiertas y cerradas AC	,099	-,324

	8. Evalúo a través de exámenes individuales EI	-,529	-,201
	10. Prefiero evaluar que no utilicen algún tipo de ayuda SA	-,435	-,285
	17. Ejecuto la evaluación aplicando talleres TA	,195	,075

Elaboración propia

En los resultados de la tabla 4, se observa que los docentes prefieren aplicar técnicas de evaluación tradicional: exámenes escritos, sin recursos e individuales. La extensa bibliografía sobre el tema, concluye que este tipo de evaluación sólo atiende a lo cognitivo. De acuerdo con Vásquez (2005), se evalúan habitualmente discursos poco o nada comprendidos, por los estudiantes, repetición de definiciones y fórmulas y no proceso del conocimiento propiamente dicho, ni las competencias derivadas de él. Los estudiantes, deben internalizar los conceptos transmitidos por los docentes o por los libros, sin importar si han comprendido, pues lo importante aquí es el resultado en números, lo cuantificable. Además, el resultado en la dimensión 2, determina la afinidad entre un grupo de docentes, cuando al evaluar privilegian los contenidos disciplinares y confirma la estrecha relación entre creencia y práctica evaluativa.

Sin embargo, los docentes que plantean creencias cognitivas no puntuaron al momento, de relacionarlas con los tipos de pruebas. Podría haber antagonismo entre su discurso y la praxis, (tabla 5).

Conjunto		Dimensión	
		1	2
1	3. Privilegio los contenidos disciplinares al evaluar a mis estudiantes PCD	,551	-,078
	4. Con la evaluación busco que los estudiantes realicen un análisis crítico sobre la temática en cuestión EAC	,101	,188
	25. Evaluar es ver los resultados de los estudiantes a partir de los objetivos trazados ROT	-,276	-,358
	28. Evaluar es el conjunto de estrategias para valorar analizar el aprendizaje de los estudiantes EVA	,556	-,147
	31. La evaluación es una forma de medir el grado de aprehensión del conocimiento y su forma de aplicarlo MGA	-,006	-,052
	32. La evaluación es un mecanismo para realizar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes MSA	-,031	,584
2	24. Utilizo la autoevaluación como estrategia participativa de la evaluación AU	-,652	,253
	25. Utilizo la coevaluación como estrategia participativa de la evaluación CO	-,188	-,688
	26. Utilizo la heteroevaluación como estrategia participativa de la evaluación HE	,375	,018

Elaboración propia

En la tabla 5, resaltan las creencias sobre evaluación tradicional, sin embargo, debería tener predominio la heteroevaluación, pero es superada por la coevaluación y autoevaluación, las cuales son prácticas poco aplicadas en esta casa de estudios superiores. La evaluación como un proceso participativo, debe apuntar a las modalidades de evaluación, donde los roles del evaluador y del evaluado coinciden en las mismas personas. En la coevaluación, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente y la heteroevaluación, donde los evaluadores son personas distintas a las personas evaluadas. La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, son procesos continuos y permanentes que se desarrollan en todo momento, tanto en las sesiones de trabajo como en las asambleas de evaluación y que permiten desarrollar, a su vez, procesos de formación en la participación protagónica, compromiso y transparencia. Misión-Ribas (2009).

#### 4- CONCLUSIONES

Se puede identificar que los procesos evaluativos, parecen ser los mismos de hace cinco décadas atrás, “exámenes parciales de selección múltiple, talleres en grupos y exposiciones. Pareciera que la evaluación de los aprendizajes, no estuviera sujeta a los cambios de una sociedad en permanente contacto con cierto grado de porosidad (Taylor 1999). La práctica evaluativa en este contexto, tiene como propósito disciplinar controlar, ejercer poder y cumplir con unos requisitos institucionales, dejando de lado todas las implicaciones didácticas. Otro aspecto por mencionar, en cuanto a las creencias evaluativas de los docentes, es el hecho que la evaluación no debe ser la última etapa, como tampoco en la medida de lo posible una acción recurrente en la educación universitaria.

Los hallazgos permiten inferir que un gran número de maestros se puede circunscribir en la evaluación del modelo tradicional. Lideran el acto evaluativo, guiados por lo que hacían sus profesores de antaño. Sus experiencias como estudiantes, les han conducido a desarrollar creencias que luego, cuando ellos mismos actúan como profesores, trasladan a la sala de clases (Lortie, 1975; & Rokeach, 1968). Sus preferencias, son los exámenes individuales y sin ningún tipo de ayuda, preparados de forma individual, con preguntas abiertas o preguntas abiertas y cerradas, comunican los resultados a los estudiantes a través de terceros o por internet, eliminando la posibilidad de utilizar la función pedagógica de la evaluación.

También se puede concluir, siguiendo los resultados de esta investigación, que un sector mínimo de los profesores se puede asimilar a la evaluación dentro del modelo cognitivo, pues creen que evaluar; es que el estudiante de cuenta no solo de procesos de aprehensión del conocimiento, sino del desarrollo de las estructuras de pensamiento. En tal sentido, los procedimientos evaluativos dependen mayoritariamente de las concepciones y propuestas de los profesores, quienes en algunas acciones no manifiestan un gran conocimiento, al respecto de cómo aprenden sus estudiantes.

Las características de la evaluación, que realiza el profesor y la calidad de la misma van a depender de la naturaleza de los conocimientos en tanto que la mayoría de los profesores poseen una formación consistente en su campo profesional específico, no siempre tienen una adecuada cualificación pedagógica en evaluación de los aprendizajes, que garanticen la elaboración y aplicación de dichos procesamientos, de manera eficiente combinándolos con el contexto. Situación que a lo largo de la investigación, quedó reflejada por las diversas incoherencias entre las creencias y las prácticas.





## BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez y Tagle (2010). Las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Porta Linguarum* 18. España.
- Bogoya, Daniel M. (2013). Elementos de Calidad de la Educación Superior en Colombia. Proyecto Investigación ICFES Bogotá.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y educadores*, 13(2), pp. 219-238.
- Escorcia, Figueroa Y Molina (2008). La evaluación de los aprendizajes en las Instituciones de Educación Superior. Editorial Unimagdalena. Santa marta
- Ferreya, Ana Cecilia (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. Tesis Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Martínez, Nelson (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. Editorial Universidad Don Bosco, el Salvador
- Méndez y Trillos (2007). Las Actitudes de los Estudiantes Hacia la Universidad como Indicador de Calidad. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela
- Rodríguez & Ibarra (2014). Modalidades Participativas de Evaluación: un Análisis de la Percepción del Profesorado y de los Estudiantes Universitarios. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* España.
- Rodríguez, Ibarra & García (2014). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas.
- Toledo Y Rubio (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum* 18. España
- Universidad Popular del Cesar. Proyecto Educativo Institucional (PEI).