



Percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en tres universidades colombianas

Perceptions about the culture of evaluation and the generation of confidence in the classroom in three Colombian universities

Juan José Burgos

Burgos, J. J. (2017). Percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en tres universidades colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8(12), pp 12-24.

Resumen

Esta investigación se desarrolló en tres universidades colombianas para indagar en torno a las percepciones que tienen los estudiantes de la confianza que se genera en las prácticas evaluativas que realizan sus docentes. La estrategia metodológica que se utilizó fue el método mixto en el cual se combinaron técnicas cuantitativas (cuestionario), que fue aplicado a 240 estudiantes indistintamente, y cualitativas (grupos focales), aplicados a 21 estudiantes, 7 por cada universidad. Entre otros hallazgos, se concluye que el hecho de concertar las distintas formas en que el profesor evalúa con los estudiantes origina tres emergencias. En primer lugar, un buen número de los participantes piensan que obtienen mejores resultados académicos cuando el profesor acuerda los criterios de las distintas evaluaciones que hará en el periodo académico. En segunda instancia, la concertación que promueve el profesor es percibida como un espacio para construir convivencia democrática en el aula. Y, en tercer lugar, para algunos estudiantes el hecho de que el profesor concerte la manera como va a realizar la evaluación, les genera desconfianza; en ese sentido se establece una clara relación que se percibe como negativa entre negociar la evaluación y debilitar el aprendizaje.

Palabras Clave: Cultura/ Percepciones/ Evaluación/ Confianza/Aprendizaje

Abstract

This research was developed in three Colombian universities to inquire about the perceptions that students have of the confidence generated in the evaluation practices carried out by their teachers. The methodological strategy used was the mixed method in which quantitative techniques (questionnaire) were combined, applied to 240 students, and qualitative (focus groups), applied to 21 students, 7 for each university. Among other findings, it is concluded that the fact of arranging the different ways in which the teacher evaluates with the students leads to three emergencies. First, a good number of the participants think that they obtain better academic results when the teacher agrees the criteria of the different evaluations that will make in the academic period. In the second instance, the concertation promoted by the teacher is perceived as a space to build democratic coexistence in the classroom. And, thirdly, for some students the fact that the teacher agrees the way he is going to carry out the evaluation, generates distrust; In this sense a clear relationship is established that is perceived as negative between negotiating evaluation and weakening learning.

Keywords: Culture/ Perceptions/ Evaluation/ Confidence/ Learning



Introducción

El aporte teórico de este trabajo de investigación está enfocado desde el planteamiento de autores de reconocida trayectoria, como Castells (2006), Maldonado (2003), García (2012), que sugieren que el contexto internacional de globalización en que está sumergido el mundo actual, requiere, no solo prepararse para obtener títulos profesionales, sino adquirir un alto grado de conocimiento multidisciplinar en todos los campos para responder a la oferta y demanda de los mercados nacionales e internacionales. En ese sentido, las economías tradicionales clásicas de primer orden (ganadería y agricultura), de segundo orden (industria e infraestructura, metalmecánica) y de tercer orden (bienes y servicios), sólo adquieren sentido y desarrollo, precisamente con un cuarto y definitivo orden: la economía del conocimiento, con la cual se intervienen de manera eficiente los demás órdenes señalados. Y ello porque en la medida en que exista más acumulación de conocimiento, las posibilidades de desarrollo aumentan de manera proporcional. Esto implica que los modelos educativos de formación estén siendo revaluados constantemente para que sean adaptados a esas nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, lo cual incluye de manera importante los paradigmas de evaluación con los cuales se está midiendo los niveles de conocimiento, y en donde, el papel de las universidades que forman a los futuros profesionales constituye un eje fundamental para avanzar en el conocimiento.

La evaluación es muy importante en un sistema educativo, pues permite evidenciar el desempeño académico de los estudiantes y con ello la calidad de la educación brindada por las instituciones educativas, sean éstas de educación básica, media o superior. Un país requiere de los procesos evaluativos para saber cómo está en su capital humano, no solo saber cuántos graduados de primaria, secundaria, de la media, de pregrados o posgrados, sino saber qué conocimientos, habilidades y competencias adquirieron, de ahí la importancia de las evaluaciones externas (internacionales y nacionales) o de aula (internas). Para esta investigación cobra importancia la confianza que se genera en los procesos evaluativos de aula, pues es en ésta en donde ocurre parte los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación como dispositivo para diagnosticar los aprendizajes (conocimientos, habilidades, competencias..) de los estudiantes, también puede ser usada como un mecanismo de poder al interior de las relaciones maestros-estudiantes. De allí la importancia de revisar cómo se realizan las prácticas evaluativas en el aula, indagando por los modelos pedagógicos que le subyacen y que contribuyen o no a la generación de la confianza.

Por lo anterior, el aporte práctico que justifica este trabajo, se desprende de las consideraciones anteriores en la medida en que las universidades que participaron de este proyecto, tuvieron la oportunidad de conocer las percepciones de sus mismos estudiantes, y en ese sentido, reconsiderar y/o reforzar sus paradigmas de evaluación con miras al mejoramiento continuo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, los resultados que se obtuvieron serán un referente nacional e internacional en dos sentidos: el primero, está en relación con el aporte pedagógico a la educación y a la sociedad con miras a fortalecer el debate teórico práctico sobre el fenómeno de la evaluación y la confianza que se genera entre docentes-estudiantes en su realización; y el segundo, el avance científico sobre la comprensión de las problemáticas que subyacen en torno a los modelos y formas de evaluación, y en esa medida seguir enriqueciendo los avances de las investigaciones que se han desarrollado en distintas partes del mundo.

Antecedentes

Algunas tendencias encontradas sobre la evaluación y la confianza muestran que, aunque no es prolija la cantidad de estudios a propósito de la evaluación en el aula, si existen un buen número de investigaciones comparadas que han mostrado avances importantes que bien se pueden constituir en parte de los antecedentes que marcan la posibilidad de seguir profundizando en el fenómeno. Ahora bien, es necesario considerar que los estudios realizados están enmarcados en contextos culturales, económicos, sociales y políticos diversos que determinan el tipo de hallazgo encontrado, con un denominador que resulta común a todos; y es el hecho de que la intención fundamental es revisar la calidad académica de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en cada caso particular. En ese sentido algunas de las tendencias en la consulta que se hizo son las siguientes:

Existe la tendencia a relacionar calidad del rendimiento académico con el enfoque formativo que los maestros usan a la hora de evaluar dentro de la cual existen concepciones y creencias que configuran dichas prácticas (Martínez, 2014). De aquí se desprende la necesidad de formar a los maestros en las prácticas evaluativas no solo para adquirir conciencia de cómo se evalúa, sino fundamentalmente para mejorar y reevaluar sus prácticas cotidianas al interior de las aulas. De hecho, emerge una relación entre enseñanza y evaluación que determina resultados en las dinámicas de formación.



Algunos estudios muestran que el grado de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes es un factor gatillador que impulsa de manera definitiva las transformaciones necesarias para mejorar la calidad en el aprendizaje, desde la perspectiva de las prácticas evaluativas que se implementan en las instituciones, especialmente en los estudios comparados que se han llevado a cabo en Europa y Latinoamérica respectivamente (Ignacio, 2006). También se destaca la formación académica basada en la adquisición de habilidades como la reflexión y el aprendizaje, la adquisición de estrategias para resolver conflictos y el establecimiento de las bases para el aprendizaje continuo. Igualmente creen que es importante la evaluación sobre competencias ligadas a la consecución del empleo para el que se está formando. Otros aspectos relevantes son la disciplina académica de los estudiantes, el acompañamiento de los profesores, la estructura clara en el desarrollo de los programas, la capacidad de planear y los instrumentos usados para las distintas pruebas que se implementan al interior de las aulas.

De otro lado, en algunos trabajos de investigación se encontró que hay una rutinización de las prácticas de enseñanza que han llevado a la implementación de evaluaciones tradicionales enmarcadas en paradigmas que son poco dinámicos y que han venido anquilosando los procesos con el resultado de una baja calidad académicas en los estudiantes, reflejando así una especie de educación bancaria que no promueve la investigación y la autonomía del estudiante, y que alimenta solamente lo memorístico exigiendo resultados a la medida e intereses de los profesores y de las instituciones. En esa medida, todo el discurso didáctico sobre la evaluación se resuelve en expresiones comunes, descontextualizadas y atemporales que generan toda suerte de discriminaciones e injusticias cognitivas. (Murillo e Hidalgo, 2015).

Un desarrollo interesante es que la evaluación en si misma contiene aspectos que la enriqueces con relación a los procesos dinámicos y las relaciones entre profesores, estudiantes e instituciones, tales como: construcción de la democracia en la cual se tiene en cuenta la participación del estudiante; la inclusión, el diálogo y la posibilidad de sentar posiciones críticas como garantía de deliberación; la evaluación como un proceso de construcción conjunta que considera al estudiante como un sujeto capaz de pensarse asimismo en relación con los otros; recoger información útil que se aprovecha para lograr enseñanza y aprendizaje de manera profunda sobre temas de interés que se desarrollan en el aula; la retroalimentación constante que genera aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo va formando la conciencia crítica de los estudiantes y la corresponsabilidad social y moral; es decir, se incorpora un componente político al proceso; también se caracteriza porque genera identidad cultural en la medida en que no sólo se conoce el contexto sino que también se aprende a valorarlo y a otorgarle significado.

Cuba aparece en el panorama como un caso sui generis, pues los resultados de la mayoría de los estudios realizados desde dentro y desde fuera, como lo señalan los trabajos hechos por Torres (2008) y Carnoy (2010), que da cuenta de avances significativos gracias a la implementación de políticas estatales claras que históricamente han centrado su desarrollo en la educación. De esa manera, si bien no hay libertades políticas, si existe equidad social y desarrollo cultural, que han reemplazado el exacerbado consumo capitalista de las demás naciones latinoamericanas por el impulso estatal de un sistema educativo que se ha convertido en modelo para la región, aún y a pesar de las contradicciones que allí se presentan en otros campos.

Por otro lado, en cuanto a la confianza, se puede concluir que se encuentran pocos estudios que abordan la relación entre educación y confianza, pues la mayoría se centran en estudiar la conceptualización de la confianza y las percepciones que tienen los sujetos sobre la confianza interpersonal, institucional o política (Echeverría, 2010; Fukuyama, 1996; Luhmann, 2002). La mayoría de los estudios realizan sus indagaciones con el fin de determinar la percepción sobre la confianza, pero no se relaciona directamente con la educación o con los procesos educativos, no se indaga las relaciones de confianza entre los integrantes de las instituciones educativas, ni cómo se fortalece esta actitud en los procesos formativos de los estudiantes.

Se evidencia que la mayoría de las investigaciones consultadas de América Latina son chilenas. Las investigaciones generalmente ahondan sobre las diferentes concepciones de la confianza y citan a autores reiterativamente como Putnam (2002), Luhmann, Petermann (1999) y Fukuyama (1996). La mayoría de las investigaciones se hacen en entornos universitarios para indagar la percepción sobre la confianza interpersonal e institucional que tienen los jóvenes, encontrando que estos confían más en las personas cercanas como la familia y los amigos que en las instituciones y sus representantes, en especial, en las instituciones políticas (senado, alcaldías...). Otras investigaciones indagan cómo los jóvenes entienden la confianza y qué características de un individuo inciden en la atribución o no de persona confiable. Solo tres investigaciones estudiaron la confianza en los procesos educativos y en la relación entre los integrantes de la



comunidad educativa. Por lo anterior, se hace necesario fomentar investigaciones que den cuenta de cómo se educa en la confianza y para la confianza.

Respecto al tema investigativo, se concluye, que, al buscar las categorías de evaluación y confianza, hasta donde se pudo consultar, no se encontraron investigaciones que las relacionaran directamente. De aquí la importancia que tuvo este trabajo de indagar la confianza en los procesos evaluativos de aula.

Planteamiento del problema

Una de las características de la educación en la modernidad, es que ha tenido como eje de articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje la evaluación, que en sus distintas y variadas modalidades ha tenido siempre el propósito de medir el conocimiento de las generaciones que participan de las dinámicas de formación académica. Esto, especialmente en las instituciones que se dedican a la educación formal: es decir, aquellas que se ajustan a disposiciones de políticas del estado, procesos administrativos y académicos regulados por toda suerte de normatividades de acuerdo con cada contexto. Poco a poco estas prácticas han venido generando unos estilos de evaluación que están en la base de la formación; no obstante, han sido procesos siempre sometidos a constantes transformaciones, en unas partes más lentas que en otras, pero siempre como parte de las exigencias que han ido marcando los entornos socio-culturales.

De hecho, los estudios científicos que se han adelantado al respecto, en distintas épocas y contextos, dan cuenta de esa trayectoria que no es otra cosa que el reflejo de los cambios que se suceden continuamente. Dichos desarrollos contienen alcances significativos que devienen en más estudios que ayudan a comprender el fenómeno de la evaluación desde distintas aristas. En ese orden de ideas y dado que no existe, ni existirá una investigación que sea “completa” y que nos anuncie la “verdad” sobre los fenómenos (Klimovsky, 1994; Ibañez, 1998; Chalmers 2000), se sigue que, en todo caso, el estudio de las particularidades en cada contexto en sí mismo o cuando se compara con otro, nos ofrecen pistas importantes para comprender mejor los fenómenos y establecer lineamientos para mejorar las prácticas sociales y educativas, como es el caso de la evaluación en el aula.

Ferrer y Arregui (2003), anotan que, desde hace ya varios años, muchos organismos internacionales han venido recomendando la participación en pruebas para medir el nivel académico a los países latinoamericanos. La intención de dicha recomendación está en relación con dos aspectos relevantes que lo justificaban. En primer lugar, se argumenta que es necesario que los países se informen sobre cómo funcionan sus sistemas educativos con respecto a otros países; y el segundo, quizá más importante, sopesar los niveles de competitividad de los ciudadanos en el mercado global de bienes y servicios. Por supuesto los resultados obtenidos en cada caso, pueden generar alertas constantes que devienen en políticas de mejoramiento de la calidad, que, aunque no todos los participantes las desarrollan, en todo caso despiertan reflexión y debates sobre cómo están siendo formados sus ciudadanos y cómo ello contribuye el desarrollo de cada País.

Algunos de los organismos internacionales que promueven este tipo de pruebas son, entre otros, Educational Testing Services (ETS, ‘Servicios de Evaluación Educativa’) en Estados Unidos, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, ‘Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico’), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación (LLECE), el Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ, ‘Consortio de África del Sur para la Evaluación de la Calidad Educativa’) y el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (Programme for International Student Assessment).

Colombia por su parte de manera voluntaria ha venido participando en las pruebas internacionales PISA en 2006, 2009, 2012 y 2015 respectivamente, ocupando los últimos lugares, casi como patrón que se repite cada tres años, con algunas leves mejoras, especialmente en lectura y ciencias. Sin embargo, gracias a estos resultados el gobierno nacional encabezado por el presidente Juan Manuel Santos, se ha propuesto una inversión económica significativa colocando al sector educativo dentro de las prioridades de su política. Pero más allá de las políticas impulsadas por el estado, que de hecho son bien importantes, el fenómeno también se comprende desde los modelos de evaluación implementados por las instituciones de educación superior, de los cuales depende también en gran parte los buenos resultados que se puedan obtener para lograr avances en rendimiento académico.



Por su parte, las evaluaciones en el aula pretenden también medir los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y determinar su desempeño académico. Sin embargo, en los estudios encontrados y referenciados en el marco teórico de esta investigación, se observa que muchas veces la evaluación de aula es considerada por los estudiantes como mecanismo de control y de sanción por parte de la institución y del maestro. La evaluación puede ser vista como un elemento de opresión, control y dominación del otro, lo que hace que los estudiantes se preocupen más por la nota obtenida que por el mismo aprendizaje. Estas prácticas evaluativas centradas en el control y la dominación, se relacionan, de acuerdo a las investigaciones educativas, más a los modelos tradicionales y conductistas de enseñanza que a los modelos constructivistas, los cuales incluyen no solo la heteroevaluación sino también procesos de coevaluación y autoevaluación del aprendizaje.

Por lo anterior, las prácticas evaluativas son fundamentales para determinar los aprendizajes, pero también para establecer relaciones de confianza entre docentes-estudiantes y la autoconfianza en los estudiantes. Según las prácticas culturales realizadas por los docentes en la evaluación, se generarán relaciones de confianza o de desconfianza con sus estudiantes, ya que las formas de aplicación de las mismas, hará que los estudiantes perciban la evaluación como un mecanismo de poder del maestro o por el contrario como un mecanismo de conocer sus aprendizajes y competencias adquiridas. Las relaciones de confianza son importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también en los procesos de evaluación, pues los estudiantes no estarán prevenidos con el docente y sus formas de evaluación, generando un ambiente favorable para la retroalimentación de sus procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, para seguir aportando con el desarrollo a la investigación sobre las prácticas de la evaluación en el aula, se desarrolló esta investigación, que se sumergió en la vida cotidiana de tres universidades de educación superior para indagar sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre el tipo de confianza que se genera en las prácticas evaluativas que realizan sus docentes. Estos escenarios de indagación, posiblemente permitirán establecer rasgos comunes y diferenciadores que subyacen en las prácticas evaluativas, y al mismo tiempo establecer algún tipo de rasero para aportar a la reflexión y práctica de la evaluación en las instituciones de educación superior tanto en Colombia como en América Latina, y las relaciones de confianza que se generan en su realización. En ese sentido se propuso la siguiente pregunta que guió todo el proceso de investigación: *¿Cuáles son las percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en estudiantes de tres universidades colombianas?*

Metodología

Existen tres aspectos fundamentales que en este trabajo de investigación se tuvieron en cuenta respecto a cómo se construye el conocimiento en el proceso de investigación (Guba y Lincoln, 1994; Pérez, 2010). El primero tiene que ver con el papel del sujeto u observador frente al fenómeno u objeto que desea investigar, que para este caso es agenciador/activo. El segundo, la manera como se conoce e interpreta la “realidad” que se va a investigar, aquí, la realidad es construida y resignificada; y el tercero, cuál es el camino que permite a través de una estructura coherente y pertinente alcanzar cierto grado de “objetividad” que sea tan confiable que permita avanzar en la comprensión del objeto estudiado.

El nivel de la investigación que se asumió es de carácter descriptivo-comprensivo. Descriptivo porque se dio cuenta de las percepciones que tienen los estudiantes sobre la confianza en las prácticas evaluativas de sus docentes; y comprensivo, porque se ahondó en los significados que los actores le asignan a las estrategias evaluativas usadas por sus docentes generadoras de confianza y autoconfianza.

La investigación usó el *método mixto o complementario*, entendido como la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación social. Hernández Sampieri afirma que los métodos mixtos no son perfectos, sin embargo, son la mejor alternativa para indagar científicamente cualquier problema de investigación social, ya que combinan información cuantitativa y cualitativa, generando un conocimiento profundo del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista 2010). Por tal razón, el enfoque epistemológico estará en el pragmatismo, ya que esta postura no se inscribe ni en el enfoque positivista ni en los enfoques interpretativos, pues los asume como complementarios. Lo que plantea es que los fenómenos sociales son tan complejos que se hace necesario combinar las múltiples miradas y la diversidad de técnicas para su comprensión.

Se emplearon como técnicas de investigación el cuestionario y el grupo focal. El cuestionario se aplicó a 240 estudiantes de pregrado de manera indistinta, con una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Se hicieron tres grupos focales, uno por universidad, con la participación de 7 estudiantes en cada uno.



El análisis de la información de lo que se halló en los términos cualitativos, se articuló con algunas pesquisas encontradas en la labor cuantitativa que arrojó el cuestionario y con la teoría de los expertos y las propias abducciones del investigador de este trabajo para determinar qué se encontró y de esa manera responder a la pregunta de investigación.

Conclusiones

Las investigaciones sobre la cultura de la evaluación y su relación con la confianza son escasas en América Latina, lo que motivo la realización de este estudio, dada su importancia para comprender y mejorar los procesos que ocurren al interior del aula en el ámbito universitario. Las consideraciones finales que se enuncian a continuación pueden ser orientadoras en perspectiva de mejorar los procesos de evaluación en la educación superior, y al mismo tiempo constituyen líneas de investigación abiertas que pueden enfocar y motivar la continuidad de estudios sobre el tema, dada su importancia para responder a los grandes desafíos que enfrenta hoy la educación tanto en Colombia como en América Latina. En ese sentido algunos de los hallazgos encontrados permitieron construir las siguientes conclusiones:

Se encontró que aunque en las tres universidades la confianza es fundamental para establecer relaciones entre profesores y estudiantes porque se convierte en un puente que favorece los aprendizajes, sin embargo también algunos estudiantes no ven positiva la cercanía del profesor con el estudiante porque eventualmente se puede perder autoridad en la enseñanza; esto bajo el principio consuetudinario de que el profesor tiene un acumulado de experiencia que lo reviste de autoridad y al acercarse a los estudiantes, corre el peligro de invisibilizarse. Ahora bien, el hecho de que las percepciones sobre confianza transiten por una clara aceptación de los estudiantes y al mismo tiempo se vea como un posible obstáculo para lograr procesos de formación más sólidos, da cuenta que el ejercicio de investigación en esta categoría refleja la complejidad que se teje al interior del aula, al asignar sentidos y representaciones problemáticas. Este primer resultado permite inferir que los discursos contemporáneos de las pedagogías que defienden la tesis de que la cercanía entre profesores y estudiantes moviliza mejores aprendizajes, resulta problemática cuando se abordan las prácticas concretas de la vida cotidiana, porque la percepción depende de cada contexto cultural, de los intereses de los actores involucrados y de los modelos educativos que subyacen. En este sentido se cumple la apuesta de Razeto (2016) al advertir que, aunque la confianza es un atributo deseable en cualquier tipo de interacción social, la desconfianza, no siempre es negativa, sino que en ocasiones emerge como una necesidad provocada y justificada por el contexto aunado a los intereses de las personas.

Si bien se encontró que la percepción sobre confianza no es necesariamente lineal, especialmente la que se refiere a la relación entre profesores y estudiantes como se destacó anteriormente, no ocurre lo mismo cuándo se involucra la escucha, pues el estudio arrojó que ésta constituye un factor decisivo para generar confianza en el aula cuando entran en el escenario profesores y estudiantes. Los estudiantes de las tres universidades, no solamente coincidieron en otorgar un alto valor a la capacidad de escuchar en las relaciones que se construyen en el aula con los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que establecieron un vínculo directo con el diálogo como un elemento de la comunicación esencial a la hora en que se enfrentan con dificultades frente a la evaluación. En ese sentido reconocen que algunos profesores no escuchan sus inquietudes y eso afecta el proceso de comunicación y, por su puesto los mismos resultados de la evaluación, por cuanto el profesor siente que siempre tiene la razón y no ofrece la oportunidad de generar una cultura de la crítica y la discusión al interior de las aulas (Matto, 2007, Borjas, 2014). Este hallazgo permite desvelar modelos evaluativos que aún conservan el principio de que quien dirige la clase es poseedor o transmisor de “verdades” que no permiten ser discutidas

Una emergencia que se muestra en el hallazgo anterior, es la necesidad de establecer una relación entre escucha e inquietudes, dado que una vez que el profesor conoce la inquietud, no sólo es posible que comprenda mejor lo que el estudiante desea, sino que también abre otras posibilidades para mejorar la comunicación y redireccionar la evaluación. Esta apertura hacia el otro implica romper con dogmas de verdades absolutas y entrar por el camino de la humildad en el conocimiento (Nussbaum, 2010); es decir, reconocer que se tienen limitaciones en la comprensión de los fenómenos y que los otros pueden aportar a ese camino de búsqueda. En ese sentido sale a flote la exigencia de otorgarle al otro algún grado de autoridad como insumo para lograr procesos de transformación tanto del hablante como del oyente en esa relación entre profesores y estudiantes, lo que se constituye en un dispositivo cultural básico para mejorar los distintos escenarios en que acaece la evaluación.



Por otro lado, dentro de los resultados encontrados también se destaca el alto valor que los participantes en este estudio les dieron a las relaciones entre confianza y la coherencia entre el decir y el hacer del profesor. A pesar que algunos autores de la pedagogía contemporánea¹ en sus conferencias y publicaciones continúen haciendo críticas al hecho de que el maestro no puede seguir siendo un “modelo” para los estudiantes bajo el argumento de que se invisibiliza las subjetividades y se ejerce control y poder sobre el estudiante, este estudio parece desmentir dichas apreciaciones, tanto por los resultados cuantitativos como por los cualitativos, en los cuales la percepción es que cuando el profesor es coherente ente lo que dice y lo que hace, no solo genera más confianza sino que también se convierte en un modelo a seguir, teoría que ha venido posicionando autores como Gardner (2005), Campo y Restrepo (2005), Vázquez (2007) y Echeverría (2010), cuando se refieren a la necesidad de una formación integral donde el rol del profesor es fundamental para la lograr educar no solo profesionales que manejen bien un campo disciplinar, sino también ciudadanos que participen como sujetos ético-políticos en las dinámicas socio-culturales de manera congruente.

La percepción en torno a las relaciones entre el cumplimiento de normas y la generación de confianza arrojó en la investigación dos líneas de resultados diferenciados, pero al mismo tiempo complementarias. En las tres universidades el cuestionario da cuenta del significado positivo de las normas como materia prima para la generación de confianza con porcentajes significativamente altos; aunque hay que resaltar que para un buen número de participantes no siempre las normas generan confianza. Lo cierto es que la globalidad de los resultados representa más preferencia por la norma que la negación de la misma. Ahora bien, llama la atención que, en todos los participantes de los grupos focales, sin excepción, se encontraron narrativas a favor de las normas como herramientas fundamentales para la organización de todas las actividades que se planean en el aula. En esta parte se escucharon bastantes “voces” que reclamaron autorregulación de sí mismos para que las normas también adquirieran un sentido menos deontológico y más de conciencia.

En relación con lo anterior, los estudiantes expresaron también que la autonomía es una de las herramientas más poderosas que influyen en las dinámicas de autorregulación porque producen motivación y espontaneidad que deviene luego en la generación de confianza en sí mismos a la hora de enfrentarse a la evaluación. En ese sentido, los estudiantes establecieron una relación entre motivación y aprendizaje para el éxito en el logro de autonomía en los procesos de formación en los que están insertos. Al mismo tiempo le otorgan importancia al cumplimiento de metas y la forma de evaluarlas, porque marca rutas que generan independencia. Y es que planear momentos o etapas en la evaluación y en general en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no necesariamente lineales, hace parte de las estrategias que contribuyen en la mejora de aprendizajes más espontáneos, gratificantes y menos normativos (Morín, 2001; lafrancesco, 2011). Estas consideraciones también tienen que ver con los discursos éticos que históricamente han estado enmarcados precisamente en distintos modelos educativos; unos que han promovido formas deontológicas de comportamiento porque consideran que los cumplimientos de normas son básicos para despertar la conciencia y encaminar el sujeto hacia ciertos ideales; otros ponen el acento en la motivación emocional antes que en la razón, arguyendo que no basta con cumplir normas para lograr cambios en los individuos, sino que es indispensable cultivar la voluntad para el logro de cambios significativos.

Frente a las relaciones entre acordar criterios de evaluación y la generación de confianza se encontró que el hecho de concertar las distintas formas en que el profesor evalúa con los estudiantes origina tres emergencias para destacar. En primer lugar, un buen número de los participantes del estudio revelan en sus narrativas que obtienen mejores resultados académicos cuando el profesor acuerda los criterios de las distintas evaluaciones que hará en el periodo académico, dado que este tipo de flexibilidad les ofrece la posibilidad de desenvolverse de distintas maneras, lo que deviene en el fortalecimiento de la confianza en sí mismos y en el profesor cuando se enfrentan a la evaluación. En segundo lugar, la capacidad de concertación que promueve el profesor, es percibida por la población intervenida, como un espacio relacional para construir convivencia democrática en el aula, gracias a que los estudiantes sienten que son tenidos en cuenta, que dialogan con ellos y, de alguna manera, se valora su opinión, lo que, según sus narraciones, en cierta manera permite ganar terreno en autonomía. Este rasgo de flexibilización que el profesor promueve en el aula le otorga una identidad ético-política que pocas veces es interiorizada y reconocida en los ambientes de enseñanza universitarios. Es ética por cuanto se pone en juego el bienestar de la comunidad estudiantil que se está formando como futuros ciudadanos en la medida en que se visibilizan valores fundamentales que afectan la forma como los estudiantes comienzan a proyectarse en la cultura y a concebir la vida en comunidad. Y es política porque el estudiante adquiere conciencia de corresponsabilidad social, y en esa medida se posiciona como sujeto de aportaciones y resistencias frente al mundo que vive, más

¹ Cfr. Boom, A (2015). y Sáenz, J. (2013)



allá, incluso de considerarse solamente como un ciudadano de deberes y derechos, se concibe como un ser dinámico que participa ya desde el aula en procesos de organización social, haciendo de la experiencia de la evaluación un campo, no solo académico, sino político donde se movilizan liderazgos, pluralismos, diálogos, concertaciones e incluso manejo de conflictos (Freire, 1997; Giroux, 2003).

Y, en tercer lugar, un hallazgo que es importante resaltar es que para algunos estudiantes el hecho de que el profesor concerte la manera como va a realizar la evaluación, les genera desconfianza. En ese sentido se establece una clara relación que se percibe como negativa entre negociar la evaluación y debilitar el aprendizaje. Algunos de los argumentos que pusieron los actores del estudio fueron: “el profesor no debe consultar como va a evaluar”, “el profesor tiene la experiencia y preparación suficiente para saber cómo evaluarnos”, nosotros no tenemos experiencia de cómo evaluarnos”, “si el profesor consulta todo se vuelve esto una anarquía”. De acuerdo con estos rasgos que aparecen, también al lado de unas prácticas pedagógicas democráticas descritas en el párrafo anterior, donde los estudiantes defienden las actitudes democráticas del profesor frente a la evaluación, también se yerguen otras concepciones de educación más tradicionales con una tendencia fuerte a revestir al maestro de autoridad indiscutible; es decir, como aquel que sabe, y ese carácter le da el poder para no tener que consultar nada a estudiantes que, según esa perspectiva, precisamente vienen es a aprender de él. Frente a esta emergencia llama la atención una narración de uno estudiantes que hizo la siguiente pregunta en los grupos focales: “¿tiene sentido que nosotros nos evaluemos a nosotros mismos, con qué criterios lo haríamos?”.

Los hallazgos sobre la importancia de que el profesor retroalimente los resultados de la evaluación para construir confianza muestran la tendencia altamente favorable de un rasgo común en los estudiantes de las tres universidades, y es el que tiene que ver con la defensa de unas relaciones más horizontales en el aula que estarían en sintonía con parte de los hallazgos descritos en la primera parte de los párrafos anteriores, en el sentido de darle valor a escenarios más democráticos que autocráticos. El hecho de que los estudiantes pasen gran parte del tiempo interactuando en el ambiente universitario, abre puertas para identificar cuál debe ser el rol de profesor frente a la evaluación, como uno de los aspectos históricamente más problemáticos de la educación, por cuanto es quizá en ese lugar donde precisamente se han producido toda suerte de injusticias sociales, culturales y cognitivas (Walsh, 2011; Quijano, 2017).

Ciertamente las pedagogías más progresistas han venido haciendo fuertes críticas al anonimato en que han sumergido a los estudiantes aquellos modelos educativos centrados en el profesor como máxima autoridad, en virtud del cual giran todas las dinámicas formativas, y que, por defecto, convierten al estudiante en una mera calificación numérica, fruto de la recepción pasiva de un mar de contenidos. Este estudio muestra que los avances en el reconocimiento del estudiante han sufrido saltos cualitativos importantes, pues los protagonistas expresaron las prácticas contundentes de la cultura de la retroalimentación de los procesos evaluativos, lo que constituye materia prima para la consolidación de la confianza. En este sentido si se considera la categoría que Habermas (2005), llama Mundo de la Vida, encaja bien para el análisis de este hallazgo en sus tres dimensiones: cultura, sociedad y personalidad. La cultura como la conservación de un saber racionalmente aceptado por los participantes en el proceso de comunicación, que constantemente se está revaluando y legitimando a través de procesos de interpretación por todos los participantes. Para el caso de la cultura de la retroalimentación de la evaluación como hábito que se viene resignificando, representa un factor de confianza decisivo. La Sociedad, ya no solo como formas de interpretación, sino como acciones reales pragmáticas del diario vivir que se construyen entre profesores y estudiantes en los ambientes de formación universitaria, y que los actores de este estudio, sienten como un ejercicio cultural muy positivo. Y, finalmente, la Personalidad como aquel espacio fértil de subjetividades para formar críticamente en la participación del ejercicio continuo de evaluar, en donde entra en escena la categoría sociológica denominada por Héller (2010) relaciones cara a cara, que favorece la internalización, tanto de profesores como de estudiantes, del significado y propósitos de la experiencia evaluativa. Al respecto algunas de las narraciones recogidas dan cuenta de lo importante que es la retroalimentación de la evaluación: “uno se siente escuchado”, “cae uno en cuenta de sus errores para mejorar”, “se establece un diálogo con el profesor”, “nos sentimos valorados”, “es una ayuda para avanzar en las próximas evaluaciones”.

Con respecto a la indagación sobre la percepción que tienen los estudiantes frente a la rigidez y/o flexibilidad del profesor y su relación con la generación de confianza cuando evalúa se encontró coincidencias pero también diferencias en los resultados que arrojaron tanto el instrumento cuantitativo (cuestionario) como el cualitativo (grupos focales), pues los mayores porcentajes de respuesta a las preguntas cerradas se ubicaron en la opción algunas veces si algunas veces no en las tres universidades intervenidas. Las explicaciones cualitativas que ofrecieron un grupo de estudiantes justificaron las razones de por qué cuando el profesor es estricto en la evaluación les genera más confianza, mientras que otro grupo



de actores defendió la tesis de que definitivamente la flexibilidad del profesor a la hora de evaluar les produce menos confianza. Estos hallazgos permiten inferir que no son solo los profesores los que portan modelos de evaluación determinados, sino también los estudiantes, quizás como consecuencia de los modelos de educación que han recibido en la misma universidad o antes de llegar a ella. En ese sentido tales percepciones pueden ser interpretadas en su conjunto como aquellas marcas que se filtran constantemente en las dinámicas cotidianas que se tejen y que son fruto de lo que Cobo y Moravec (2011) denominan aprendizajes invisibles.

Aunque existen actualmente una cantidad de discursos de investigadores de la educación que insisten en darle prioridad al cuarto modelo de evaluación – el constructivista –propuesto en los años 80s por Guba y Lincoln (1987) con toda la suerte de expresiones que contempla, en las prácticas cotidianas suelen mezclarse, por ejemplo, la medición y el juicio; pero al mismo tiempo, autoevaluación, hetero-evaluación, co-hevaluación, sumativa, formativa, procesual, interna, externa, integral, etc. No obstante en el fondo parece ser expresiones más estéticas que cambios estructurales, pues existe una tendencia fuerte a implementar modelos acordes con las exigencias del mercado capitalista, y muestra de ello son precisamente las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales que cada vez cogen más fuerza ignorando los contextos locales y provocando discriminaciones de tipo racial, cognitiva o geográfica bajo la idea tradicional positivista de que existe un solo modelo aplicable a todas las culturas, como lo han venido haciendo notar las investigaciones de Hopenhayn (2009) y Quijano (2017).

Un hallazgo que se encontró y que puede ser consecuencia del anterior es que existe una tendencia de los estudiantes a rechazar el hecho de que los profesores acostumbren a comparar los resultados de las evaluaciones por cuanto esta práctica genera desconfianza y eventualmente puede provocar estados emocionales de desmotivación en algunos estudiantes, no solo porque el poder de la palabra del profesor genera un impacto psicológico negativo, sino porque los posibles comentarios de los compañeros crean un ambiente de discriminación que poco a poco se va contagiando. Al respecto no se puede perder de vista las investigaciones que ha hecho el estadounidense Daniel Goleman (2012), quien advierte que cuando los seres humanos interactúan, no solo existe un proceso intersubjetivo de comunicación, sino que interviene decisivamente lo que él denomina el cerebro social de los individuos que produce efectos positivos o negativos en los distintos escenarios donde se interactúa gracias a los contagios emocionales que se producen en virtud de lo que científicos como Siegel (2005), Iacoboni (2008) o Damasio (1996) denominaron en sus descubrimientos como “neuronas espejo”, las cuales son aquellas que se activan cuando se producen acciones en grupo sin que puedan estar bajo el control de las personas y hacen que actúen de una u otra manera, dependiendo del contexto donde se produce.

Pero aun reconociendo la importancia científica que tienen las consideraciones anteriores, en todo caso los efectos que produce la comparación de los resultados de las evaluaciones es tremendamente negativo para los estudiantes, y ello da cuenta de la forma como se reproduce el sistema educativo hegemónico al interior de las aulas. Los actores mismos de este estudio confirman lo dicho en frases como: “Aplican a todos una evaluación igual como si fuéramos lo mismo”, “al comparar resultados uno siempre se siente discriminado”, “me siento inferior cuando el profesor me compara con otros”, “yo me desmotivo cuando algunos profesores comparan mis resultados con estudiantes más buenos que yo”, “las comparaciones siempre serán odiosas porque no todos tenemos las mismas capacidades”, “¿sacar menos nota que otro me hace menos inteligente?”

Esos campos de fuerzas que emergen al interior del aula reflejan de muchas maneras el vínculo innegable de los sistemas de evaluación a la cultura rampante del sistema capitalista que en algunos momentos se reproduce en el sistema educativo, y que son expresiones de lo que aquí se ha venido llamando la cultura patriarcal (Maturana, 2002) la cual le otorga valor a la competencia y al éxito, que es lo que finalmente el mercado laboral exige como perfiles de los futuros profesionales que se preparan en las instituciones de educación superior.

En la indagación que se realizó a los participantes se halló que tanto en las respuestas encontradas en el cuestionario como en los grupos focales hubo una distribución relativa entre las preferencias por la evaluación tipo pregunta abierta y pregunta cerrada respectivamente en relación con la confianza o desconfianza que provocan unos u otros modelos. No obstante, hubo más preferencia por ésta última, es decir, la cerrada. Dichos resultados permiten inferir que cuando los estudiantes se ven enfrentados a preguntas cuya respuesta es única, se sienten más seguros y confiados. Ello posiblemente tenga relación con las marcas que han heredado de los modelos tradicionales de evaluación que se caracterizan por la medición y que defienden la tesis de que el acumulado de conocimientos y saberes lo construyen los grupos élites de la ciencia, los cuales deben ser asimilados como “verdades” objetivas; es decir, se concibe dentro de un dominio de lo que Foucault (2005) denominó control del saber/poder.



Sin embargo, dada la representatividad significativa de un buen grupo de estudiantes que perciben la evaluación abierta como la que más les genera confianza, puede interpretarse como una forma de resistirse o revelarse contra la hegemonía de un modelo de evaluación que los invisibiliza como sujetos agentes de conocimiento. Lo que se revela en frases de los participantes como: “me genera más confianza porque hay posibilidad de argumentar”, “Uno tiene varias posibilidades de desenvolverse en una pregunta y aprovechar el acumulado de experiencia que uno tiene del lugar de donde viene”, “Siento que me valoran más mi opinión”, “uno puede ser más crítico y relacionar más con la vida real”, “me hace sentir más seguro, más relajado porque soy consciente que existen otras posibilidades de contestar y no solo una, como sucede con la pregunta cerrada”.

Estas manifestaciones responden en la práctica a lo que muchas escuelas críticas de pensamiento sobre educación vienen defendiendo desde una mirada epistemológica alternativa, como por ejemplo: el observador de fenómenos como un agente de producción de conocimiento, la influencia del contexto cultural, la construcción social del conocimiento, la resignificación constante de los paradigmas científicos y el papel del lenguaje en la construcción de las “verdades” (Ibáñez, 1998; Maturana, 2002; Morín, 2001; Maldonado, 2003).

Ciertamente las preferencias por un tipo de evaluación determinado no se pueden calificar como buenas o malas, sino que son el reflejo de la complejidad que comporta el ritual cotidiano de la evaluación, la cual enfrenta constantemente escenarios problemáticos ya que algunas veces entra en sintonía con los nuevos discursos más críticos, pero otras los contradice prefiriendo modelos más ortodoxos. Y ello está en relación, tanto con la formación y creencias de los profesores, como también con las formas de organización de las instituciones y las políticas económicas y sociales en las cuales la universidad está inmersa.

Finalmente, frente a las percepciones que tienen los estudiantes en torno a la importancia del contexto cultural asociada a la confianza y su relación con los procesos de evaluación se destaca que la población establece una fuerte relación de la influencia de la cultura heredada con las formas de evaluación que tienen que enfrentar. En este sentido un primer grupo corresponde a aquellos estudiantes que comúnmente son denominados “regulares”, es decir, aquellos que provienen de sectores urbanos, y el segundo obedece a los que entran por “régimen especial” que representan a población desplazada, madres cabeza de familia, afrodescendientes e indígenas. Esta distinción de grupos poblacionales es importante porque los hallazgos muestran algunos sesgos en los resultados obtenidos, lo cual es apenas lógico por el ambiente sociocultural de origen que al final revelan los trasfondos históricos que portan.

Lo que se hizo evidente es que un grupo de estudiantes desconfían del sistema de evaluación que en su proceso de formación han tenido que afrontar, porque consideran que el modelo desconoce por completo el contexto familiar, económico, social y cultural de donde provienen, y eso, por su puesto afecta los resultados, lo que eventualmente puede devenir en constantes desmotivaciones y el posterior abandono de la carrera, como ellos mismos señalan en afirmaciones como: “aquí es igual que en colegio donde estudié, nunca tienen en cuenta para nada las tradiciones de mi región, eso no vale nada”; “vengo del Cauca, una zona muy violenta, aquí jamás nos han hablado de cómo se relaciona las materias con esa situación”; “A veces no tengo ni para transportarme y se me dificultad venir, pero eso a algunos profesores no les importa”; “hay profesores que piden mucha memoria en las evaluaciones, yo no la tengo, me gustaría que me dejaran sacar el material para leer y poder contestar, pero no se puede”; “sé de compañeros que estudian en esta universidad y son de regiones difíciles, como, de zonas de conflicto, muchos de ellos desplazados y, tiene que amoldarse al sistema y si no revienta o desertan porque la educación que han recibido no es de calidad”; “yo le agregaría que, el contexto, la región o lo que sea influye mucho en estas personas y tener que amoldarse a un sistema de evaluación, como decía, Luisa, es tenaz, es duro y uno debe ser considerado, o, mejor dicho, los profesores deben tener en cuenta esa situación”.

En ese sentido se evidenció que existen estudiantes que sienten miedo al enfrentarse a la evaluación y eso les genera complejos de inferioridad cuando comparan sus resultados con los de otros estudiantes. Esto da cuenta de las grandes dificultades que enfrentan porque no se ajustan a los modelos epistemológicos que imponen los esquemas rutinarios de evaluación (Barbero, 1999; Castillo y Caicedo, 2016). De acuerdo con esas expresiones lo que emerge es que al desconocer los contextos culturales de inmediato se genera toda suerte de injusticias que contribuyen a ampliar más la brecha educativa entre quienes se forman en estructuras acordes al sistema con amplias posibilidades y quienes, viniendo de otras tradiciones deben amoldarse obligatoriamente al sistema para no “fracasar” y tener posterior éxito en el mercado laboral.



Referencias Bibliográficas

- Barbero, J. (1999). Heredando el futuro. Pesar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, 5.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso. Una visión desde la pedagogía crítica. *Revista Ras-tros Rostros*, 16(30), 35-45.
- Campo, R. Restrepo, M. (2005). *Formación integral*. Bogotá: PUJ.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2006). *Mobile communication and society*. London: Rikke Frank Jorgensen.
- Castillo, E. y Caicedo, O. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Revista Nómadas*, 44, 147-165.
- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencias?* México: Siglo XXI.
- Cobo, C. y Moravec. J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación*. Barcelona: UIA. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes, la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Echeverría, R. (2010). *Escritos sobre aprendizaje*. Santiago: Granica
- Ferrer y Arregui (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones*. Lima: PREAL.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra S. A.
- Fukuyama, F. (1996). *Confianza. Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Madrid: Atlántida.
- García, A. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia de la educación*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones BSA.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in cualitativa research. Handbook of qualitative research*. London: Sage. pp. 105-117.
- Habermas, J. (2005). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Heller, A. (2000). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández, R, Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Hopenhayn, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. En N. García Canclini (coord.), *El poder de la diversidad*, pp. 51- 70. Madrid: CEPAL.



- Iacoboni, M. (2008). *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz.
- Iafrancesco, G. (2011). *Modelo Pedagógico Holístico Transformador*. Bogotá: CORIPET.
- Ibáñez, J. (1998). *Nuevos Avances en la Investigación Social I*. Barcelona: Ediciones Proyecto.
- Ignacio, L. (2006). Dimensiones de la evaluación de la calidad universitaria en el espacio Europeo de educación superior. *Revista Electrónica de Educación Psicoeducativa*, 10. pp. 445-468.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z Editora S. A.
- Lumahn, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Maldonado, C. (2003). *Biopolítica de la Guerra*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Martinez, M. (2014). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Santa Fe de Bogotá: Circulo de Lectura Alternativa
- Matto, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores visiones y propuestas. *Revista Nómadas*, 27, pp. 62-73.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen
- Morín, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Murillo, J, Hidalgo, N (2015). Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro*. Bogotá: Kats.
- Pérez, T. (2010). *Ética para la convivencia. Del deber ser a la gratificación en el hacer*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Petermann, F. (1999). *Psicología de la Confianza*. Madrid: Herder Editorial.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la Bolera*. Barcelona: Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.
- Quijano, O. (2017). Cultura, identidad(es) y educación en ambientes interculturales contemporáneos. Pistas para una agenda de investigación. En V. Reyes y S. Jurado (coord.), 143-166. Oaxaca: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Razeto, A. (2016). Confianza interpersonal entre los miembros de una escuela: valor básico y olvidado por las reformas educativas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1).
- Siegel, D. (2005). *Cerebro y mindfulness*. Barcelona: Paidós.
- Torres, Alfonso. (2008). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Unisur.
- Valenzuela, C. (2008). Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. *Nómadas*, 29, 112-127.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con Maestría*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Walsh, C. (2011). Educación e interculturalidad en perspectiva descolonial. En: CEDET, *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, pp. 93-105. Lima: CEDET.



Datos del autor

Juan José Burgos Acosta

Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás, Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás. Presenta experiencia en docencia Universitaria en los niveles de pregrado y posgrado en la Universidad de la Salle, Universidad Pedagógica de Colombia, Universidad de San Buenaventura y Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Clasificado como investigador Junior en Colciencias. Actualmente, es docente-investigador de la Universidad La Gran Colombia.

juanj.burgos@unicolmayor.edu.co

Fecha de recepción: 25/7/2017

Fecha de aprobación: 30/10/2017

