

# LA EVALUACIÓN Y METAEVALUACIÓN

## EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE LAS COMPETENCIAS



**Martha J. Velasco Forero**

**Fidel Mosquera Mosquera**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas



## LA EVALUACIÓN Y METAEVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE LAS COMPETENCIAS

Martha J. Velasco Forero\* / Fidel Mosquera Mosquera\*\*

Recibido: 25/10/2014 Aceptado: 18/01/2015

### RESUMEN

Los pocos desarrollos teóricos y epistemológicos sobre el tema de la evaluación y la metaevaluación se evidenciaron inicialmente a través del proceso de evolución histórica de la evaluación educativa. Para los autores, los procesos de planificación, diseño, gestión y ejecución curricular por competencias, la evaluación se considera un eje fundamental en los momentos y etapas para la efectividad de las estrategias didácticas pedagógicas empleadas y sus correspondientes instrumentos para llevarlo a cabo.

**Palabras clave:** evaluación, metaevaluación, competencias.

### METAEVALUATION EVALUATION AND PROCESSES AND UNIVERSITY TEACHING LEARNING : A VIEW FROM THE POWERS

#### ABSTRACT

The few theoretical and epistemological developments on the subject of evaluation and meta-evaluation showed initially through the process of historical development of educational evaluation . For authors , the planning , design , management and execution skills curriculum , assessment is considered a cornerstone in the moments and stages for the effectiveness of pedagogical teaching strategies employed and their instruments to carry it out.

**Keywords:** evaluation, meta, competencies.

### METAEVALUATION ÉVALUATION ET PROCESSUS ET ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE D'APPRENTISSAGE : UNE VUE DE POUVOIRS

#### RESUMÉ

Les quelques développements théoriques et épistémologiques sur le sujet de l'évaluation et de la méta - évaluation ont montré d'abord à travers le processus de développement historique de l'évaluation éducative . Pour les auteurs , le programme de planification, de conception, de gestion et de compétences d'exécution , l'évaluation est considérée comme une pierre angulaire dans les moments et les étapes de l'efficacité des stratégies d'enseignement pédagogiques employées et leurs instruments pour la réaliser.

**Mots clés:** évaluation, méta, compétences.

## Presentación

Uno de los campos de interés de la educación superior en la actualidad se relaciona con la investigación en el área de la evaluación y su importancia en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje universitario.

El trabajo aquí planteado, se encuentra en un proceso de elaboración sustentado desde la investigación educativa **ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN BOGOTA**, formulado por el grupo de investigación Pedagogía, Currículo y Evaluación, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C., Colombia.

Desde un ejercicio de corte cualitativo y un referente teórico-epistemológico crítico, se analiza la manera como se articula la Evaluación y la Metaevaluación en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje universitario en el marco de una perspectiva de las competencias.

El cambio de un diseño curricular tradicional a un diseño curricular innovador como es el de las competencias ha sido un asunto de alta complejidad en tanto su comprensión e implementación en los espacios universitarios. Las condiciones de participación, conceptualización, y procesos de implementación de estos currículos se manifiestan ampliamente en la evaluación y la metaevaluación. Por ello, la propuesta hace énfasis en la relación entre evaluación, metaevaluación y competencias, toda vez, que se involucran reflexiones de orden evaluativo y curricular que de manera directa se ven afectados por factores distintos al proceso de las intenciones de una evaluación interna y externa.(Autoevaluación y Acreditación)

En los procesos de planificación, diseño, gestión y ejecución curricular por competencias, la evaluación se considera el eje fundamental en los momentos y etapas que dan cuenta de lo planeado y de las intenciones que a nivel de un proyecto de formación se pretende; evaluar, desde la perspectiva de las competencias, es un proceso que permite reconocer de forma sistemática, la manera cómo se logran los propósitos, la efectividad de las estrategias didácticas pedagógicas empleadas y sus correspondientes instrumentos para llevarlo a cabo, en palabras de Kemmis (1986), se evalúa “a lo largo del proceso del desarrollo del currículo”. Se habla de una evaluación interna, en éste caso.

En ese mismo sentido, el grupo considera la metaevaluación como aquel conocimiento metateórico proveniente de las relaciones entre teoría y práctica, -y no, como un enfoque metametodológico-, que cuenta con condiciones de naturaleza política y ética, definido como un trabajo evaluativo externo.

La estructura del texto está determinada a partir de tres ejes temáticos; el primero, la evaluación en donde se amplían elementos de orden teórico-conceptual dados desde la evolución histórica del concepto de evaluación que plantea inicialmente el proceso de la evolución histórica de la evaluación educativa a partir de las definiciones modelos, enfoques o perspectivas de los principales teóricos sobre el tema; finalmente, el estado actual de las perspectivas teóricas vista desde un enfoque socio- histórico, que permite analizar parte de la complejidad del fenómeno estudiado.

El segundo tema, la metaevaluación, desarrolla con la lógica de representación planteada en el tema de evaluación, Corrientes metaevaluativas, describiendo de manera sucinta las dos corrientes generales para la metaevaluación: las corrientes cuantitativistas (cientificistas positivistas, empíricos) y las corrientes cualitativistas (pluralistas).

El último eje, presenta un desarrollo teórico complejo como es el tema de las competencias a partir de la relación metaevaluación en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje universitario; articulándolos a un nuevo elemento para el análisis: las Políticas educativas y las competencias.

## **La evaluación**

### **La Evolución histórica del concepto de evaluación**

En este trabajo el problema central de las perspectivas teóricas de la evaluación educativa debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad por el otro. El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones sociales y acción) de generación en generación a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo (Cfr.: Kemmis, 1993: 30).

Las perspectivas teóricas de la evaluación educativa evolucionan y cambian al igual que la sociedad y como lo hace la práctica evaluativa. Ninguna teoría ni práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio de la evaluación educativa. Las definiciones de está que tratan de fijar su significado si lo hacen, normalmente de manera inconsciente, en el contexto de metateorías particulares (relaciones entre teoría y práctica). Y no desde enfoques metametodológicos, los cuales han representado un avance considerable para el campo de la evaluación pero todavía están lejos de esa aportación fundamental para dotar a la evaluación educativa de una teoría general, una metodología general que orienten la práctica y una metateoría general para llegar a la esencia de esta disciplina.

Esta perspectiva metateórica debe ser aclarada antes de que se comience a responder cualesquiera cuestiones acerca de qué es la evaluación educativa, o de lo que esta debe contener; desde la lógica del método inductivo se puede conocer el proceso racional de la evolución histórica del concepto y las teorías de la evaluación educativa desde sus inicios en las primeras décadas del siglo pasado.

## **Definiciones e historia de la evaluación educativa**

Los teóricos de la evaluación educativa normalmente comienzan revisando las definiciones de evaluación, de una forma lineal y acumulativa, olvidándose que el conocimiento no es lineal ni acumulativo, debido, entre otras razones, a que la sociedad no es estática y está en constante evolución; lo que hace que el conocimiento evolucione y por ende las teorías de la evaluación educativa.

Las definiciones concretas están elaboradas de manera que reflejan y evidencian los usos en boga e incorporan las ideas de los debates contemporáneos en torno a la evaluación educativa. Por ejemplo, algunos autores defensores del paradigma experimental como Suchman (1967) vieron la evaluación como la utilización de los métodos y técnicas de investigación científica empleadas con el propósito de evaluar. La evaluación no se veía como una disciplina de conocimientos, si no como una modalidad de investigación aplicada dentro de la educación y las ciencias sociales. Estos autores creían que la utilización del método científico era crucial para poder reclamar el estatus científico de esta nueva disciplina; mientras, Cronbach (1982) argumentaba que el uso de

los métodos rigurosos hace que una evaluación sea rígida y estrecha en su alcance, la flexibilidad de los métodos cualitativos es útil para lograr la generalización de los resultados de la investigación. Como consecuencia, la perspectiva tradicional, experimentalista, ha constatado sus dificultades en las situaciones en las cuales actúa la evaluación y requieren fijarse en múltiples aspectos.

Así, Tyler (1953), la definió como el “proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados”. Este autor, considerado el precursor de la evaluación aplicada a los programas educativos, ha ayudado enormemente a los educadores a clarificar las metas de los programas y a mejorar las técnicas de medida, mientras que Alkin (1969) destacó la noción de evaluación como un proceso de determinación de áreas de decisión sobre asuntos de interés mediante la selección de la información adecuada y analizada para realizar un informe con datos útiles para los que toman decisiones.

Esta definición, a la vez que afirma que la evaluación debe ser un proceso de recogida de información útil para tomar decisiones alternativas, sugiere la manera en que la información debe ser recogida, así como la adecuación de los procesos de análisis a las necesidades del que toma las decisiones o a una potencial decisión pública.

Este autor distingue entre el evaluador orientado a la decisión, cuyo rol es delinear alternativas y proporcionar información para facilitar la selección de las mismas, y la del investigador, cuyo papel se dirige a descubrir, o explicar; fenómenos teóricos.

Stufflebeam, define la evaluación como un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. En un sentido más amplio, la evaluación consiste en un proceso en tres etapas para identificar, obtener y proporcionar información acerca de un programa valorado en sus metas, en su planificación, en su realización y en su impacto, con el propósito de guiar la toma de decisiones, proporcionar información y contribuir a su comprensión y con el criterio de su valor (respuesta a las necesidades ) y su mérito (calidad) (Cfr.: Stufflebeam y Shinkfield, 1987:166).

La definición de evaluación de Stufflebeam, recoge la finalidad de la misma; según este autor, orientar a la toma de decisiones de cambio y mejora, mencionando distintos elementos para realizarla.

Cronbach, considera que la evaluación educativa debe ayudar a los profesores a mejorar los resultados de sus programas desde el comienzo de su aplicación y no al final, una vez que toda la actividad educativa se ha desarrollado. Este autor, defiende que la evaluación debe contribuir a mejorar más en el momento de su planificación y desarrollo que cuando el programa se ha realizado y únicamente se evalúa para constatar sus resultados positivos y o negativos (Cfr.: Cronbach,1963); además, plantea dos conceptos de evaluación, formativa y sumativa, que acuñaría y desarrollaría Scriven.

Cronbach, y sus colaboradores (1980), rechazan la naturaleza del juicio de la evaluación, pretendiendo que sea un estudio neutro; son partidarios de un enfoque que concibe al evaluador como “un educador cuyos informes van a ser juzgados para que otros aprendan”, más que como un árbitro que es contratado para decidir quién está en lo correcto y quien equivocado. (Cfr.: Cronbach, 1986).

Si se sigue el criterio de Cronbach, una definición que señale el carácter enjuiciador de la evaluación podría crear una tensión considerable entre los evaluadores y sus evaluados. Obviamente, una definición no enjuiciadora, tal como “proporcionar información para la toma de decisiones”, podría ser más favorablemente aceptada por los evaluadores y evaluados.

Sin embargo, puede ser poco realista pretender creer actitudes positivas hacia la evaluación ignorando una de sus principales características, la emisión de juicios.

Este tipo de resistencias, en opinión de Scriven (1991), han contribuido a que la disciplina de la evaluación no se haya desarrollado como cualquier otra área del conocimiento.

Para Scriven, la evaluación consiste en determinar el mérito o valor de algo; evaluar es un proceso que concluye con un juicio evaluativo. Este autor, es claro en reivindicar la evaluación como “la ciencia de la evaluación” argumentando el mérito o valor sobre el objeto evaluado y reafirmando que : “la evaluación es el proceso de determinar el mérito o valor y calidad de algo y las evaluaciones, son los resultados de este proceso. (Cfr.: Scriven, 1980: 18).

Del trabajo de Scriven en evaluación se debe resaltar los aportes que hiciera al acuñar los términos evaluación formativa y evaluación sumativa, los cuales están relacionados con dos modos de sensibilidad hacia

los programas: la primera, la formativa, es realizada desde el inicio del programa y durante su desarrollo con el fin de recoger información útil, y a tiempo, de los efectos del programa para introducir cambios de mejora.

La segunda, la sumativa, realizada una vez que ha terminado el programa, o en determinados momentos claves del mismo, y su objetivo principal es recoger información del valor y mérito del mismo, sobre los resultados finales.

Scriven, defiende que la evaluación es una disciplina instrumental que sirve a otras disciplinas como la lógica o la estadística y llama a este tipo de disciplinas “transdisciplinas”; considera a la evaluación como una de las más poderosas y versátiles de las “transdisciplinas” debido a que se aplica a un amplio rango de la investigación y esfuerzos creativos y humanos, a la vez que mantiene su propia autonomía disciplinar. (Cfr.: Scriven, 1991: 1).

No se trata de que estas cuestiones sobre las definiciones no tengan importancia, más bien, el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido en definir la evaluación educativa como objeto de estudio, lo cual es importante para conocer y analizar el estado actual de la teoría evaluativa.

## **Estado actual de la teoría evaluativa**

Es a partir del siglo XX que la evaluación comienza a consolidarse en el campo de la educación, lo que le va permitir diferenciarse de otros campos disciplinares creando un movimiento conocido como “decimología”, (Barbier, 1993).

La historia de la evaluación educativa como se evidenció en el epígrafe anterior, a través de la polisemia de sus diferentes definiciones muestra la disputa académica con definiciones diferentes contrapuestas unas a otras y perspectivas y debates entre los diferentes autores; en ese sentido, es posible decir que la evaluación es un asunto polémico y provocador cualquiera sea el ámbito en que se emplace.

El presente trabajo pretende entender a partir de la evolución de las diferentes perspectivas teóricas de la evaluación, el estado actual de la teoría desde un enfoque socio histórico, que permita analizar la complejidad del fenómeno estudiado.

## Consideraciones teóricas y epistemológicas

El análisis histórico de la evolución de las concepciones de evaluación en el campo educativo, presenta un panorama de contradicciones, coincidencias y oposiciones según los planteamientos de los diferentes autores. El siglo XX fue un siglo caracterizado por cambios y transformaciones en el ámbito social, económico, político, cultural, científico, tecnológico y ambiental; que tuvo grandes repercusiones en el ámbito educativo y sobre todo, en la evaluación educativa. El método científico fue, históricamente el aplicado en la evaluación educativa, a través de la observación, medición y la experimentación; el enfoque epistemológico va a ser el positivismo y el tipo de investigación es cuantitativa.

El trabajo iniciado por R. Tyler, a partir de las primeras décadas del siglo pasado, gozó de gran influencia en diversas áreas de investigación y en la práctica educativa, especialmente en la evaluación educativa, la investigación evaluativa moderna es, a menudo, fechada a partir del estudio sobre evaluación de Tyler, conocido con el nombre de Eighth Year Study, (estudio de ocho años estudio) que comenzó en 1932 y terminó en 1940 por Smith y Tyler, 1942 (Cfr.: Tyler:1950).

Ralph Tyler, en su perspectiva teórica de la evaluación marca la historia de la evaluación educativa en las primeras décadas del siglo pasado. Fue el primer teórico que realizó una propuesta sistemática de evaluación en educación; su concepción estaba enmarcada en el conductismo, presentando la evaluación relacionada con el currículo y su propósito fundamental fue determinar el alcance de los objetivos previstos y los objetivos preestablecidos que debían definirse en términos de conducta (Perassí, 2006).

El modelo Tyleriano, dirigido a los objetivos, comienza con una consideración amplia de las metas intencionales de aprendizaje, y procede mediante la operativización de esas metas, a evaluar el grado en que el programa ha conseguido alcanzar dichos objetivos. Tyler, centra su evaluación en los logros, en el rendimiento (“out puts”), más que en las entradas (“in puts”) del sistema educativo o en el programa mismo. Introduce la evaluación como referencia a criterios, en oposición a la evaluación como referencia a normas, basándose en la comparación de los logros con los objetivos propuestos, más que en las comparaciones entre escuelas, grupos normativos, distritos, currículos o programas. La evaluación pretende comparar el rendimiento conseguido con el pretendido.

Algunos autores llaman a esta concepción, racional, científica, la cual tuvo y tiene mucha influencia en la práctica docente actual.

De otro lado, Daniel Stufflebeam, propuso la Evaluación Orientada a la Decisión, un enfoque de decisión gestión que está representado por el modelo evaluativo de Alkin (1964), denominado UCLA, por haberse desarrollado en la Universidad de los Ángeles, y por el modelo CIPP de Stufflebeam (1971). Ambos renuncian a la evaluación por objetivos centrándose en los aspectos claves de la organización y la toma de decisiones; el evaluador y el director organizador del programa trabajan juntos; el primero identifica las decisiones que el segundo ha de tomar aportando información suficiente para calibrar sus ventajas y desventajas.

Daniel Stufflebeam, en su perspectiva evaluativa, junto con Shinkfield (1987), conciben la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y 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, comprender y promover los problemas de responsabilidad y la comprensión de los fenómenos implicados” (Cfr.: Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 183).

Los autores en mención, desarrollaron un marco conceptual para ayudar a los organizadores y administradores a enfrentarse a cuatro tipos de evaluaciones y sus correspondientes decisiones: la evaluación del contexto, la evaluación de entrada, la evaluación de procesos y la evaluación del producto.

Por su parte, Michael Scriven, desarrolló la Evaluación como la ciencia de la valoración. Scriven, es uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna; su artículo “The methodology of evaluation” (1967) -La metodología de la evaluación-, ha sido el artículo más citado en evaluación educativa, sus ideas son novedosas y productivas. Scriven ha influido, más que ningún otro teórico, en cómo se habla en evaluación: los términos evaluación sumativa y evaluación formativa fueron desarrollados por él en 1967; la evaluación libre de metas y la Metaevaluación son también términos suyos además del término inglés “evaluand” (objeto a evaluar) y la evaluación libre de costos.

La perspectiva teórica de la evaluación de éste autor, sustenta la Evaluación como la Ciencia del Valor. La mayoría de los evaluadores reconocen que la evaluación asigna mérito o valor pero raramente profundizan en

ello. Scriven, es el más persistente defensor de esta posición; quiere que la evaluación sea la ciencia de la valoración, critica a otros evaluadores por definir la evaluación como aquello que proporciona información para los que toman decisiones.

Scriven, cree que los valores pueden ser investigados y justificados empíricamente; en ese sentido, defiende la objetividad de los criterios de valoración; la investigación evaluativa debe producir, como conclusión un juicio de valor.

Scriven es un neopositivista por lo que niega las ideas del positivismo referentes a que la realidad es directamente percibida sin la mediación de teorías y sin una distorsión perceptiva, de modo que las construcciones observacionales y los hechos empíricos son los únicos árbitros del conocimiento científico válido.

Por su parte, Stake (1975), destaca la evaluación de las necesidades más que de los objetivos previamente definidos y delinea un enfoque de evaluación respondiente que prescinde de los objetivos, refutando los modelos de Tyler y Stufflebeam, así, la evaluación independiente de los objetivos se basa en el análisis de las necesidades del usuario y no de los objetivos de los productos.

Un temprano defensor de los métodos cualitativos para la evaluación de programas educativos fue Robert Stake, quién consideraba que la presencia de la investigación acción y la psicología ecológica eran métodos legítimos en la evaluación. Su perspectiva evaluativa denominada Evaluación respondiente o modelo de negociación contribuyó a los debates sobre epistemología, ontología y reduccionismos disciplinarios en el campo.

Stake, ve la evaluación como servicio, la gente espera de la evaluación diferentes propósitos tales como la documentación de los acontecimientos, el registro de los cambios, la ayuda a la toma de decisiones, la comprensión o la facilitación de soluciones. Ve más la evaluación como un servicio que como un análisis crítico, reconociendo que se emplea en el campo de las humanidades y el método etnográfico.

Los primeros trabajos de Lee J. Cronbach, , estuvieron relacionados con teorías sobre la medida y su mayor contribución ha sido el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach (1951), su punto de partida era la necesidad de validar los instrumentos de medida cuando no se disponía de un criterio adecuado. También desarrolló con sus colaboradores, la teoría de

la generabilidad para estimar los componentes de la varianza medidos a través de facetas y condiciones que pueden influir en los test de rendimiento. Cronbach y Meehl (1995). Su perspectiva se denominó el Diseño Funcional de la Evaluación, donde destaca la importancia de la evaluación formativa. La necesidad de metas multidimensionales, el hecho de los múltiples patrocinadores con múltiples intereses, la primacía de la mejora de los programas sobre la certificación de su valor y las exploraciones de cómo mejorar un programa y generar conocimiento transferible a otro programa. Se considera un enfoque de corte Positivista.

Egon Guba E, Yvonna S, Lincoln trabajaron la Evaluación Naturalista: Guba, practicó la investigación dentro de la concepción positivista durante 25 años, hasta que lo consideró inadecuado como modelo para la investigación en las Ciencias Humanas.

Los métodos naturalistas, con una historia tan antigua como las Ciencias Sociales; fueron recuperados a finales de la década de los setenta convirtiéndose, de la mano de Guba y Lincoln (1981,1985 y 1989), en el paradigma naturalista o constructivista, e implicó un cambio fundamental en la manera de concebir la evaluación y su metodología específica, haciendo énfasis en la concepción de la evaluación como un proceso negociador.

Como ya se ha mencionado, la perspectiva teoría evaluativa desarrollada por estos teóricos, fue la Teoría de la evaluación naturalista; los parámetros y límites de la evaluación, en la concepción constructivista o naturalista, no son establecidos a priori como ocurre en la “evaluación preordenada”, sino que se negocian entre los clientes y el evaluador o los evaluadores.

La negociación ocupa gran cantidad de tiempo y recursos con el objetivo puesto en dar respuesta a las necesidades de los clientes para quienes se realiza la evaluación; el criterio fundamental que domina en este paradigma es el del “Consenso” entre todos las participantes y el evaluador; la evaluación se concibe como hecho sociopolítico, como proceso colectivo de colaboración, que integra movimientos recursivos y divergentes procurando una integración intergrupala.

Guba y Lincoln (1981), han integrado la investigación naturalista y la evaluación respondiente con un marco general para mejorar la utilidad de los resultados de la evaluación. La apertura de la investigación naturalista permite a l evaluador ser especialmente sensible a las diferentes perspectivas de los que contratan la evaluación, sensibilidad que permite

a los evaluadores recoger y describir los hechos tenidos en cuenta y las diferentes perspectivas de los participantes.

La crítica de L. Stenhouse y otros, sobre el uso de los objetivos en la investigación y planificación del currículo, supuso la inauguración de un enfoque alternativo al enfoque de evaluación orientado al logro de los objetivos en el Reino Unido.

Stenhouse (1975), formuló un modelo procesual de investigación y desarrollo del currículo, aunque no es el autor del enfoque alternativo, ejerció una gran influencia sobre el mismo y las nuevas corrientes de evaluación curricular que nacieron y continúan asociadas al CARE.

Esta perspectiva criticaba el enfoque Tyleriano que defendía la especificación previa de los objetivos, el uso de los diseños experimentales y los análisis estadísticos.

Los ingleses Parlett y Hamilton, junto con Stenhouse, propusieron como alternativa, un enfoque basado en los métodos de la antropología social y lo llamaron “evaluación iluminativa” por tener en cuenta los amplios contextos en donde funcionan los programas educativos.

Stenhouse (1975), en su propuesta estaba en contra de la separación de los que desarrollan el programa y el que lo evalúa y, a favor de una investigación del currículo integrado. Afirmaba, entre otras cosas, que “la investigación debería dirigirse al desarrollo del currículo y estar integrada en él. La distinción conceptual entre desarrollo y evaluación del currículo es anulada y los dos se unen como investigación. “La investigación del currículo debe ser, en sí misma, iluminativa más que recomendativa como en la tradición inicial” (Stenhouse, 1975).

Hablar de evaluación, necesariamente obliga hablar del currículo ya que “la evaluación es el proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para la toma de decisiones y juicios sobre los programas educativos y los currículos”(Kemmis:1986, 1).

Kemmis (1986), destaca la naturaleza de la evaluación de un programa curricular, no sólo para tomar decisiones “sumativas”, cuando el programa ha concluido, si no a lo largo del proceso del desarrollo del currículo. De acuerdo con esto, una definición de evaluación reconocería la relación mutua entre evaluación y desarrollo o mejora del currículo, y su continua, orgánica y reflexiva contribución al pensamiento y acción sobre currículo.

En este trabajo se ha planteado inicialmente el proceso de evolución histórica de la evaluación educativa a partir de las definiciones, teorías y enfoques (experimental-conductual, positivista y constructivista), de los principales teóricos sobre el tema, lo cual nos muestra que el desarrollo se centró primero en los métodos, sobre todo en el positivísimo, el neopositivismo y constructivismo y posteriormente, en los modelos de evaluación, lo que supuso que se descuidara la construcción de un corpus teórico bien fundamentado, que permitiera el desarrollo de la teoría y de la metateoría de la evaluación y que a su vez, guiara racional y coherentemente la práctica evaluativa.

En el caso de América Latina, el tema es bastante nuevo; como producto de las reformas de los sistemas educativos de la década de los noventa, los gobiernos crearon sistemas de evaluación sin procesos participativos, con uso excesivo de terminología y escasa profundidad en la construcción teórica.

De otro lado, los conceptos elaborados por las comunidades académicas, presentaron insuficiente discusión pública al respecto; en el sector educativo; los funcionarios de los gobiernos que formularon políticas públicas, -en su gran mayoría tecnócratas del campo de la economía-, desconocieron el tema desde el punto de vista pedagógico, lo cual ha conllevó a “modelos de evaluación estandarizadas”, ejemplo de ello son las pruebas SERCE, PISA, TIMSS, PIRLS de orden internacional, cuyos informes han sido y son eminentemente técnicos, desconocedores de los contextos y el tipo de población a los que van dirigidos que no tienen en cuenta los sistemas educativos, ni las diversas comunidades educativas y, además, que no contribuyen a la construcción de política pública en el tema de la evaluación educativa.

## **La metaevaluación**

La complejidad semántica de la evaluación y de la metaevaluación se instala en las diferentes interpretaciones y polisemias en permanente evolución cuyas acepciones múltiples dan cuenta de un extenso-intensivo tratamiento. Al hablar de la evaluación y de metaevaluación se debe hacer precisión “de qué evaluación se trata, y cuál es la delimitación conceptual que se le da” (Santos Guerra y Moreno Olivos, 2004); así, la lógica propuesta, intenta abordar más que el problema teórico, el problema de la relación teoría práctica en el trabajo pedagógico desde las teorías, decisiones y herramientas que emplean para dicha tarea.

El tema de la metaevaluación –comprendida desde la mirada disciplinar y asumida, como la evaluación de la evaluación– en el ámbito de los procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, programa, políticas y proyectos educativos, implica un tratamiento sino igual, similar al de la evaluación educativa, ya que “las ideas que se aplican a la evaluación son trasladables a la metaevaluación (Santos Guerra y Moreno Olivos, 2004) y en ese sentido, condicionada a los metalenguajes y metanálisis propios y fundamentados del campo de la educación. En otros casos, es considerada como elemento esencial de la evaluación (Niño Zafra, 2008), o “como un nivel superior dentro de la teoría de la evaluación” (Dopico Mateo, 2008).

Según Dopico Mateo (2008), el concepto de metaevaluación se maneja tempranamente con Scriven, cuando afirmaba que los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, o sea, la metaevaluación.

La misma autora, sobre el tema expresa que la base racional es que “la evaluación es un tema particularmente auto-referente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación” (Citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Impeler la reflexión intentando reafirmar el protagonismo de la Evaluación, significa aproximarse a sus diferentes miradas como función formativa y función sumativa (Scriven, 1967); proceso proactivo para la toma de decisiones y retroactivo para delimitar responsabilidades (Stufflebeam, 1972); investigación (Stenhouse, 1980); relación mutua para la organización y el desarrollo del currículum (Kemmis, 1986); subdisciplina (Díaz, 2003); proceso democrático de discusión (Santos Guerra y Moreno Olivos, 2004); determinación de los métodos y los defectos (Stake, 2006); fuente de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2009) y desde éstos, acercarse a la comprensión relevante sobre los procesos relacionados con las competencias.

Un aspecto importante es reconocer el nivel de desarrollo del concepto de evaluación dado en las diferentes discusiones de comunidades académicas, y otro, ubicarla como una disciplina académica en construcción junto con la metaevaluación, acentuando su nivel de autonomía, afectación e independencia de la opinión académica dominante (Becher, 2001) y su corpus teórico, a pesar de que esta última, en los últimos años, “su desarrollo no es en modo alguno comparable al de la evaluación. Prueba de ello es que algunas de las metaevaluaciones más significativas que se han llevado (...) no son sino aplicaciones de modelos teóricos elaborados para la realización de

evaluaciones (García Sánchez, 2003).

En un aparente contrasentido, la metaevaluación, más que la evaluación no ha sido elevada a una categoría decisiva e importante “a la hora de considerar cualquier actividad de la Educación” (Niño Zafra, 2008), y como, ya se ha insinuado, no goza de propuestas teóricas formuladas de manera específica, ni de elementos, criterios y procesos esenciales en y para la evaluación.

A la metaevaluación se le define “como el proceso de diseñar, obtener y utilizar información descriptiva y de enjuiciamiento acerca de la utilidad, del valor práctico y de la adecuación ética y técnica de una evaluación en orden a guiarla y hacer público el informe de sus puntos débiles y fuertes” (Stufflebeam, 1981: 151); relacionándola con sus aplicaciones e implicaciones en programas, especialmente educativos; como el “ir más allá de la evaluación realizada y comprobar si se ha evaluado lo que se ha querido evaluar y la convención técnica de cómo se ha llevado a cabo la evaluación (Casanova, 1992); como “la evolución de la evaluación con la que se trata de averiguar hasta qué punto la evaluación utilizada ha ampliado sus objetivos y hasta qué punto se ha cumplido la misión que se le había encomendado y hasta qué punto los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información deseada (Ruiz Ruiz, 1996); como “el análisis del proceso de evaluación” (Santos Guerra, 1998: 205), o, como “un recurso o alternativa práctica ante posibles discrepancias surgidas después de realizada una evaluación” (Dopico Mateo, 2008); se habla de perspectivas de evaluación y metaevaluación y no de teorías y metateorías de evaluación y de la metaevaluación.

Desde el campo educativo, “la evaluación como término, evoca diferentes significados según distintos autores, ya sea como juicio sobre la calidad, como modo sistemático de examinar temas importantes o como actividad diaria para la toma de decisiones” (Cfr.: Moreno Olivos, 2010,13); en la bibliografía especializada se presentan algunos desarrollos de la evaluación educativa refiriéndose a la mejora, racionalidad, bondad y justicia de las prácticas educativas (Cfr.: Santos Guerra, 1998:63) o, a la reflexión sistemática sobre la acción docente (Casanova, 1992).

La evaluación educativa, como la metaevaluación, se asocian generalmente a “facilitar la comprensión y mejora de un programa, provocando la reflexión y el debate de los implicados de manera inmediata o diferida” (Santos Guerra, 1998: 66), otros autores también la refieren y reafirman en el terreno de los programas educativos y en una perspectiva investigativa que afianza y valorar la calidad desde la fundamentación hasta la metodología de

evaluación empleada y, en esa lógica, sus efectos, impactos y consecuencias de aplicación (Cfr.: Gento Palacios y Castillo Arredondo, 1995).

La evaluación educativa, comprendida y limitada inicialmente en aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, ha ido transitando hacia la evaluación de programas, instituciones y sistemas educativos alcanzando a las políticas educativas de evaluación y acreditación; en su recorrido se ha complejizado en el sentido de “conducir a medir la calidad de los distintos procesos educativos institucionales, a la medición periódica de sus resultados y hacer de estos una imagen” (Cfr.: Niño afra, 2008: 18), por ello, aunque ésta se puede determinar por el concepto asumido, las bases epistemológicas y las intenciones ético-política que la sustraen, en la realidad de las prácticas y acciones pedagógicas, es abordada por procedimientos simplificados o por situaciones de abuso, control y publicidad, aun cuando “se insiste mucho en la necesidad e importancia de la misma” (Santos Guerra, 1998: 71-72).

Si la evaluación y la metaevaluación, para algunos autores contribuye a ser un mecanismo (de carácter interno o externo), un medio, o “instrumento que sirve para saber del estado de cualquier aspecto de la Educación” (Niño Zafra, 2008), a pesar de los significativos y estados de elaboración, las prácticas actuales de evaluación enfrentan desafíos tales como: “la ausencia de un método o sistema de compilación de información confiable y válido que pueda ser la base de juicios valorativos; la falta de confiabilidad de la información correspondiente” (Moreno Olivos, 2010), problematización que advierte en los procesos metaevaluativos algo más que una suma de intenciones, datos, condiciones de calidad de teorías, procesos y procedimientos, y exige precisar la conexiones entre la triada educación-evaluación educativa y metaevaluación y los proyectos de desarrollo cultural, económico, ético y político.

La evaluación como proceso que supera lo técnico, establece una serie de condiciones de “naturaleza política y ética” (Santos Guerra y Moreno Olivos 2004), que sin consistentes claridades de orden teórico y procedimental puede ser sometida a controles de orden político, que impiden en el campo de la enseñanza y del aprendizaje dinamizar y reorientar cualquier proceso en el plano del diseño, la implementación y la metaevaluación. En ese sentido, “es preciso preguntarse por la naturaleza y sentido de la evaluación y la metaevaluación en los contextos y macro contextos en donde se asume, por su para qué, “por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por el tratamiento que se ha hecho de los datos y por el control democrático que hacen de los mismos” (Cfr.: Santos Guerra, 2008: 227)

Retomando aspectos ya elaborados en el capítulo anterior, se ha de considerar que en la bibliografía contemporánea la nominación de metaevaluación se le atribuye a Michael Scriven. Según Díaz (2003), Patricia Rogers (1997), cita otro artículo previo de Scriven, "An Introduction to meta-evaluation", publicado en Educational Evaluation Thesaurus de Scriven (1991). Aquí discute la posibilidad de realizar metaevaluación tanto formativa como sumativamente, y presenta la idea fundamental de "la metaevaluación como el imperativo profesional" de la disciplina, porque el reconocimiento de que la responsabilidad ante los resultados no sólo es exigible a otras actividades humanas, sino, primero, a la evaluación, -visión restringida del concepto-, más cuando se asocia con una fase de un trabajo o proyecto de evaluación materializada en la aplicación de listas de comprobación para construir un juicio sobre el resultado de la misma.

House (1980), en su obra "Evaluación, Ética y Poder, dedica a la metaevaluación un espacio importante e incluye elementos de ejercitación y aplicación de un enfoque cualitativo, basado en la percepción selectiva, por parte del metaevaluador, alternando temas de los elementos de evaluación con la metaevaluación. Para éste autor "toda evaluación tiene una lógica propia" (House, 1980:197), que se enmarca en un paradigma y se inspira en un modelo dominante y en donde se define por su "objetividad y por la necesidad de tomar iniciativa" (House, 1980:200).

Según Ibar (2002), citado por Niño Zafra (2008), el interés de la metaevaluación es establecer el estado del arte de la problemática objetiva de la evaluación "como análisis de una colección de análisis para poder integrar todos los resultados". En términos generales, es posible afirmar que en palabras de Straw y Cook, (1985), citado por Martínez de Toda Fernández (1991), "la metaevaluación está vinculada a una perspectiva crítica desde la cual ninguna evaluación puede ser considerada definitiva. La más competente en términos de metodología puede ser defectuosa en aspectos de interpretación o discusión de las implicaciones políticas.

"La metaevaluación ha sido tradicionalmente considerada como un instrumento para evaluar evaluaciones" Martínez de Toda Fernández (1991); otros de los temas que la forman tienen que ver con criterios y procedimientos formales a través de guías de criterios, listas de chequeo, informes detallados, listas de procedimientos que se pueden emplear como contratos de consultores, grupos de revisión; otros temas son los relacionados con la evaluación de los sistemas de evaluación y la investigación evaluativa. Se han presentado como

formas de metaevaluación superando cuestiones tales como metodologías y sus efectos particulares, y dando importancia a la estructura e impacto en la generación de información relevante. Este desarrollo significa para Straw y Cook (1985), según Martínez de Toda Fernández (1991), que “los evaluadores recorren el camino que les permitirá comprender las razones de las críticas hechas a la evaluación educativa en aspectos de calidad, temporalidad y utilidad”.

Rotger Amengual (1989), enunciado por Martínez de Toda Fernández (1991), señala como objetivo de la metaevaluación la verificación, es decir, comprobar si el sistema de evaluación previsto es el más indicado a las características del objeto; demostrar el rigor, la fiabilidad y la validez de los instrumentos y técnicas manejadas; velar para asegurar una buena aplicación de las estrategias evaluadoras y garantizar un buen uso de las informaciones recibidas y el rigor de los juicios de valor emitidos. Sin embargo, “el propósito de quienes han reflexionado acerca del concepto de metaevaluación es, ante todo, encontrar una herramienta que permita valorar el proceso de evaluación y verificar el grado de validez de sus resultados y conclusiones. La evaluación se convierte, de esta forma, en el objeto de estudio del metaevaluador” (García Sánchez, 2003:24).

## **Corrientes metaevaluativas**

Permaneciendo con la lógica de representación planteada en el tema de evaluación del anterior capítulo, se muestra una descripción sucinta de dos corrientes generales para la Metaevaluación: las corrientes cuantitativistas (cientificistas positivistas, empíricas) y las corrientes cualitativistas (pluralistas).

El primer enfoque, hace hincapié en los aspectos técnico-metodológicos, específicamente en las técnicas cuantitativas como clave esencial de la evaluación, mientras que el segundo, el pluralista se centra en la comprensión de los hechos humanos (1989) (Cfr.: García Sánchez, 2003:26).

Son muchos los elementos que se destaca de una y otra postura, por ejemplo, los pluralistas suelen decantarse por los métodos de naturaleza cualitativa, así, “la importancia de la interpretación de fenómenos sociales desde la perspectiva (subjetiva) de los actores-sujetos es característico de los pluralistas; dando énfasis en las cuestiones éticas y en el carácter intrínsecamente político de los procesos de evaluación” (Cfr.: García Sánchez, 2003:26). De otro lado, los representantes de las corrientes científicas positivistas, empíricos, afirman que el importe de una evaluación “queda plenamente garantizado con el empleo

de procedimientos cuantitativos para la recogida y tratamiento de datos en el marco de un diseño de naturaleza experimental, cuyo objetivo metaevaluativo es calibrar en qué medida el estudio de evaluación se aproxima al modelo”.

En cuanto a las cuestiones éticas y en el carácter intrínsecamente político de los procesos de evaluación, argumentadas por los pluralistas, se pueden distinguir algunas razones de éste juicio: las políticas y los programas públicos propuestos, elaborados, debatidos, financiados y aprobados en el seno del proceso político como elementos del objeto de estudio; los procesos de evaluación requerida y/o financiada por los poderes públicos que han puesto en marcha una determinada política y sujeta a la influencia- presión de dichos poderes; su institucionalización y financiación procede, fundamentalmente, de los poderes públicos, ya que los gobiernos ven en ella un elemento de legitimación, desde el respaldo que proporcionan los informes de expertos en una determinada materia hasta la utilización de la información producida. (Cfr.: García Sánchez, 2003:27).

La evaluación es en sí misma es un acto político “desde el momento en que en ella se ven involucrados intereses contrapuestos, políticamente relevantes, que luchan por obtener una mayor cuota de poder e influencia en la negociación dentro del proceso evaluativo, en ellos, los criterios, el diseño, el grado de difusión, la propiedad de la información producida, los agentes participante, entre otros, la afectan. (Cfr.: García Sánchez, 2003:28).

En los modelos de evaluación naturalista, los metaevaluadores incluyen descripciones muy completas no sólo del objeto a evaluar sino del pleno contexto en que funciona. Los modelos que incluye esta categoría, generalmente poseen características relacionadas con la utilización del razonamiento inductivo, la variedad de métodos; el manejo de un plan flexible no prefijado; ejemplo de ello, puede ser la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1976), la cual señala la importancia del estudio del contexto donde se desarrolla el programa, en ésta, la tarea del evaluador consiste en proporcionar una comprensión de la compleja realidad sin hacer juicios, más bien, intenta descubrir y documentar lo que el programa abarca (Cfr.: Martínez de Toda Fernández 1991).

Martínez de Toda Fernández (1991), insiste en “la constatación de la naturaleza y las implicaciones políticas que la evaluación ha llevado a los representantes de esta corriente naturalista; éstos modelos de evaluación englobados en el paradigma naturalista han enfatizado el papel humano de la evaluación, dirigen su atención a las necesidades de los usuarios y dan importancia a la variedad de perspectivas.

En el tema de la metaevaluación, al igual que en el tema de la evaluación, lo que se propone, evidencia y se viene aplicando en el campo educativo es el uso de metamodelizaciones (de carácter instrumental); no hay fuertes desarrollos teóricos y epistemológicos que permitan, al igual que en la evaluación un avance de la misma.

Vale la pena resaltar la influencia de las corrientes teóricas anglosajonas en el tema de la evaluación y la metaevaluación, ideas que corresponden a contextos diferentes a los Latinoamericanos; sin embargo, dichas ideas a través del tiempo, se han ido incorporado a los sistemas educativos, en la mayoría de casos, por imposiciones de organismos multilaterales, por el denominado colonialismo cultural y recientemente, por los procesos de movilidad, internacionalización y globalización disfrazado de “intercambios de conocimiento e investigación de países centrales a países periféricos” (Altbach, 2003).

## **Las competencias**

### **Políticas educativas, evaluación y competencias**

Comprender la evaluación y la metaevaluación y su relación con las competencias, o mejor, la formación por competencias, implica, para el caso concreto, instalarse en el marco regional y requiere tener en cuenta evidencias que dan cuenta como las políticas educativas vigentes y la incidencia de algunos organismos internacionales en la formulación de políticas públicas para el sector educativo, son ajenas a la realidad de la región, aún cuando justifican su intromisión en estos sistemas, a favor de su mejoramiento y búsqueda de la calidad y excelencia.

La política del Gobierno, expresada en la Política Nacional para la Educación, consiste en seguir ofreciendo más oportunidades de cursar estudios de educación superior y aumentar las tasas de graduación (OCDE, 2012). Las recomendaciones de evaluadores y expertos recientemente, hacen ver que el mecanismo hasta ahora dispuesto no es suficiente para lograrlo, demostrando una vez más, que la decisión educativa, “responde a presiones irresistibles de organismos internacionales antes que a la satisfacción de necesidades internas” (Moreno Olivos, 2010:78).

En Colombia la Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, ley que en la actualidad se encuentra en proceso de reforma, organiza el servicio público de la educación superior. Durante los últimos diez años, Decretos tales como el 749 y 808 de

2002, el 2566 de 2003; Ley 1188 de 2008 y su respectivo decreto reglamentario 1295 de 2010, han establecido condiciones respecto a la calidad y pertinencia de programas en educación superior. El Decreto 2566 de 2003 estableció las condiciones mínimas y demás requisitos para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior, pero, dicha disposición fue modificada por el Decreto 2170 de 2005, donde el artículo cuarto (4°) sobre aspectos curriculares, plantea el “desarrollo de competencias y habilidades de cada campo y área de formación” y el “desarrollo de competencias contempladas en los perfiles de formación de cada programa” (MEN, 2005).

El Decreto reglamentario 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, en su artículo quinto (5°), “Evaluación de las condiciones de calidad de los programas, las instituciones de educación superior deberán presentar información que permita verificar entre otras cosas la Justificación de los Contenidos Curriculares, aspectos curriculares básicos del programa, con la incorporación de los elementos que se relacionan con la fundamentación teórica del programa, el plan general de estudios representado en créditos académicos; el componente de interdisciplinariedad del programa; las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa; los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa; los propósitos de formación del programa, las competencias y los perfiles definidos, estos últimos, demuestran cómo se mencionaban en el epígrafe anterior la imposición de modelos pedagógicos y curriculares definidos desde la lógica de la calidad en el marco de los procesos de Evaluación y Acreditación de programas e instituciones, que, a luz de los desarrollo teóricos del presente texto, se establecen como asuntos de Evaluación y Metaevaluación.

El Plan Estratégico del Sector Educativo 2011-2014 del Ministerio de Educación Nacional, contempla entre sus objetivos y estrategias en materia de educación superior, el fortalecimiento del desarrollo de competencias genéricas y específicas, indicando así, la reestructuración de los currículos y actualización de los planes de estudio universitario (MEN, 2011).

De otro lado, lo dispuesto en el último Plan Decenal de Educación el cual formula los lineamientos en materia educativa para el decenio y que fue convocado por iniciativa del Centro de estudios y desarrollo económico de la Universidad de los Andes, CEDE, denominado “Empresarios por la educación” en cabeza de los grandes grupos económicos, (AVAL, Organización Ardila Lule,

Terpel, Organización Julio Mario Santodomingo, Grupo Corona, entre otros), sin la participación de las Facultades de Educación asociadas en ASCOFADE, ratifica la formación para el trabajo en donde se articula la Educación Media con la Técnica y la Técnica Superior, respondiendo a los intereses de los grupos económicos mencionados y a la vez, de los Acuerdos de Libre Comercio suscritos por el Estado colombiano en el marco de la Globalización.

De este modo, la formación para asumir la vida económica, política, social y cultural en el país, se ve influenciada por las políticas económicas del modelo económico Neoliberal, las cuales privatizan el Estado Social de Derecho (Constitución Política de Colombia, Título 1, de los principios fundamentales, artículo 1) y entendido como el reconocimiento de Colombia en tanto “su organización en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Cfr. ESAP, 1991:3); privilegiando el mercado por encima del Estado y produciendo “egresados útiles al sector productivo” (Hoyos, 2011, p.31).

## **Las competencias**

En cuanto al término, algunos autores consideran que la transferencia de las competencias al universo educativo traduce instalar los modelos empresariales y económicos, a sus lógicas, sin advertir que la educación superior “es un proceso abierto y no una venta de productos predeterminados” (Barnett, 2001: 71) y a la vez, son consideradas como una “herramienta de comunicación entre la educación y el mercado” (Moreno Olivos, 2009: 81).

Son diferentes las posturas y contradictores los lenguajes sobre el tema, sin embargo, la propuesta intenta encontrar un punto entre lo que se mueve a nivel de algunas apuestas de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación y la metaevaluación.

La flexibilidad y la adaptación al devenir y las transformaciones del futuro, incluso a lo inesperado, es una característica importante de la teoría de la propuesta de competencias. “Vivimos en una sociedad cambiante. Las competencias de hoy no son las de mañana. Los profesionales competentes no sólo deben poder sobrellevar los cambios, sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente. (...) No se trata simplemente de poseer ‘competencias’, sino también de tener la capacidad para conversar acerca

de ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas.” (Barnett, 2001: 111).

Según Velasco (2013), disposiciones del sistema educativo colombiano dejan ver su asentimiento hacia el modelo competencial: el sistema de examen aplicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) mide las competencias de los estudiantes al entrar y salir de la educación superior; la participación en las pruebas internacionales tales como las pruebas SERCE y PIRLS, cuyos informes son eminentemente técnicos al igual que las PISA (Program for International Student Assessment en español: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y el de Tendencias en Matemáticas y Ciencia (TIMSS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo, anteriormente enunciadas, y, cuyos resultados son considerados como primordiales para la construcción de políticas públicas para el sector educativo en Colombia (OCDE, 2012).

En la misma línea, el autor en mención afirma que el Informe sobre la educación superior en Colombia 2012 realizado por el programa de trabajo de la Dirección de Educación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en colaboración con el Banco Mundial, anteriormente enunciado, ofrece un estudio del sistema de educación dando recomendaciones sobre el acceso y la equidad, la pertinencia, la gobernabilidad, la gestión, la investigación, la medición del aprendizaje, la integración, el financiamiento, los mecanismos de aseguramiento de la calidad y la promoción de la integración internacional para la educación superior colombiana que conlleva a serios cuestionamientos sobre un cómo y un de qué manera distintos, es posible que la educación superior colombiana se comprometa en la empresa de procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las competencias, a propósito de las reales condiciones de funcionamiento y financiamiento, toda vez, la disiente brecha entre la implicación del financiamiento, la cobertura, la evaluación y la metaevaluación, en un contexto excluyente, con inequidad y débil valor ético y político, esto sin tomar la problemática de cualificación y formación del docente universitario.

Si se trata de sostener la coherencia entre las diferentes situaciones y problemáticas planteadas a la luz de la evaluación y metaevaluación y su relación con las propuestas de formación por competencias, como contempla la normatividad vigente, el trabajo de investigación educativa se debe orientar a la profundización de lo que se está entendiendo por competencias y a la vez, a aproximarse a elementos relacionados en la cuestión del aprendizaje y la enseñanza.

Desde una mirada amplia y no restringida, y, como punto de partida, se abordarán elementos conceptuales para orientar la reflexión.

Al responder una de las cuestiones principales sobre **¿Qué significa la palabra competencias en el ámbito de la educación?, se puede responder que es** reconocido como un término polisémico que produce confusión, ya que se ha empleado en muchas formas diferentes; aunque en ocasiones, su significado se basa en el sentido común y el uso del lenguaje ordinario antes que en una definición acordada o consensuada.

En algunos textos se encuentra que la ‘competencia’ trasciende los conocimientos y habilidades para explicar cómo éstos son *aplicados de forma efectiva*. El término es atractivo tanto para educadores como para empleadores porque fácilmente se identifica con capacidades, aptitudes y habilidades (expertise) apreciadas.

Si bien, en la literatura especializada de los últimos 10 años, existen numerosas definiciones al respecto, el enfoque que sitúa el desarrollo investigativo se abordará desde la relación de las propuestas de Perrenoud y el Proyecto DeSeCo, considerándolas líneas de orientación flexibles que guían de manera teórica el análisis y el razonamiento sobre la temática, en cuanto a sus elementos o componentes y formas de relación.

Perrenoud (2004), define la competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, categoría compartida con el Proyecto DeSeCo (2002), el cual concibe las competencias como la capacidad de responder a demandas complejas; “una competencia se define como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de perrequisitos psicosociales (Rychen y Salganik, 2003), enfoques ampliamente relacionados con un sentido de los efectos de la educación, el aprendizaje, la enseñanza y los procesos de evaluación por competencias, aunque en Colombia “se carece de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias” (Moreno Olivos, 2010).

Los principios pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje se respaldan en lineamientos que orienten las prácticas pedagógicas para la implementación de un modelo por competencias

que dé cuenta del tipo de sujeto que se pretende formar y tenga claro para qué tipo de sociedad se quiere formar, en donde componentes tales como: la concepción sobre educar, la concepción y relación maestro–estudiante, las metodologías y estrategias didácticas empleadas, y los propios sistemas de evaluación se relacionen y fortalezcan las formas de enseñanza, a propósito de los modelos y tendencias innovadoras (enseñanza para la comprensión, aprendizaje situado, aprendizaje profundo, entre otros) y sus respectivas propuesta de evaluación.

En un trabajo de enseñanza y aprendizaje se hace necesario, establecer y poner a funcionar criterios de evaluación y de seguimiento de evaluación tenidos en cuenta por los agentes y actores responsables (planificadores) y por los directos ejecutores (los docentes), en un clima democrático de participación y consenso, antes, durante y después del proceso de evaluación diseñado, especialmente, en la evaluación por competencias.

Si bien, existen diferentes tipologías de evaluación por competencia para los enfoques de evaluación por competencias, se debe prever en cualquiera de ellos, al menos los siguientes elementos: “qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal (Moreno Olivos, 2010), del mismo modo, en el proceso se hace necesario coordinar junto con los administradores responsables de la institución universitaria, las condiciones que faciliten e impulsen los procesos, es decir, el para qué y el por qué.

Así el trabajo de diseño curricular y la coordinación de equipos docentes para gestionar y apoyar los procesos e iniciativas propias del trabajo docente y sus costes educativos en cuanto a la investigación, y el diseño, implementación y evaluación, se debe ajustar a la normatividad como criterio principal para definir las competencias a trabajar y a evaluar en la lógica de la apuesta institucional y a los incentivos para quienes se comprometen con el mismo.

Ahora bien, algunos de los resultados parciales en la investigación en instituciones de educación superior en Bogotá, D.C., Colombia, dejan ver la falta de cohesión y coherencia entre lo preceptuado en la norma y lo que declaran docentes con responsabilidades administrativas en los programas académicos –entrevistados en la primera fase de campo de la investigación enunciada–, cuando se les pregunta por la formación en competencias, suelen relacionarla con formación integral, créditos académicos, flexibilidad curricular, sistemas de autoevaluación y acreditación e internacionalización;

la mayoría de los participantes opinaban en cuanto al tema, su desacuerdo y escaso conocimiento al respecto, solo uno de ellos, argumentó de manera sistemática su conocimiento y experticia frente al mismo. No obstante, el grupo en general, manifestó su dificultad a la hora de implementarlas en los procesos de enseñanza aprendizaje y la evaluación.

## **La metaevaluación en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje universitario**

Las dinámicas sociales han puesto la importancia social del conocimiento y la creatividad haciendo evidente que éste constituye una gran entidad, cuya forma y sentido se pueden vincular a la evaluación en tanto su relación con los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje universitario reconocidos en el conjunto de elementos de los modelos pedagógicos y didácticos que inspiran las propuestas de formación.

La evaluación es un proceso social de aprendizaje (Santos Guerra, 1998), en ese sentido, la enseñanza lo es también en cuanto las intenciones, las maneras de hacerlo, y los actores involucrados. Las posturas asumidas sobre la educación y la formación: se centran en el para qué se educa, para qué se enseña, el cómo se educa y el cómo se enseña y proporcional a éste, cuestionarse el para qué, el cómo y el cuándo se evalúa.

Así, la pregunta por la evaluación se reconocería en la pregunta por la formación, la práctica educativa y sus formas de abordaje, de allí que en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje universitario, “cada vez más se considera que si se quiere cambiar su práctica es necesario cambiar la práctica de evaluación” (Jorba y Sanmartí, 2000).

La evaluación dentro de una propuesta formativa, llámese modelo, enfoque, lineamientos, criterios o referentes, o cualquier representaciones ideales del mundo de lo educativo para explicar su sentido, ser y hacer; se convierte en un “elemento de especial caracterización que adquiere sentido y estricta dependencia respecto a los demás componentes o elementos pedagógicos didácticos de la propuesta que llega a convertirse en comprobación de las estrategias configuradas por las opciones que se han tomado en las numerosas dimensiones”. (Cfr.: Gimeno 1985: 215)

Cuando los modelos son dinámicos, se transforman y pueden, en determinado momento, ser aplicados y reconocidos en la práctica de Evaluación y Metaevaluación y es allí donde el trabajo de las competencias se liga con ellos.

La metaevaluación en el caso de la normatividad colombiana se puede relacionar con los asuntos de Autoevaluación y Acreditación Institucional para instituciones de educación superior; el proceso de sistematización, los criterios y las toma de decisiones a los que conlleva lo demuestran y dejan ver de manera directa, como a la luz lo externo, aparentemente normatizado y legitimado por entes especialistas, organismos de seguimiento y control y la misma sociedad, logran a través de un modelo evaluativo, o lista de factores (simulando lista de chequeo) poner al descubierto una forma de currículo oculto (Jorba y Sanmartí, 2000); los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje universitario son unos en el papel, y otros en la práctica. La falta de cohesión entre lo planteado y lo verdaderamente realizado en el tema de las competencias y la evaluación por competencias no se cumple.

Como síntesis, si bien las teorías de la evaluación educativa evolucionan y cambian al igual que la sociedad y no al mismo ritmo que lo hace la práctica evaluativa. La predominancia de enfoques metametodológicos en los procesos de evaluación y metaevaluación si han representado un avance considerable a través de su historia en el campo de la educación, sin embargo, a pesar que éstos continúan respondiendo a situaciones coyunturales distintas a los procesos internos del campo educativo y no siempre han gozado de las lógicas que sus fundamentaciones teórica y epistemológicas los legitiman, por tal motivo, su verdadera implementación en procesos de acreditación es dispar, poco coherente, en la mayoría de los casos falta a la verdad, una especie de currículum oculto se instala en la lógica de las mismas.

## Notas

- \* **Martha Velasco Forero.** mjanetvelasco@hotmail.com Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá. Psicopedagoga, Magister, docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Colombia.
- \*\* **José Fidel Mosquera Mosquera.** jfmosquera@udistrital.edu.co Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Colombia.

## Referencias

- Alkin, M.C. (1996). *Evaluation Theory development*. Commen, 2,1.
- Álvarez J.M. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I., Martínez Rodríguez, J.B., y Torres Santomé, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. España: Gedisa editorial
- Casanova, M.A. (2004). *Manual de Evaluación educativa*. Madrid: la Muralla
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement trough evaluation*. Teachers College Record.
- Díaz, L. F. (2003). La Metaevaluación y su método. En *Revista Electrónica Ciencias Sociales*, 92-93: 171-192, 2001 (II-III)
- Dopico Mateos I., M. Sc. (2008). *Metaevaluación: ¿por qué y para qué?* Universidad de La Habana. Cuba Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/metaevaluacion.pdf>
- García Sánchez, E (2003). *Universidad Carlos III de Madrid. La evaluación de programas de reforma educativa en España: tres estudios de caso desde un enfoque de metaevaluación*. Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/info/eurotheo/d-egsanchez1.htm>, 23 de agosto de 2013.
- Gento Palacios, S. y Castillo Arredondo, S. (1995). Modelos de Evaluación de Programas educativos. En *Evaluación de Programas Educativos, centros y Profesores de Antonio Medina Rivilla*. España: Editorial Universitas, S.A.
- Gimeno, S. J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya/2
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, Washington, London. Jossey Bass.
- Guerra, M. (2001). *La evaluación de la calidad bajo el prisma de indicadores*. Curso 25, Pedagogía 2001, IPLAC, Ciudad de La Habana.
- House E.R., (1980). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- Jorba J. y Sanmartí, N. (2000). *La función pedagógica de la evaluación*. España: Grao
- Kemmis, Stephen. (1993). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.
- Libaneo, J. C. (1982). Tendências pedagógicas da prática escolar. En *Revista da Associação Nacional de Educação*, N° 6, Año 3. Sao Paulo, Brasil.
- Lundgren, U. (1991). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Morata
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113377>
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación*

- Educativa* (RIE), 25 (2), Recuperado de: 513-531. <http://revistas.um.es/rie/article/view/96991/93161>
- MEN (2005). *Ley 30 de Educación Superior de diciembre de 1992*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/article-86437.html>
- \_\_\_\_\_ (2011). Plan Estratégico del Sector Educativo 2011-2014. En *Encuentro de Secretarios de Educación*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/2F1621%2Farticles-66598\\_archivo\\_ppt\\_ministra1.Resumen Ejecutivo](http://www.mineducacion.gov.co/2F1621%2Farticles-66598_archivo_ppt_ministra1.Resumen%20Ejecutivo)
- Mira Solves, J. J., Galán Vallejo, M., Van Kemenade, E., Marzo Campos, J. C., Gilbert Mora, M., Blaya Salvador, I. y Pérez Jover, M. V. (2002). *Retos para el gobierno de las universidades*, en el marco del EEES.
- Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, XXXI (124), 69-92. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- \_\_\_\_\_ (2010a). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, XXXIX (2), (154), 77-90.
- \_\_\_\_\_ (2010b). *La evaluación de los alumnos en la universidad: un estudio etnográfico*. Pachuca, Hidalgo: UAEH. México.
- \_\_\_\_\_ (2012). *La evaluación de competencias en educación*. Sinéctica 39 [www.sinectica.iteso.mx](http://www.sinectica.iteso.mx)
- Niño Zafra, L. (2008). La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes, En *Opciones Pedagógicas*
- Ruiz Ruiz, J. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1999). *Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje*. En Jiménez, Madrid: Síntesis
- \_\_\_\_\_ (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del río de la Plata
- Santos Guerra, M. A. y Moreno Olivos T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. En *Revista mexicana de investigación* Recuperado de: [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento\\_metaevaluacioneducativa\\_santos\\_guerra.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento_metaevaluacioneducativa_santos_guerra.pdf)
- Solar R., María I. y Díaz L, Claudio. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 35(1), 181-197. Recuperado en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100011&script=sci_arttext)
- Scriven, M. (1980). *An irregular publication concerned with technical and analytical issues in evaluation methodology*. University of San Francisco (San Francisco)
- \_\_\_\_\_ 1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park. C.A. Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London. Heinemann Educational.

- Stufflebeam, D. I. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós MEC.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (1951). *La evaluación orientada al logro de los objetivos*. Chicago: Chicago University.
- Velasco F., M. J. (2006) Teorías de Aprendizaje en los procesos pedagógicos. En *Revista Opciones Pedagógicas* N° 34 Universidad Distrital, Bogotá
- \_\_\_\_\_ (2013). *Análisis del currículum por competencias en educación superior: Caso de la Universidad distrital Francisco José de Caldas*. Universidad de Palermo (Documento no publicado).