

Revista Calidad en la Educación Superior
Programa de Autoevaluación Académica
Universidad Estatal a Distancia
ISSN 1659-4703
Costa Rica
revistacalidad@uned.ac.cr

**EL ROL DOCENTE EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES**

THE TEACHER'S ROLE IN THE PROCESSES OF LEARNING ASSESSMENT

María C. Acuña Rodríguez¹
mariadelcarmen.acuna@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Volumen 5, Número 1
Mayo 2014
pp. 34-63

Recibido: febrero, 2014
Aprobado: abril, 2014

¹Licenciada en Psicología. Ha laborado como docente e investigadora para la Universidad de Costa Rica, en diferentes instancias. Actualmente trabaja en el Centro de Evaluación Académica, donde sus principales funciones han sido asesorar y acompañar procesos de evaluación, revisión y diseño curricular, innovación docente y seguimiento a carreras acreditadas; así como investigar temas de educación superior (desarrollar investigaciones evaluativas). Asimismo, es Profesora en la Escuela de Formación Docente y ha participado como profesora invitada en varios cursos del Área de Salud.

Resumen

Este artículo es un ensayo teórico-reflexivo orientado por la pregunta *¿por qué se debe cambiar la forma de evaluar al estudiantado universitario en el siglo XXI?* Pretende ser un marco teórico introductorio en el tema, para quienes estén iniciando estudios o un acercamiento al fenómeno educativo, en el ámbito de la educación superior. Se propone que en el acto educativo existe una triada indisoluble formada por la mediación pedagógica, las estrategias de aprendizaje estudiantil y la evaluación de los aprendizajes. Para ello, el texto se compone de cinco títulos: el propósito de la educación superior, la función docente, la evaluación de los aprendizajes, el modelo *Enseñanza para la Comprensión*, y el rol docente en los procesos evaluativos.

Palabras claves: educación superior, docencia universitaria, evaluación de aprendizajes

Abstract

This paper is a theoretical-reflexive essay guided by the question: *why is it necessary to change the way of assessing university students in the XXI century?* It pretends to be an introductory theoretical framework for those who are beginning to study or to approach the educational phenomenon regarding Higher Education. It is proposed that in the educational act exists an unbreakable triad formed by teaching (the pedagogical intervention), learning (students' learning strategies), and assessing (learning's assessment). Therefore, five aspects are addressed: the purpose of Higher Education, the teaching role, the learning assessment, the *Teaching for Understanding* model, and the teaching role in the evaluative processes.

Keywords: higher education, university teaching, learning's assessment

Introducción

El presente trabajo es un ensayo teórico-reflexivo que pretende responder a la pregunta *¿por qué se debe cambiar la forma de evaluar al estudiantado universitario en el siglo XXI?* Para ello, el texto se divide en cinco apartados: propósito de la educación superior, la función docente, la evaluación de los aprendizajes, el modelo Enseñanza para la Comprensión, y el rol docente en los procesos de evaluación. A lo largo de estos, se expone la postura de la autora y algunas posiciones divergentes, de manera que al finalizar la lectura, se tendrá un panorama completo en torno al tema del rol docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes, en el marco de la sociedad contemporánea.

En primer lugar, se aclara que este ensayo está enmarcado en el contexto de la educación superior; por ende, se hará mención al que se considera es su propósito, ya que está estrechamente relacionado con el rol docente y con la evaluación de aprendizajes. Asimismo, como punto de partida, es preciso establecer que la autora se adscribe a la postura que el ejercicio docente está integrado por tres grandes componentes: la mediación pedagógica (o la enseñanza), las estrategias de aprendizaje estudiantil y la evaluación de los aprendizajes. Esta postura y todas las ideas que se expondrán a continuación, se sustentan en el enfoque psicopedagógico constructivista y desde la perspectiva del aprendizaje significativo.

La mediación pedagógica son todas las actividades que una persona docente realiza en el aula para que sus estudiantes aprendan; es lo que tradicionalmente se ha conocido como 'enseñanza', bajo un enfoque instruccionalista. Esto se abordará en el apartado *La función docente*. Específicamente, para abordar el tema del rol docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes de manera aplicada, se recurre al modelo *Enseñanza para la Comprensión (EpC)*, respecto del cual se hará una breve descripción en el apartado bajo su nombre.

Las estrategias de aprendizaje estudiantil son las acciones y actividades que las y los estudiantes realizan, de manera individual o colectiva, para adquirir los saberes que se abordan en los cursos; es decir, son “todas las acciones que desarrollan las y los estudiantes para aprender” (Acuña y González, 2010, p.20). En este ensayo, se recurre al concepto ‘saberes’, para trascender la visión de que en la universidad se enseñan conocimientos y ampliar también al aprendizaje de habilidades, valores y actitudes; es decir, a los distintos tipos de saberes: saber *conocer*, saber *hacer*, saber *ser* y saber *convivir*, explicados por Delors (1996) como los cuatro pilares de la educación. No obstante, las estrategias de aprendizaje estudiantil quedan fuera del alcance del ensayo, debido a que está centrado en el rol docente; por ende, no se dedicará ningún apartado a ellas.

La evaluación de los aprendizajes es la forma a través de la cual, tanto un o una docente como sus estudiantes, pueden comprobar que el estudiantado está construyendo y adquiriendo los saberes deseados en cada curso y, por ende, que el proceso educativo está siendo efectivo. Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes es uno de los temas fundamentales del quehacer pedagógico, el cual debe ser estudiado por toda persona que quiera desempeñarse como curriculista o como docente. Esto será abordado en el apartado *La evaluación de los aprendizajes*.

En resumen, se propone la tesis de una triada indisoluble, conformada por la mediación pedagógica, las estrategias de aprendizaje estudiantil y la evaluación de los aprendizajes. Estos tres elementos, si bien pueden entenderse como actividades aisladas y, para efectos de análisis, presentarse por separado, realmente forman una triada entrelazada e indisoluble.

Antes de desarrollar los temas, cabe aclarar que a lo largo de este texto se entiende como ‘aula’, todos los espacios educativos formales donde se desarrollan cursos y procesos de aprendizaje, tanto de manera presencial como en formas virtuales. Por lo tanto, el concepto de aula debe comprenderse en un sentido

amplio, pues engloba espacios dentro y fuera de las universidades; en ese sentido, incluye salones de clase, laboratorios (de todo tipo), consultorios clínicos, salas de juicios, cámaras de Gessell, estaciones y fincas experimentales, teatros, auditorios, plazas universitarias y plataformas virtuales (tales como Blackboard y Moodle).

Propósito de la Educación Superior

En este ensayo, la autora considera que la Educación Superior tiene como propósito la formación de personas que se desempeñen, en las distintas áreas del saber, como profesionales con altos valores éticos que contribuyan al desarrollo integral de un país. Por lo tanto, el proceso formativo en el ámbito universitario, debe trascender la mera enseñanza de profesiones o disciplinas, para convertirse en un proceso de formación integral de personas. En ese sentido, cada carrera universitaria debe promover características específicas en sus estudiantes, las cuales se requieren tanto para una profesión en sí misma, como para la vida y la convivencia en general.

Remitiéndose al contexto específico de la educación superior pública (que es el ámbito conocido por la autora), es posible constatar que en los perfiles de salida (también llamados perfiles de egreso o perfiles profesionales), se anotan características deseables no sólo en términos de conocimientos teóricos sino también en cuanto a destrezas y habilidades, así como actitudes y valores. De hecho, el Consejo Nacional de Rectores (por sus siglas, CONARE) solicita que los perfiles de salida sean elaborados estableciendo las características que se van a formar en estas tres grandes áreas: conocimientos, habilidades y actitudes; es decir: *qué se debe saber, cómo se debe actuar y qué valores se deben poseer* en determinada carrera, para desempeñarse como un buen profesional en ella. En el caso particular de la Universidad de Costa Rica, la mayoría de los perfiles de egreso están planteados en dichas áreas. Estas tres preguntas son las que

deberían guiar las reflexiones que se desarrollan para elaborar los perfiles profesionales y para diseñar los cursos de un plan de estudios.

Ahora bien, es imprescindible que al responder estas cuestiones, se tenga siempre presente el compromiso social y la sensibilidad en torno a la desigualdad, que deberían caracterizar a todo profesional, indistintamente de su carrera. Por ende, al interior de las universidades debería darse una reflexión a partir de la pregunta ¿cuál es el mandato de las universidades en la formación de profesionales? Estas premisas y las respuestas a dicha interrogante cobran particular importancia en el caso de las universidades públicas.

Lo anterior implica que la educación superior responde a dos intenciones: educar para la vida en sociedad y educar para el desarrollo del ser. Ambas intenciones corresponden a lo indicado previamente: formar profesionales que sean ciudadanas y ciudadanos ejemplares, quienes contribuyan con el desarrollo de su país; es decir, “personas muy bien preparadas que prestan un servicio importante a la sociedad” (Gardner, 2005, p.90). Vale señalar que en este ensayo, la autora concibe que la sociedad debería ser justa y solidaria, igualitaria y equitativa, democrática y participativa (con una participación real de todas las personas que habitan un país) y vivir en armonía con el medio ambiente y todos los seres vivientes. En esa tarea, las personas egresadas de las universidades están llamadas a desempeñar un rol particular. Entonces, con la formación de profesionales se debe atender las demandas de una sociedad, las cuales son de distinta índole: sociales, educativas, culturales, económicas y políticas, entre otras. En este sentido, la Universidad de Costa establece en su Estatuto Orgánico (en el artículo 3), que la universidad “debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común” (Consejo Universitario, 1974, p. 1). Esta misión de las universidades se realiza mediante sus tres actividades sustantivas: la docencia, la acción social y la investigación; de ahí la importancia de revisar la función docente.

La función docente

Como se señaló anteriormente, la mediación pedagógica es todo cuanto un profesor o una profesora realiza para que sus estudiantes aprendan. El concepto de mediación se ha utilizado mayormente en el ámbito del derecho y la resolución de conflictos; en estos, quien ejerce ese lugar de mediación (es decir, la persona o la instancia mediadora) tiene como función “cuestionar la postura de las partes para hacerles ver la luz” (Álvarez, 2004, p.18). Si se toma dicho concepto y se aplica en el ámbito educativo, se puede establecer una analogía entre ‘ver la luz’ con el logro de la construcción de conocimientos, habilidades y valores por parte del estudiantado (tal como en la Alegoría de la caverna de Platón). Vale señalar que en los procesos formativos no existe tal conflicto entre partes, pero sí existe una relación entre la población estudiantil y los saberes (en el sentido amplio del término, mencionado previamente). Álvarez (2004, p. 18) explica la mediación pedagógica como

El procedimiento por el cual el «mediador», uno de los tres integrantes de la tríada: docente-alumno-contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento.

Esta perspectiva es útil para entender el sentido o la finalidad de la mediación pedagógica. Sin embargo, se difiere de ella en que abarca únicamente el aspecto cognitivo -centrado en el conocimiento- y, en consecuencia, deja de lado los saberes de distinta índole que se forman (o se pretenden formar) en las carreras universitarias. Ahora bien, se rescatan las ideas de ‘facilitar’ un proceso y de ‘cuestionar la postura’ para posibilitar la adquisición o construcción de saberes.

En este punto, es oportuno aclarar que la mediación pedagógica para un enfoque constructivista sería el homólogo de la enseñanza en el enfoque conductual tradicional; inclusive, si se quisiera, se podría decir que la mediación pedagógica es una resignificación de la enseñanza, que conduce a que esta sea trascendida. Esto bajo la concepción tradicional de enseñanza, en la cual esta se entiende

como transmisión vertical de conocimientos de docente a estudiante, donde “el o la docente es quien posee la sabiduría, mientras que el o la estudiante es quien la recibe, en calidad de depositario y depositaria” (Acuña y González, 2010, p. 19). Por ende, la mediación pedagógica es un concepto que está más relacionado con el aprendizaje que con la enseñanza, en el sentido que es el o la docente quien “media” entre sus estudiantes y los saberes que deben construir; es decir, no se concibe al profesor o la profesora como alguien que enseña, sino como alguien que hace de puente entre el conocimiento y sus estudiantes (V. González, comunicación personal, 9 de abril 2013).

En esa perspectiva tradicional de la enseñanza, la relación docente-estudiante está caracterizada por ser una relación de sabiduría-ignorancia y poder-debilidad; por ende, se trata de una relación marcada por una posición de poder del o la docente sobre el estudiantado. Una consecuencia de esta verticalidad es que las y los estudiantes buscan más la aprobación de su docente que la construcción de aprendizajes, dado que es este o esta docente quien decide el avance en los estudios.

Por el contrario, desde una perspectiva constructivista, que es la adoptada en este ensayo, la relación docente-estudiante tiene un carácter horizontal y de diálogo, donde el aprendizaje puede darse en doble vía: de docente a estudiantes y de estudiantes a docente; es decir, es un proceso donde todas las personas involucradas aprenden. González (2008) propone que esta relación se constituye en una *interacción formativa*, conceptualizada como el “espacio de intercambio de ideas, emociones, pensamientos, intuiciones, argumentos, opiniones” (s.p.), mediante el cual se construye conocimiento, tanto personal como profesional. En la tabla 1 se presentan las características de la interacción formativa.

Tabla 1
Características de la interacción formativa

| Característica | Explicación |
|-----------------------|---|
| Horizontal | Cada persona tiene algo que aportar y, con el conjunto de aportes, se construye conocimiento. |
| Respetuosa | Todos los saberes son válidos, tanto los de la persona docente como los de sus estudiantes. Los saberes son pertinentes, en tanto sean beneficiosos y éticos. |
| Interesante | Invita mirar la realidad, a pensarla, analizarla y proponer soluciones ante ella. |
| Desafiante | Trae el contexto al aula, de manera que se estudian las realidades y se desarrollan proyectos de mejora. |

Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de González (2008).

Se retoma entonces el planteamiento de que el aprendizaje es:

El proceso de construcción de conocimiento que realizan las y los estudiantes, el cual es mediado por sus docentes a través de relaciones horizontales, donde ambas partes se forman profesionalmente y con sentido para la vida laboral, personal y social” (Acuña y González, 2010, p. 33).

El aprendizaje se da internamente en cada persona (es decir, es un proceso individual), pero requiere una facilitación social, pues la adquisición de saberes se desarrolla "gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular" (Díaz y Hernández, 1998, p. 1). Estos "otros", por una parte, la persona docente; por otra, las compañeras y los compañeros de aula. Ante ese contexto, la función docente consiste en organizar y mediar el encuentro del estudiantado con los saberes (Díaz y Hernández, 1998).

Estos planteamientos llevan a revisar el concepto de docencia, el cual se define como “todas las acciones formativas que se realizan para que una o varias personas (el estudiantado) construyan saberes útiles para su vida” (Acuña y Arias, 2012, p. 5). Una idea complementaria a esta, es entender la docencia como el proceso planificado e intencionado para promover aprendizajes significativos y construir conocimientos, propiciar el desarrollo integral del ser humano, desarrollar pensamiento crítico, científico y creativo y formar valores humanísticos en las personas (González, V. comunicación personal, 9 de abril 2013).

A partir de las dos definiciones anteriores, se extrae que la docencia implica entonces facilitar las herramientas necesarias para que las personas se desempeñen adecuadamente. Recordando el contexto que enmarca este trabajo, la Educación Superior, esos saberes útiles y ese desempeño adecuado, se deben generar en los ámbitos laboral-profesional y personal. En ese sentido, cabe mencionar que las universidades, entre otras tareas, están llamadas a “formar profesionales en las distintas áreas del saber, que posean valores éticos que contribuyan con el desarrollo social de cada país” (Acuña y Arias, 2012, p. 3).

Se apela entonces al concepto de docencia universitaria, la cual sería todas las acciones desarrolladas por las instituciones de educación superior, a través del cuerpo docente, orientadas a la formación integral de profesionales en las distintas disciplinas y áreas del conocimiento. Es entonces el proceso de brindar “a las futuras y los futuros profesionales, en un área específica, las herramientas particulares de su campo de trabajo que requerirán para ejercer, de manera apropiada, esa profesión” (Acuña y Arias, 2012, p. 5). Aludiendo a la función social de la docencia, en educación superior las y los docentes deberían promover que sus estudiantes sean capaces de generar cambios sociales; para lograrlo, necesitan saberse capaces de generar transformaciones (González, V. comunicación personal, 9 de abril 2013). Considerando todo lo anterior, cabe plantear dos nuevas interrogantes que conducen a las mismas respuestas: ¿por qué se debería cambiar la docencia universitaria en la actualidad? y ¿por qué hoy (y antes no) se necesitan innovar las estrategias didácticas para que las y los estudiantes puedan aprender significativamente?

Como se mencionó previamente, en la época actual se están experimentando varios cambios simultáneos en las sociedades. En el contexto de América Latina, algunos de los cambios más evidentes en las sociedades latinoamericanas son: una nueva configuración de las relaciones sociales, nuevas formas de comunicar e informar, una reconceptualización del Estado-Nación y transformaciones en las

relaciones humanas en general (González, V. comunicación personal, 9 de abril 2013). En este ensayo se comparte esta perspectiva acerca de los cambios que se evidencian en la actualidad; no obstante, se difiere de la autora en otro asunto planteado por ella: en este contexto, el conocimiento se ha privilegiado como fuente fundamental para el desarrollo y la universidad pública latinoamericana es el espacio idóneo para generar y fomentar el conocimiento científico-tecnológico, las artes y las humanidades (V. González, comunicación personal, 9 de abril 2013). La divergencia respecto de esta postura es debida a tres razones, que se explica a continuación.

En primer lugar, si bien efectivamente el conocimiento tiene gran valor, este no está en el lugar privilegiado para el desarrollo, pues se valoran también las habilidades y los principios éticos de las y los profesionales. Es decir, las demandas de las sociedades y del sector empleador giran en torno a desempeños cognitivos, conductuales y axiológicos que deben caracterizar a las personas graduadas universitarias. Se espera, por ejemplo, que las nuevas generaciones de profesionales posean los saberes planteados por Delors (1996): conocer, hacer, ser y convivir (vivir con los demás); también, las cinco mentes necesarias para el futuro que propone Gardner (2005): disciplinada, sintética, creativa, respetuosa y ética.

En ese sentido, la segunda razón es que el llamado de las universidades no es solo a generar y fomentar el conocimiento científico-tecnológico, las artes y las humanidades, sino a ser conciencia lúcida de las sociedades, a desarrollar una formación integral de personas y a investigar los problemas y necesidades emergentes.

En tercer lugar, estas tareas de gran importancia, no solo le competen a las universidades públicas, sino también a las universidades privadas; es decir, el conjunto de instituciones de educación superior, estatales y particulares, deberían

integrarse en un proyecto común en beneficio de las naciones, conformando así una verdadera academia.

Ahora bien, particularmente en lo relativo a los cambios que la época actual trae a las universidades, Biggs (2005) explica que destacan varios elementos:

- mayor proporción de estudiantes que antes (40% para el año 2005, frente a 15% diez años atrás)
- mayor cantidad de estudiantes (es decir, grupos de clase más numerosos)
- mayor diversidad de capacidades en las aulas (es decir, estudiantes con aptitudes y actitudes académicas distintas)
- mayor diversidad de estudiantes, en cuanto a características como edad, condición socioeconómica y antecedentes culturales
- costos más altos que debe pagar el estudiantado
- más cursos orientados al ejercicio profesional.

Es evidente que las personas que se desempeñan como docentes en el siglo XXI, fueron formadas como profesionales en un contexto y con recursos diferentes a los actuales, lo cual establece una brecha entre los procesos de aprendizaje que tuvieron y los procesos que está teniendo y exigiendo el estudiantado de la posmodernidad. Como bien lo menciona Biggs (2005), “por regla general, el profesorado académico tiene que hacer frente a una situación nueva y muy exigente, con los correspondientes problemas de reajuste” (p. 20). Debido a ello, resulta necesario innovar la docencia universitaria, tanto en la didáctica como en la evaluación.

La experiencia de trabajo con docentes le ha permitido a la autora de este ensayo conocer otra perspectiva frente a esta realidad: el cambio es concebido como innecesario. Esto constituye una posición contraria a la que se viene sosteniendo aquí, pues el argumento central de esta postura es que no es necesario cambiar la manera en que se ha estado enseñando en las universidades. Seguidamente se exponen algunas ideas que sustentan este argumento.

1. El paradigma positivista y el enfoque conductista han estado vigentes durante muchos años, incluso siglos, con lo cual se demuestra que son efectivos.
2. Si la manera de trabajar en las aulas ha funcionado bien por tanto tiempo, ¿para qué es necesario cambiarla?
3. Los alumnos universitarios aprueban los cursos y completan los planes de estudio, con lo cual se gradúan y se constituyen profesionales; por ende, se cumple el objetivo de la educación superior (formar profesionales).
4. Lo importante en la formación son los contenidos, que los alumnos los aprendan y los memoricen.
5. Al utilizar metodologías participativas, se pierden las explicaciones teóricas sobre los temas; además, el o la docente desaparece del 'escenario', es decir, pierde su rol frente a los alumnos.
6. Cuando los grupos son numerosos, no es posible aplicar estrategias participativas; por lo tanto, la lección magistral es la actividad didáctica que se debe utilizar.

En la tabla 2, se muestra una comparación entre tres modelos curriculares (técnico y experto, deliberativo y práctico, crítico), en torno a los contenidos, la malla curricular y las características de la persona formadora.

Tabla 2. Conceptualización de contenidos en función de los modelos de diseño curricular

| | TÉCNICO y EXPERTO | DELIBERATIVO y PRÁCTICO | CRÍTICO |
|--|--|---|--|
| CONTENIDOS | Verdades de la ciencia obtenidas con base en el método científico que analiza las partes para comprender la realidad. Estas verdades deben ser adquiridas para ponerse en práctica en el ejercicio profesional. En las aulas se transmite memorísticamente a través de lecturas de libros y revistas. | Verdades construidas durante el ejercicio de formación académica y profesional, de manera empírica, mediante razonamiento y solución de problemas. En las aulas se transmite mediante estrategias como trabajos de campo, prácticas, laboratorios e internados. | Verdades construidas con base en información científica, contextual, social y producto de la experiencia, para resolver una situación social de manera sostenible y con justicia social. En las aulas se promueve la investigación y la interacción con el ambiente disciplinar, para que los y las estudiantes resuelvan situaciones de una comunidad en particular. |
| MALLA CURRICULAR | Secuencia lógica y lineal de contenidos a transmitir, pensada de lo más simple a lo más complejo. | Secuencia de experiencias de aprendizaje estructuradas en cursos teóricos, prácticos y de vinculación con el contexto, en las cuales pongan en práctica conocimientos obtenidos de manera secuencial y progresiva. | Secuencia o grupo de experiencias de aprendizaje interrelacionadas para que los o las estudiantes puedan resolver situaciones con información pertinente y congruente con principios y valores definidos previamente. |
| CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA FORMADA | Una persona orientada a la memorización, sumisión y aplicación de técnicas, con poca capacidad de liderazgo y solución de problemas por iniciativa propia. Solo se cree en las verdades de la ciencia exacta que transmiten las estructuras docentes. | Una persona orientada a la solución de problemas (pragmática) sin analizar el porqué de la situación o el para qué y cómo cambiarla. No interviene el tema de los valores, dado que prevalecen los de la estructura de poder. Se busca información descontextualizada orientada a la solución práctica, a corto plazo. | Una persona que gradualmente toma conciencia de las condiciones actuales del contexto, con un autoconcepto que le facilita la toma de decisiones, el liderazgo y la iniciativa, así como la búsqueda y reconocimiento de información relevante. Busca soluciones sostenibles en el tiempo y determinadas por valores como la justicia social. |

Fuente: Acuña y González, 2010, p. 30.

Lo anterior brinda un panorama más claro en torno a los enfoques pedagógicos. Es decir, cada modelo curricular refleja un paradigma educativo. Así, el Conductismo se ubica en un modelo curricular Técnico y experto, mientras que el Constructivismo se puede ubicar en el modelo Deliberativo y práctico.

En oposición a los argumentos presentados, que apoyan la premisa de no desarrollar cambios en la docencia, en este ensayo se responde con lo siguiente:

1. Aunque el Positivismo y el Conductismo hayan estado vigentes durante tanto tiempo, la realidad que se vive en el contexto actual es muy disímil al contexto donde nacieron y funcionaron estas ideologías. Adicionalmente, como se verá más adelante, la *Era de la Información* (Castells, 2006) demanda otras necesidades que no son cubiertas bajo las perspectivas positivistas ni conductistas. Cabe mencionar entonces la idea planteada por De Souza (2010) de que se está experimentando un cambio de época histórica, cuyas características requieren nuevas maneras de ejercer la didáctica y la evaluación (esto también se abordará posteriormente, en el apartado *La evaluación de los aprendizajes*).
2. El hecho que la forma de trabajar en las aulas haya funcionado bien, no significa que esas formas conduzcan a aprendizajes significativos.
3. La aprobación de cursos y la compleción de programas de estudio por parte del estudiantado, con su consecuente graduación como profesionales, no significa que se conviertan en profesionales con un adecuado desempeño en sus ámbitos laborales, ni que respondan pertinentemente a las demandas y necesidades del contexto.
4. De nada sirve que las y los estudiantes memoricen contenidos, si no los comprenden ni saben cómo aplicarlos en su ejercicio profesional.
5. Con las metodologías participativas, las explicaciones teóricas (tipo lección magistral) no desaparecen, sino que son complementadas con estrategias que buscan generar aprendizajes significativos. Los espacios de clase

magistral deben ser parte del proceso de aprendizaje en un curso, mas no lo único; bien pueden desarrollarse antes, después o durante una actividad participativa. Por ejemplo, la explicación de la materia puede constituir un primer momento de la clase, para luego pasar a la aplicación en torno a un problema. Así, la exposición teórica no se pierde; la diferencia radica en que ya no es la actividad central, sino que se reduce a un momento específico de la lección.

6. El rol docente tampoco desaparece, sino que se transforma. El rol docente consiste en organizar y mediar el encuentro del estudiantado con el conocimiento (Díaz y Hernández, 1998). Unido a ello, la relación docente-estudiante también se transforma, como ya se explicó previamente.
7. Las estrategias participativas pueden utilizarse tanto en grupos pequeños, como en grupos numerosos; la clave está en diseñarlas y desarrollarlas adecuadamente. Aquí se denota la importancia de la planificación didáctica, así como de la ejecución y la buena conducción de las actividades. Esto permite resaltar y confirmar la presencia del rol docente, con lo cual también se refuta la idea de que el docente desaparece del 'escenario'.

La experiencia de la autora en el proyecto *Innovaciones curriculares para mejorar los aprendizajes*, desarrollado en la Universidad de Costa Rica entre los años 2010 y 2012, le ha permitido comprobar que, efectivamente, docentes de carreras y áreas de conocimiento muy diversas sienten la necesidad de 'cambiar sus clases'. Para citar un ejemplo específico, en la Facultad de Farmacia, durante el año 2011, un total de 16 docentes realizaron innovaciones en sus estrategias didácticas, en sus actividades evaluativas o en ambas. Vale acotar que dicho número corresponde a los casos registrados, es decir, aquellas personas que informaron acerca de sus innovaciones, con lo cual quedan por fuera otras y otros docentes que innovan pero no comunican al respecto. Desde datos más globales, según la Directora del Departamento de Docencia Universitaria, se estima que cada año se realizan aproximadamente 300 innovaciones docentes en cursos de la Universidad de Costa Rica (S. Francis, comunicación personal, 4 de abril 2013).

Para complementar la posición de este ensayo, se retoman algunas explicaciones que brinda González (comunicación personal, 9 de abril 2013):

- La premisa de que la educación como transmisión de conocimientos no había sido cuestionada. El acto pedagógico, desarrollado en la época del industrialismo, se concentró en la idea que el conocimiento relevante y pertinente para la sociedad era aquel que, construido por quienes tenían verdad, debía ser “entregado” a los estudiantes mediante procesos pedagógicos academicistas. Esta postura ha sido ampliamente cuestionada y ya se ha demostrado que la premisa queda obsoleta: la educación es un proceso social sumamente complejo, en el que no sólo interviene el factor “contenido por entregar”, sino muchos otros más. Esto pues, como todo fenómeno humano, la educación es multifactorial: los distintos actores involucrados (profesorado, estudiantado, autoridades educativas y universitarias), la infraestructura de las instituciones educativas, los recursos destinados a la educación, el ambiente social y la dinámica de interacción entre estos factores.

- El impacto en las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior acerca los saberes a las personas, de manera que el aula universitaria ya no es el único lugar para aproximarse al conocimiento. El desafío actual de la educación superior es desarrollar en cada estudiante habilidades para pensar, discriminar, elegir, plantear y solucionar problemas y responder en un mundo variable y lleno de incertidumbre.

Justamente, una de las actividades que incide en esa formación integral de individuos y en esa construcción de herramientas personales y profesionales, es la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es el proceso que permite obtener información útil para la toma de decisiones (Elola y Toranzos, 2000). Como lo explica Cano (2005), son las

actividades que permiten “dar un juicio, hacer una valoración, medir “algo” (objeto, situación, proceso) de acuerdo con determinados criterios” (p. 1).

En el ámbito educativo, la evaluación de los aprendizajes particularmente, es la manera de constatar la apropiación de saberes:

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas (Álvarez, 2005, p. 13).

Lo anterior quiere decir que la evaluación de los aprendizajes permite al o la docente saber si sus estudiantes están alcanzando las comprensiones esperadas y, en consecuencia, decidir qué cambios realizar en sus estrategias didácticas. Para lograrlo, la evaluación de los aprendizajes debe ser una evaluación auténtica, entendida como aquella que “busca mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Hawes, 2008, p. 2). Algunas características de la evaluación auténtica son²:

- está articulada con la enseñanza (es decir, con las estrategias pedagógicas)
- mira el proceso y los productos del aprendizaje
- enfatiza en el aprendizaje complejo
- considera el contexto del aprendizaje
- utiliza múltiples procedimientos y técnicas
- demanda presentar tareas significativas, que son representativas del desempeño en un área específica
- la persona docente tiene un rol de aliada de sus estudiantes
- los criterios de evaluación son presentados al estudiantado, de manera que de antemano conoce cómo se le va a evaluar.

² Tomadas de Hawes, G. (2008). *Evaluación de logros de aprendizaje de competencias*. Disponible en <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>. Se aclara que esto no es una cita textual, sino que las características fueron extraídas del artículo.

En este punto, es necesario aludir al método tradicional que durante muchos años ha tomado la evaluación: el examen escrito, memorístico, desarrollado en el aula, el cual es propio del enfoque conductista y tienen origen en la época industrial, donde el propósito de la educación era formar mano de obra para las fábricas. Dicho método es una combinación entre la medición y la calificación. Según explica Francis (2009), medir consiste en asignar valores cuantificables, teniendo como referencia un patrón; entonces, se miden características o atributos que alguien o algo tiene. Por su parte, calificar consiste en representar resultados utilizando letras, números, símbolos o adjetivos, los cuales se otorgan para certificar la aprobación de algo. Se considera que el propósito de la educación ha cambiado y, como consecuencia, sus medios también; por ende, estas dos concepciones deben ser trascendidas para pasar al desarrollo de verdaderos procesos de evaluación (es decir, para desarrollar procesos de evaluación auténtica).

Ahora bien, en torno a la evaluación de los aprendizajes existen otras posturas, que son contrarias a la posición defendida en este ensayo. En primer lugar, la idea que el rol de la evaluación es verificar conocimientos:

uno de los propósitos primordiales de la educación es corroborar los alcances de los objetivos previamente trazados con respecto al aprendizaje, es aquí donde la medición procura describir, cuantitativamente, el grado de dominio que tiene el estudiante de esos aprendizajes (MEP, 2011, p.4).

Entonces, esta postura apoya los conceptos de medición y calificación explicados por Francis (2009). Esto se encuentra estrechamente relacionado con la afirmación de que lo importante es la memorización de contenidos, de ahí el objetivo de la evaluación en comprobar que se haya dado dicha memorización. Además, en ello subyace una idea de la evaluación como un fin en sí misma; sin embargo, aquí se considera que la evaluación no debe verse como un fin, sino como una herramienta más en el proceso de construcción de aprendizajes.

Otra idea gira en torno a la relación entre la evaluación y la mediación pedagógica. Según se explica, la evaluación es una sombrilla que cubre el diseño curricular (M.

Picado, comunicación personal, 14 de marzo 2013). Es decir, la evaluación supera o es más amplia que la planificación didáctica (las actividades docentes para fomentar el aprendizaje y las estrategias de aprendizaje estudiantil). Esto significa que la evaluación está por encima de ellas, cuando en realidad son una “triada indisoluble”, lo cual es la tesis que se propone en este ensayo. Se considera aquí que esta perspectiva refleja desconocimiento respecto al diseño curricular, pues este no se limita a planificar procesos de aprendizaje, sino que implica reflexiones y toma de decisiones pedagógicas respecto a múltiples aspectos de un proyecto educativo. Por ejemplo, desde lo macro, como la postura epistemológica que orientará un plan de estudios, hasta lo micro, como cuántos créditos se asignan a los cursos.

La evaluación entonces es una parte del diseño curricular y, la evaluación de los aprendizajes es otra parte más específica de este. Ambas deben considerar las reflexiones pedagógicas y las decisiones tomadas, ya que constituyen un elemento más en una propuesta curricular. En ese sentido, dos interrogantes que se pueden desarrollar en ese proceso de construcción curricular son: ¿qué evaluar en las aulas? y ¿cómo garantizar que lo aprendido en los cursos contribuye con la formación del estudiantado en el perfil de salida que se ha propuesta para su carrera?

Ante este panorama, cabe retomar la pregunta inicial ¿porqué cambiar la evaluación de los aprendizajes para el estudiantado universitario del siglo XXI? Para responderla, en primer lugar es preciso acotar que la sociedad actual ha sido denominada como la era de la información y la comunicación, en la cual el conocimiento y la tecnología están al alcance de una gran mayoría de personas, y donde la información es tanto un insumo como un producto. Según Castells (2006) se trata de la *Era del Información*, en la cual se están viviendo múltiples cambios en el contexto que se dan simultáneamente, de modo que se está pasando del Industrialismo (la sociedad industrial) al Informacionalismo. De hecho, De Souza (2010) propone que una nueva época histórica está emergiendo, lo cual tiene

implicaciones para la educación actual. Esto pues las formas de aprender están totalmente influenciadas por las tres revoluciones en conflicto que estamos experimentando: revolución tecnológica, revolución económica y revolución contextual.

Por lo tanto, como resultado de ello, las personas jóvenes del siglo XXI -quienes conforman el grueso del estudiantado en el presente y a futuro- han sido criadas en un contexto muy disímil en comparación con el que vivieron las personas adultas a quienes les corresponde educarles (es decir, sus familiares y docentes). Esto significa que la sociedad ha cambiado y, con ella, las y los estudiantes de ahora también han cambiado; se les denomina, por ejemplo, ‘nativos digitales’ (Prensky, 2001). Es por esto que surge la necesidad de innovar la docencia universitaria, tanto en las formas de ‘enseñar’ como de evaluar. Como lo señalan Gros y Lara (2009), es necesario buscar “nuevas metodologías y tecnologías más acordes con la formación que debe recibir un estudiante universitario” (p.235). Inclusive, se abre la posibilidad para crear nuevas metodologías; las personas docentes pueden reinventarse como tales, es decir, reinventar su quehacer pedagógico.

Ahora bien, vale mencionar que la evaluación debe cambiar únicamente si cambia el enfoque pedagógico para el aprendizaje del estudiantado universitario del siglo XXI. Si el enfoque cambia, entonces la evaluación debe ser coherente con ese nuevo enfoque y, por ende, también debe cambiar. La pregunta más bien sería: ¿debe cambiar el enfoque pedagógico para el aprendizaje del estudiantado universitario del siglo XXI? (E. Badilla, comunicación personal, 5 de abril 2013). El modo de evaluar no está exento de cambio, sino que por el contrario es uno de los elementos del proceso pedagógico que más debería revisarse.

En ese contexto, la *Enseñanza para la Comprensión* (EpC) constituye un modelo que permite traducir esas intenciones de la evaluación auténtica de los aprendizajes y aplicarlas en el aula (en su sentido amplio explicado al inicio).

Dicho modelo fue creado en la Universidad de Harvard y está siendo implementado en universidades estadounidenses y latinoamericanas, con la cual ya existen experiencias prácticas que permiten demostrar la teoría. Por ende, vale la pena hacer referencia a él, desde sus fundamentos teóricos.

El modelo *Enseñanza para la Comprensión*

Como su nombre lo expresa, el concepto central en el modelo es la comprensión, definida como la “capacidad e inclinación de usar el propio conocimiento de maneras novedosas cuando se actúa en el mundo” (Castro, s.f., p. 1). Tina Blythe (1998) explica que “desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas” (p. 43). Se podría decir entonces que la comprensión es la aplicación práctica en una situación o problema real, de las teorías y conocimientos estudiados.

La *Enseñanza para la Comprensión* (EpC) se compone de cuatro ideas clave, las cuales constituyen su marco conceptual: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. Seguidamente se presenta una breve explicación de cada una.

Los *tópicos generativos* son los “temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas (...) para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno” (Blythe, 1998, p. 53). Un aspecto fundamental de estos tópicos es que son asuntos centrales en una disciplina, para uno o más dominios en ella. El criterio que los define como ‘generativos’ es la capacidad de alentar el interés en el estudiantado y de establecer conexiones con experiencias profesionales y personales. Sus características³son las siguientes:

- son temas de interés para el o la docente

³Las características aquí enlistadas fueron tomadas de Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión: Guía para el Docente*. Buenos Aires: Paidós. Se aclara que no son una cita textual, sino que fueron extraídas del texto.

- suscitan la curiosidad en las y los estudiantes
- permiten establecer múltiples conexiones y exploraciones profundas
- se pueden abordar mediante diversos recursos y a través de varias disciplinas.

Las *metas de comprensión* son los “conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse” (Blythe, 1998, p. 66). Es decir, como lo explica Silvia Castro (s.f., p. 1) son aquellas cuestiones que “valen realmente la pena comprender en la disciplina, y que deseamos que nuestros estudiantes comprendan mejor por medio de su indagación, en un curso o unidad”. Las metas definen entonces los criterios para evaluar la comprensión, a través de los desempeños; se establecen para dos alcances: una unidad (correspondiente a un tópico generativo) y un curso (desarrollado en un ciclo lectivo o un año académico).

Dentro de ese amplio alcance, se encuentran los *hilos conductores* (también llamados *metas de comprensión abarcadoras*) que “describen las comprensiones más importantes que deberían desarrollar los alumnos durante todo el curso” (Blythe, 1998, p. 71); es decir, son las comprensiones que se plantean para el largo plazo (Castro, s.f.).

Los *desempeños de comprensión* son las tareas y actividades que, de modo progresivo, van desarrollando las y los estudiantes para demostrar que están logrando la comprensión de un tópico. Por lo tanto, están estrechamente vinculados con las metas de comprensión y se plantean como etapas sucesivas de un proceso, el cual va de lo más simple a lo más complejo.

La *evaluación diagnóstica continua* es la estrategia formativa que permite evaluar el desarrollo de la comprensión que va logrando el estudiantado; según Blythe (1998) es “el proceso de reflexionar sobre los desempeños para medir los

progresos respecto de las metas de comprensión” (p.127). Además, es el medio por el cual el estudiantado recibe una retroalimentación en torno a su trabajo. En este tipo de evaluación, las personas estudiantes tiene un rol protagónico y se apela a su responsabilidad. Recurre a estrategias como la autoevaluación y la co-evaluación, con criterios claramente establecidos, que son presentados de antemano al estudiantado. La retroalimentación que se brinda a cada estudiante es de vital importancia y está presente a lo largo de todo el proceso; debe ser "crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora" (Álvarez, 2005, p.12). Esta puede venir tanto del o la docente, como de sus pares.

De lo anterior se desprende que los dos componentes de la evaluación diagnóstica continua son los criterios de evaluación y la retroalimentación. En ese sentido, los criterios deben ser claros, pertinentes y públicos; la retroalimentación debe ser frecuente, informativa y proveniente de varias perspectivas (docente, la persona misma y sus colegas de curso).

Se trata entonces de una evaluación formativa, en tanto se desarrolla a lo largo de todo el curso, de manera que es realmente integrada como un componente más del proceso educativo, y no como un producto final basado en la medición. A ello se une que posibilita el enriquecimiento del aprendizaje estudiantil, pues incorpora no solo la visión docente, sino también la autoevaluación y la co-evaluación. Como afirma Castro (s.f., p.3): “involucrar a los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo y el de sus compañeros de clase, los invita a hacerse más responsables de su propio aprendizaje”. El reto para las y los docentes es el diseño de una adecuada estrategia de evaluación que conduzca al logro de las comprensiones.

Una postura que cuestiona el modelo EpC plantea que este deja de lado el pensamiento crítico en torno a la carrera; es decir, el poder mirar críticamente la disciplina. Esto pues, el modelo efectivamente permite comprender los tópicos generativos que son clave para una profesión, así como desarrollar las habilidades esperadas en cada carrera. Sin embargo, no se vislumbra que exista pensamiento crítico respecto a la profesión en sí misma y los desafíos que tiene (V. González,

comunicación personal, 9 de abril 2013). En esa línea, se debate si la EpC abre oportunidades para mejorar la profesión, para encontrar sus debilidades, para identificar población clave de atención profesional, para hallar vacíos teóricos ante dilemas reales que plantea la nueva época histórica que vivimos (V. González, comunicación personal, 9 de abril 2013).

Al respecto, para responder esa posición detractora frente a la EpC sería necesario ahondar en el conocimiento del modelo, tanto en su propuesta teórica como en su aplicación práctica; sin embargo, esto queda fuera del alcance de este ensayo y, por ende, no se brindará una discusión en ese sentido.

El rol docente en la evaluación de los aprendizajes

Desde una perspectiva constructivista y socio-histórica, la cual se ha defendido a lo largo del texto, las y los estudiantes son las personas protagonistas de los procesos de aprendizaje; le corresponde al o la docente impulsar ese aprendizaje, a través de los tres componentes citados al inicio. Esto significa que la persona docente es la encargada de hacer “funcionar” la evaluación: es quien la diseña, la aplica y analiza los resultados obtenidos, de manera cíclica, mejorándola luego de cada experiencia.

En esa línea, la tarea de cada docente consiste en analizar qué se quiere lograr en los cursos en cuanto al aprendizaje del estudiantado y, a partir de ahí, diseñar la estrategia de evaluación adecuada. Para ello es preciso considerar que la evaluación debe ser coherente con las estrategias pedagógicas escogidas, pues la evaluación de los aprendizajes deber estar ligada a las actividades que se emplean para que las y los estudiantes aprendan. Esto significa que no deberían existir contradicciones “entre el tipo de evaluación utilizado y las estrategias docentes puestas en práctica” (Acuña y González, 2010, p.43). La selección de las actividades evaluativas depende, entre otros elementos, de la materia que corresponde trabajar en un curso. En ese sentido, las y los docentes deberían

conocer técnicas y métodos generales para evaluar los aprendizajes, pero también formas particulares de evaluación para su disciplina (lo que serían las didácticas específicas).

Por lo tanto, entendida como parte del proceso formativo, la evaluación de los aprendizajes “no puede ser comprendida de manera aislada como un valor agregado, sino como un aspecto sustancialmente vinculado al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje” (M. Dabdub, comunicación personal, 5 de abril 2013).

Ahora bien, el tipo de evaluación que se utiliza, así como las estrategias de enseñanza y los fines educativos, dependen del enfoque pedagógico que orienta el quehacer educativo: desde las intenciones o propósitos que se concretan en el perfil de salida (por ejemplo), hasta las prácticas cotidianas que se viven en las aulas. Vale indicar que todo cuanto se hace dentro de un proceso educativo, está permeado por una postura filosófica-pedagógica subyacente. Dicho de otro modo, todas las personas docentes poseen una visión en torno a la educación como fenómeno, a la enseñanza y a la evaluación, lo cual sustenta las estrategias que utilizan (indistintamente de si se tiene consciencia y claridad de ello, o no). Es decir, cualquier decisión que se toma, responde a una visión particular; en el caso de la evaluación, también está mediada “por la posición ideológica y epistemológica que subyace en quien lo desarrolla y en el contexto que se inscribe” (Francis, 2009, p.6). Esto significa que la evaluación no está exenta de ese marco filosófico que fundamenta las decisiones pedagógicas: “la evaluación recoge métodos y medios que son escogidos por razones pedagógicas y de contexto específico” (Brown y Glasner, 2003, p. 26). Más bien, es justamente en la evaluación donde se denota la coherencia o congruencia entre la postura epistemológica de cada docente y su práctica pedagógica. Es decir, la evaluación es uno de los ámbitos donde se materializa más claramente el marco epistemológico que fundamenta el ejercicio docente.

Así por ejemplo, desde el enfoque pedagógico conductista, la estrategia de evaluación por excelencia es el examen escrito; por lo tanto, la principal estrategia de aprendizaje es la memorización de contenidos, pues lo que se evalúa es la capacidad del estudiantado para repetir y usar el conocimiento recibido de sus docentes. Por otra parte, desde el enfoque pedagógico constructivista, las y los estudiantes no tienen un rol pasivo en el aprendizaje, sino que se constituyen como participantes activos en la construcción de sus propios saberes. Esta construcción de saberes se da de manera conjunta y, en ella, los pares tienen un rol central, en tanto facilitan que sus compañeras y compañeros aprendan. En este enfoque se puede tener una diversidad de estrategias para enseñar y para evaluar, en las cuales el foco de atención es siempre el o la estudiante, en la construcción de aprendizajes.

En este escrito se considera que una estrategia de evaluación diseñada adecuadamente debería incluir: las actividades evaluativas, los criterios de evaluación y las rúbricas correspondientes. Si la evaluación no está bien diseñada y desarrollada, los aprendizajes no se van a ver debidamente traducidos en comprensiones. Una vez que se tenga la evaluación bien organizada y planificada, corresponde dar cabida a su aplicación a lo largo del curso. Posteriormente, se tendrá el análisis de resultados, el cual permitirá plantear las adecuaciones necesarias durante el proceso o bien, para el siguiente curso, a partir de la experiencia obtenida. La realización de todas estas tareas le corresponde a la persona docente, ahí reside su papel primordial en la evaluación de los aprendizajes.

Reflexión final

A modo de conclusión, la evaluación de los aprendizajes es el proceso mediante el cual se puede encontrar los mayores aciertos y fracasos de los procesos educativos, así como donde salen a relucir las incongruencias docentes. Los

requisitos fundamentales para diseñar, desarrollar y analizar una adecuada evaluación de los aprendizajes son, por una parte, el compromiso docente en esa gran tarea, debido al rol central que tiene; por otra, la formación del profesorado en aspectos didácticos de la mediación pedagógica y de la evaluación.

Si se procura el mejoramiento constante y la construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado, “es necesario que la formación universitaria esté renovando sus prácticas docentes cada cierto tiempo” (Acuña y Arias, 2012, p. 6). Estas mejoras deben darse tanto en las actividades “de aula”, como en las actividades de evaluación. Ello requiere creer en otras maneras de evaluar, para lo cual es necesaria una actitud abierta al cambio por parte de las y los docentes; este es quizá el mayor reto para los cambios pedagógicos.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, M. y Arias, F. (2012, enero-abril). Técnicas docentes novedosas en un curso de legislación y deontología farmacéutica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-25. San José: Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación. Disponible en http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/tecnicas-docentes-novedosas-curso-legislacion-deontologia-farmaceutica-acuna-arias.pdf
- Acuña, M. y González, V. (2010). *Evaluación de cursos de la Licenciatura Farmacia: informe de investigación*. Manuscrito inédito, Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión: Guía para el Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Cano, A. (2005). *Elementos para una definición de evaluación*. Disponible en http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf

Castells, M. (2006). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

Castro, S. (s.f.). *Aspectos medulares del modelo de Enseñanza para la Comprensión*. Manuscrito inédito, San José, Costa Rica, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.

Consejo Universitario. (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica. Disponible en http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

Delors, J. (1996.) Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

De Souza, J. (2010). *La pedagogía de la pregunta y el "día después del desarrollo": hacia la educación contextualizada para construir el buen vivir en el mundo rural latinoamericano*. (s.p.): Red Pensar de nuevo. Recuperado de <http://pensardenuevo.org/files/2010/10/souza-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>

Francis, S. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la formación docente. En A. Hernández, M. Montenegro, W. Gonzaga, y S. Francis, *Estrategias didácticas en la formación de docentes*. Costa Rica: Editorial UCR.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós Asterisco.

González, V. (1 al 7 de octubre de 2008). La interacción formativa: una posibilidad interesante. *Semanario Universidad, XII* (1778). San José: Universidad de Costa Rica.

Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 223-245. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie49a09.pdf>

Hawes, G. (2008). *Evaluación de logros de aprendizaje de competencias*. Disponible en

<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>

Ministerio de Educación Pública, MEP. (2011). *La prueba escrita*. San José, Costa Rica: autor.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>