

**CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, DEL
CURSO FUNDAMENTOS DEL ATLETISMO, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD DE
PAMPLONA NORTE DE SANTANDER**

JORGE LEONARDO URRUCHURTO PÉREZ

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESP. EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

**CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, DEL
CURSO FUNDAMENTOS DEL ATLETISMO, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD DE
PAMPLONA NORTE DE SANTANDER**

JORGE LEONARDO URRUCHURTO PÉREZ

**Trabajo de investigación para optar por el título de Especialista en Pedagogía
Universitaria.**

Asesor: Dr. Yovanni Ruiz Morales

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESP. EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Pamplona ___ de _____ del 2016

DEDICATORIA

Este trabajo de grado es dedicado a mi Dios todo poderoso el cual me da las fuerzas necesarias para seguir adelante día a día.

A mi esposa Doris Pabón e hijo Juan Esteban Urruchurto, y demás familiares los cuales siempre han estado ahí con su apoyo y voz de aliento para nunca desfallecer y así guiarme por el camino del éxito.

AGRADECIMIENTOS

El autor la presente investigación expresa sus agradecimientos a:

A Dios por las infinitas bendiciones fortalezas, salud, prosperidad y alegría que provee diariamente.

A mis padres, por ser ejemplos de humildad, responsabilidad y amor abnegado.

A mis suegros José Ignacio Pabón y Juana Villamizar por su incondicional apoyo en este proceso, quienes con su apoyo y ánimo contante lograron convertir este sueño en realidad.

A la Universidad de Pamplona, Facultad de Educación y Especialización Pedagogía Universitaria por la formación y apoyo.

A el asesor Doctor Yovanny Ruiz Morales quien avaló este trabajo investigativo como lector y guía del mismo.

A los estudiantes y docente que colaboraron con sus aportes para el estudio de esta investigación.

INDICE

	Pág.
INDICE	iii
RESUMEN	1
TITULO	2
CAPITULO I EL PROBLEMA	3
Descripción del problema.....	3
Formulación del problema.....	5
Justificación.....	6
Objetivos de la investigación.....	8
Objetivo General	
Objetivos Específicos	
CAPITULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	9
Antecedentes de la investigación	
Internacional	
Nacional	
Bases teórica de la investigación.....	14
Evolución histórica de la evaluación educativa	
Aproximación conceptual de evaluación educativa.....	18
La evaluación educativa en sentido estricto.....	19
Conceptualización de la evaluación educativa.....	20
El sentido pedagógico de la evaluación en la Universidad.....	21
Evaluación de todo el plan de estudios o sólo de una parte del mismo.....	22
Generaciones de la evaluación del aprendizaje.....	23
Enfoques de la evaluación del aprendizaje.....	25
<i>La evaluación cualitativa y cuantitativa</i>	
Evaluación de las competencias.....	26
Aproximación conceptual de la evaluación del aprendizaje.....	27
<i>Tipos de aprendizaje</i>	
Elementos de la evaluación del aprendizaje.....	31

Funciones – tipos – momentos de la evaluación.....	36
<i>Evaluación diagnóstica</i>	
<i>Evaluación formativa</i>	
<i>Evaluación sumativa</i>	
Técnicas e instrumentos de evaluación.....	36
<i>Técnicas de evaluación informal</i>	
<i>Técnicas de evaluación semi informal</i>	
<i>Técnicas de evaluación formal</i>	
BASE LEGAL DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.....	41
Artículo 67 Constitución Política de Colombia.....	41
Ley 30 de Diciembre de 1992.....	41
<i>Capítulo VII Del fomento, la inspección y vigilancia</i>	
Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona.....	42
La evaluación del aprendizaje en el marco del pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona.....	43
Reglamento estudiantil.....	44
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO.....	56
Naturaleza y tipo de la investigación	
Diseño de la investigación.....	57
Grupo de informantes y criterios de selección.....	57
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	58
Análisis e interpretación de resultados.....	62
Fases de la investigación.....	62
ANEXOS.....	64
REFERENCIAS.....	68

LISTA DE TABLA

	Pág.
Tabla 1 Código de los informantes.....	58
Tabla 2 Síntesis de Técnicas y recolección de datos.....	61

RESUMEN

CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, DEL CURSO FUNDAMENTOS DEL ATLETISMO, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA NORTE DE SANTANDER

La calidad educativa es hoy en día el objetivo principal de todo sistema educativo, en la actual sociedad del conocimiento. Por tal motivo, se pretende observar como se están llevando los procesos evaluativos en el curso Fundamentos del Atletismo el cual es clave para el Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes.

El objetivo principal del proyecto investigativo es caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes, que se realiza en el curso Fundamentos del Atletismo, de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona Norte de Santander. Y como objetivos específicos se pretende identificar las estrategias de evaluación, tipos de evaluación, criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, realizado por el docente que orienta el curso Fundamentos de Atletismo, de igual modo describir las prácticas realizadas por el docente que orienta el curso, para la evaluación del aprendizaje en los estudiantes, y por ultimo explorar las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente que orienta el curso Fundamentos del Atletismo.

La presente investigación se ubica en el paradigma cualitativo, presenta un tipo de estudio investigativo descriptivo, donde se planteó que se contará con un grupo de informantes como población, los cuales serán los estudiantes del curso Fundamentos del Atletismo de la Universidad de Pamplona Norte de Santander del primer semestre del 2017.

Palabras Claves: Estrategias de Evaluación, Tipos de evaluación, Criterios y agentes que intervienen en la evaluación, Evaluación del aprendizaje, Evaluación educativa.

TITULO

CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, DEL CURSO FUNDAMENTOS DEL ATLETISMO, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA NORTE DE SANTANDER

CAPITULO I EL PROBLEMA

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La evaluación de los aprendizajes es uno de los problemas centrales que enfrentan las Universidades y una de las dificultades del docente, ya que para la mayoría de los profesores sigue siendo una actividad final del trabajo didáctico, con escasas referencias teóricas, anclada en el enfoque positivista, reducida a mediciones (Ruiz Morales, 2008). De igual modo, este proceso evaluativo o mejor constructivo debe ir enmarcado por unos parámetros previamente establecidos y direccionados, debido a la disciplina de los evaluados.

Es bien sabido que la evaluación es tomada para muchos docentes e instituciones como la principal herramienta para medir el proceso del aprendizaje de los estudiantes, la cual consiste en inferir juicios de valor sobre información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, a través de un proceso reflexivo y continuo, con el propósito de tomar decisiones acertadas que se orienten a la mejora permanente (Cerdeña, 2000).

Pero al indagar más en cuanto al proceso de evaluación del aprendizaje se encuentra que tiene otras funciones, las cuales se están dejando de lado sin dársele el valor importante que realmente requiere. De acuerdo con Salinas (2001) existen unas funciones de la evaluación la de “carácter social de selección y clasificación de orientación a los estudiantes, la cual cumple una función muy importante que es informar el progreso de aprendizaje a los estudiantes, así como a las familias; de igual forma determinar que estudiantes están preparados para entrar en el mundo laboral. La otra función es de carácter pedagógico, la cual se enfatiza en la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en sí reconoce los cambios que deben tener los docentes en los procesos de evaluación y en las nuevas estrategias de enseñanza con los estudiantes” (p.9).

A estas ideas es importante agregar que la evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en un filtro que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Esta dimensión de la evaluación invita al docente a reflexionar, a transformar su práctica evaluativa, así lo exigen los cambios sociales, políticos, económicos y culturales a nivel mundial, hay crisis de pensamiento y la Universidad debe responder a esos

problemas con una evaluación que se adapte al contexto Universitario y a un mundo multicultural, globalizado e interconectado (Ruiz Morales, 2008).

Bajo este marco de referencia, la presente investigación tiene como eje principal caracterizar el proceso de evaluación y reflexionar sobre algunos elementos que posibiliten observar diferentes concepciones evaluativas que se realiza en el curso fundamento del atletismo, de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Pamplona Norte de Santander. El contexto donde se llevará acabo la investigación es la Universidad de Pamplona, Facultad de Educación, Programa de Licenciatura de Educación Física Recreación y Deportes, curso Fundamentos del Atletismo de primer semestre el cual es base para cualquier profesional en Educación Física Recreación y Deportes de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona; dicha materia es la herramienta principal para un educador físico ya que el Atletismo es un deporte compuesto por un conjuntos de habilidades y destrezas las cuales son necesarias para cualquier deporte y le servirán cuando entre a ejercer su vida laboral, donde su quehacer diario le exige tener un amplio conocimiento de todo lo referente al conjunto de las disciplinas que lo configuran, ya que responden con un patrimonio motriz exquisito y a una parte muy significativa de los contenido exigidos por la legislación vigente en materia de Educación Física, de cara a la formación motriz del alumno y de ese mismo modo tener la seguridad, coherencia y exactitud de afrontar cualquier tema que se abarque desde la parte educativa.

Por tal motivo se pretende caracterizar el proceso de evaluación que se realiza en el curso Fundamento del Atletismo, ya que se presenta un índice de deserción el cual se desconoce; el joven estudiante de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Pamplona en la actualidad presenta dificultad en los procesos de aprendizaje y esto conlleva a la cancelación de la asignatura, perdida de la misma o hasta a la deserción estudiantil. Teniendo en cuenta lo anterior, se describirán las practicas que realiza el docente para la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, además se explorarán las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas por parte del docente y si los contenidos programáticos van acorde a los perfiles de formación y ocupacionales de la disciplina.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo se realiza el proceso de evaluación del aprendizaje, del curso Fundamentos del Atletismo, programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona Norte de Santander?

JUSTIFICACIÓN

Uno de los obstáculos que con mayor frecuencia tienen las instituciones educativas para realizar un trabajo sistemático de evaluación del aprendizaje, consiste en la falta de una cultura de la evaluación entre los actores del proceso educativo alumnos, profesores y directivos, lo que conduce a prácticas evaluativas que no son congruentes con los contenidos, enfoques y propósitos del modelo educativo, o bien son insuficientes o superficiales. Tales prácticas suceden en gran medida por la carencia de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del proceso evaluativo, la planeación, el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación; el análisis de la información o la interpretación y uso de los resultados. Estas carencias se reflejan en la emisión de juicios de valor subjetivos, superficiales o sesgados que impactan de manera negativa en los estudiantes (Leyva Barajas, 2010).

La importancia de esta investigación se fundamenta en el proceso de evaluación de los aprendizajes, se observa que en algunas Universidades está mal direccionada, lo cual conlleva a disminuir el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Por tal motivo este trabajo aporta al curso Fundamentos del Atletismo una mirada hacia los procesos de evaluación asumidos por el docente, permitiendo a los estudiantes tener aprendizajes significativos.

Además, es necesario para la evaluación transformar la didáctica y metodología del curso las cuales tengan características enfocadas a la ambición e interés del joven estudiante con el fin de motivarlos al conocimiento, creando en el una conciencia crítica y constructivista de un saber; algo que se ha perdido en esta área del conocimiento, de la misma manera estas estrategias se deben construir en conjunto docente - estudiante, donde exista una interconexión de ideas, logrando hacer una crítica constructiva, la cual se vea retribuida en la obtención del conocimiento.

Se justifica esta investigación cuando se plantea que el futuro profesional de ciencias del deporte debe orientar sus esfuerzos en la redimensión del estudio de la práctica deportiva y la Educación Física, para ello el compromiso comienza con el desarrollo de una visión amplia y dinámica del fenómeno objeto de estudio donde partir de la reflexión y comprensión de los procesos evaluativos por competencias le den un sentido a una práctica social.

El profesional de la docencia es el encargado de acompañar y guiar a los alumnos para que alcancen sus competencias, es el responsable de crear ambientes de aprendizaje ideales. De allí que, es imprescindible que los docentes estén preparados y dispuestos a mejorar sus practicas en el proceso de evaluación de sus estudiantes y así poderles brindar nuevas oportunidades.

El contexto donde se realiza esta investigación es la Universidad de Pamplona, con los estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, curso fundamentos del Atletismo, la cual fue factible realizar, ya que se cuenta con la aceptación y disposición del personal docente y estudiantil para emprender este proceso de investigación, el cual favorece y aporta de manera significativa para el desarrollo de los objetivos planteados en este trabajo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes, que se realiza en el curso Fundamento del Atletismo, de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona Norte de Santander.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias de evaluación, tipos de evaluación, criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, realizado por el docente que orienta el curso Fundamentos de Atletismo.
2. Describir las prácticas realizadas por el docente que orienta el curso Fundamentos del Atletismo, para la evaluación del aprendizaje en los estudiantes.
3. Explorar las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente que orienta el curso Fundamentos del Atletismo.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de investigación

A nivel internacionales existen logros investigativos en varios países como España y Colombia, donde han realizado trabajos relacionados al ámbito de la evaluación, algo que ha demostrado la falta de coherencia en la relación entre la teoría y la práctica, y por ende en lo disciplinar de un curso.

La revisión de fuentes de información, como trabajos de investigación en medios impresos y digitales, dejó evidencias que varios autores e investigadores han enfocado su interés en la evaluación en la educación superior, de allí la importancia para el objeto del presente estudio.

Internacional:

Hamodi (2014) en España, Universidad de Valladolid, realizó una Tesis Doctoral sobre la Evaluación Formativa y Compartida en la Educación Superior, contextualizada en la escuela de Magisterio de Segovia, sus principales objetivos a investigar eran, analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior; y además conocer la valoración de los estudiantes, egresados/as y profesores/as sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida.

Ambos objetivos se desglosaron en diferentes preguntas de investigación que centraron su atención en el estudio de un caso en concreto: la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España).

Una vez iniciado el trabajo emergió un nuevo objetivo: reconstruir la intrahistoria de la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria” (líneas de trabajo, publicaciones, etc.), como antecedente de esta investigación.

Metodológicamente, se trató de un estudio de caso para el que se utilizaron tres técnicas de investigación en función del objetivo a alcanzar: (1) encuestas a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (2) grupos de discusión a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (3) análisis de documentos pertenecientes a la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia

Universitaria”. Los principales resultados indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación utilizados son mayoritariamente “tradicionales” y “eclécticos”.

Entre los resultados destaca que la evaluación formativa se utilizaba algunas veces, pero la compartida muy pocas. Las percepciones que se tenían son, en la mayoría de los casos, significativamente diferentes en función al colectivo de pertenencia: el profesorado considera que se utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en más ocasiones que lo que percibe el alumnado y los egresados. Estos dos últimos colectivos muestran resultados similares entre sí. La valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida es positiva para los tres colectivos, sobre todo para los egresados/as. Igualmente, se pone de manifiesto diferentes ventajas: el alumnado desarrolla un aprendizaje más profundo; fomenta la autorregulación de los errores; permite obtener un mejor rendimiento académico; fomenta la capacidad crítica y de reflexión; es más coherente con las exigencias del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) sobre la evaluación de competencias y permite al profesorado de FIP (Formación Inicial del Profesorado) mostrar con el ejemplo diferentes sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales.

Aunque también son señalados diversos inconvenientes: implica mayor tiempo y carga de trabajo y que se necesita un proceso de adaptación, tanto para el alumnado como para el profesorado. La reconstrucción de la intrahistoria de la Red muestra que la principal línea de investigación e innovación ha sido la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida en Educación Superior.

De los hallazgos del estudio destaca que la tendencia predominante en la Escuela de Magisterio de Segovia es hacia una enseñanza que podríamos situar entre “tradicional” y “ecléctica”. Se pudo comprobar que los sistemas de evaluación son continuos en mayor medida que formativos: los primeros se dan bastante, mientras que los segundos solo en algunas ocasiones. Éstos últimos se ponen en práctica mediante la devolución del docente de los documentos, resolviendo dudas o comentando resultados de actividades de evaluación y, a veces, permitiendo mejorar los trabajos presentados con la finalidad de regular los errores. La diferencia entre uno y otro es clara: para que un sistema sea formativo debe tener una cierta prolongación en el tiempo; pero no todos los sistemas que son continuos son formativos.

Nacional:

Prieto y Muñoz (2000) en Colombia, Universidad de la Sabana en la Facultad de Psicología, una monografía titulada, “Evaluación por Competencias, una Alternativa para la Orientación Profesional en Colombia”, esta monografía dirigió sus objetivos a realizar un análisis de cómo la evaluación y la orientación profesional ha permitido a la Psicología acercarse al conocimiento de las personas y dar alternativas hacia la toma de decisiones que faciliten el ejercicio profesional. De la misma manera se tiene en cuenta como hoy la evaluación por competencias propuesta por el Icfes es una alternativa de orientación.

Se inicia, entonces, este estudio con la Orientación Profesional, sus características, su proceso evolutivo, sus logros, sus dificultades y vacíos, tanto a nivel conceptual como procedimental, concretamente en nuestro país.

Se deja planteada la problemática actual de la Orientación Profesional para que se inicie así una búsqueda de alternativas que complementen y llenen estos vacíos en bien del ejercicio de la orientación y del futuro profesional de quienes requieren de este servicio. Los autores pasan a resaltar luego, la conceptualización del tema de competencias, el aprovechamiento y apropiación de que ha sido objeto y, específicamente, la manera como se ha constituido en la base de las nuevas propuestas de pruebas de evaluación que, tradicionalmente, han sido el punto culminante del proceso de educación secundaria en nuestro país, por parte del ICFES. Luego los autores observan dentro de su investigación que “El 50% de los que inician carrera la abandonan, y que la “causa determinante de tan elevada deserción es la ausencia de Orientación Profesional”, y pasan a cuestionar ¿Por qué ocurre esto?, ¿Por qué hay tanto profesional sin trabajo? ¿Por qué según los estándares modernos de selección las personas no cuentan con las competencias necesarias para dicho trabajo?, ¿Será que no tiene competencias o que las competencias que tienen son para otro oficio? Si la realidad nos muestra esto, entonces ¿cuál fue el papel de la orientación?, ¿será que quien enfrenta esta situación lo desorientaron o que lo orientaron en forma equivocada o en la dirección contraria? En realidad es que el mundo laboral moderno evalúa a las personas por sus competencias pero la orientación no las tiene en cuenta. Entonces ¿qué es lo que ha pasado con la Orientación Profesional?, ¿qué está pasando y qué debe pasar para poder enviar al campo de formación profesional y laboral a personas verdaderamente orientadas?

Finalmente en su trabajo proponen que por otra parte se verá cómo desde la Psicología de Evaluación por Competencia puede ser un concepto integrador que permite facilitar los procesos de desarrollo a partir de la orientación centrada en las competencias, es decir como la orientación profesional puede apropiarse de las diferentes conceptualizaciones de la evaluación por competencias y justificar su utilización. Partiendo del gran impacto que tiene la Evaluación por Competencias en las personas permite que esta evaluación proporcione los medios para que toda persona encuentre en este instrumento nuevas formas de ver el mundo, de formarse probabilidades de crecimiento y por sobre todo canalizar su proyecto de vida el cual puede ir verificando y haciendo seguimiento en la medida que puede monitorear el nivel de perfeccionamiento de sus propias competencias.

La evaluación por competencias contribuye así al mejoramiento personal, al desarrollo del sistema educativo y al crecimiento del desarrollo social al que todos los países aspiran lograr a través de diferentes modelos que diseña en bien de la sociedad.

Por su parte, Quintana (2013) en Colombia, Universidad de Pamplona, realizó en su trabajo titulado Prácticas Evaluativas para el Proceso de Aprendizaje Utilizadas por los Docentes del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona. Con un propósito exploratorio descriptivo, la investigación se propone indagar las concepciones y elementos tales como los fines, criterios, procedimientos e instrumentos aplicados en los diferentes cursos de la evaluación a través de las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La investigación tiene un enfoque mixto porque se aplicó la técnica de la encuesta a través de un cuestionario con pregunta abierta a doce docentes y setenta y siete estudiantes del Plan 2006 del programa académico Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona.

La presente investigación describe las prácticas evaluativas de los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona y de alguna manera contribuye a los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad del mismo. Se emplea una metodología exploratoria descriptiva y se encuestan a ochenta y ocho sujetos entre docentes y estudiantes con

pregunta abierta en relación a las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y los elementos que la conforman.

La investigación permitió establecer cómo se está evaluando el aprendizaje de los estudiantes del programa académico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona y hacer una reflexión que dé paso al replanteamiento de mejores prácticas evaluativas al interior del programa académico y de la Universidad de Pamplona.

BASES TEÓRICAS

Evolución histórica de la evaluación educativa

Según Escudero y López (2003) la evaluación educativa, antiguamente tenía como finalidad verificar el proceso de aprendizaje una vez terminado, comprobando si al final del periodo instructivo los alumnos habían conseguido los objetivos propuestos. En la edad media se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal, seguido en el renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos.

En el siglo XVIII aumenta la demanda y el acceso a la educación hacen necesario que se comprueben los méritos individuales. Aparecen entonces las normas sobre la utilización de exámenes escritos, partiendo entonces la evaluación en la escuela tradicional nace y se desarrolla a lo largo del siglo XIX. El control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad retentiva y almacenativa “memorística” del alumno por medio de exámenes, fundamentalmente de lápiz y papel. En los Estados Unidos, (Horace Mann, 1945), a través de test de rendimiento realizó evaluaciones en las escuelas de Boston. Los test daban información sobre los alumnos, pero no sobre los programas o currículos con los que se había enseñado.

Entre 1887 y 1898, Joseph Rice evaluó los conocimientos ortográficos de miles de estudiantes. Este estudio se reconoce como la primera evaluación formal educativa realizada en América; Existía un concepto de evaluación punitiva como instrumento de control, autoridad, disciplina, acreditación y sanción social, y en la que el error, más que un factor de aprendizaje, era un instrumento de penalización. Se daba por supuesto que los profesores, centros, procesos educativos y administración, funcionaban correctamente, y era al aprendizaje de los alumnos al que había que aplicar todo el peso de la medida/evaluación.

La medición científica de los fenómenos y conductas humanas de finales del siglo XIX, el auge del positivismo y empirismo y el desarrollo y aplicación de los métodos estadísticos al estudio de las diferencias humanas individuales, sentaron las bases de la moderna evaluación educativa. En 1904, el psicólogo británico Charles Spearman descubre el rasgo “g” de inteligencia general, tras comprobar que los individuos que destacan en un tipo de pruebas de inteligencia, destacan también en otras.

La Escuela Nueva, al final del siglo XIX y hasta los años 20, introduce nuevos elementos de evaluación procesual cualitativa.

Tyler (1942) es considerado el padre de la evaluación educacional. Fruto del trabajo que realizó, en el Eight-Year Study de la Universidad del Estado de Ohio, publicó en 1942 su modelo evaluativo que puede resumirse en: Un concepto de evaluación diferenciada de la medición y el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se logran unos objetivos previamente establecidos definidos en términos de conducta.

De acuerdo con Tyler (1950) “la evaluación proporciona un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa de educación, incluso para la comprensión en profundidad de los estudiantes, con el consiguiente incremento de efectividad de nuestras instituciones educacionales” (p.60). A finales de los años 50 nace la época del realismo, en la que se produjo un aumento de las evaluaciones de proyectos de currículos, financiados por el estado y guiados por el interés público.

El incremento del gasto educativo, el concepto de educación permanente y global y el grave problema del fracaso escolar, incrementaron el interés por la evaluación, no solamente en el medio escolar, sino en el mundo empresarial, propiciando la creación de instrumentos que permitieron hacerla más fiable, válida y veraz.

En los años 60, el concepto de evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos (Bloom, 1956; Mager, 1962; Glaser, 1965; Gagné, 1971). Se produce una mayor preocupación ética y social y un concepto de la evaluación más holístico en los programas educativos, por el que más que considerar cada una de sus partes, se pretende una evaluación en su totalidad. Cronbach (1963) focaliza la evaluación en las decisiones de sus diseñadores, el proceso que la produce y las características del propio programa.

Por su parte, Scriven (1967) propuso los términos de evaluación formativa y evaluación sumativa referidos ambos a la evaluación de programas, y los de evaluación intrínseca (evaluación del objeto evaluado) y extrínseca (evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce).

Bloom, Hastings y Madaus (1971) aplicaron el concepto de evaluación formativa a la evaluación de alumnos. La cual usan para apoyar decisiones instruccionales, distinguiendo los

propósitos formativos y los sumativos, así como los de ubicación y diagnóstico; se presentan técnicas para la evaluación de objetivos cognitivos y afectivos, se describe la complejidad de los nuevos sistemas de evaluación en gran escala.

Hacia 1973 la evaluación adquirió el contenido suficiente como para ser considerada materia específica y profesión diferenciada de las demás, constituyendo la época del profesionalismo. El servicio evaluativo adquirió el rango de especialidad y empezaron a surgir publicaciones monográficas. Se publicaron numerosos libros y monografías sobre la evaluación y se ofrecieron cursos en instituciones y en universidades.

La evaluación educativa dejó de aplicarse únicamente sobre alumnos y profesores y se extendió hacia los currículos, los programas de innovación, los centros docentes y el sistema educativo en su globalidad.

Cronbach (1980) profundiza en el concepto de evaluación formativa de Scriven, y afirma que la evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo, incluso cuando se ocupa de medir resultados.

A finales de los ochenta, tras todo este desarrollo antes descrito, Guba y Lincoln (1989) ofrecen una alternativa evaluadora, que denominan cuarta generación, pretendiendo superar lo que según estos autores son deficiencias de las anteriores, tales como una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista. La alternativa de Guba y Lincoln la denominan respondente y constructivista, integrando de alguna manera el enfoque respondente propuesto en primer lugar por Stake (1975), y la epistemología postmoderna del constructivismo (Russell y Willinsky, 1997).

Las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsable Stake sirven como foco organizativo de la evaluación como base para determinar qué información se necesita, que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista. La utilización de las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados es necesaria, según Guba y Lincoln (1989) porque: a) Son grupos de riesgo ante la evaluación y sus problemas deben ser convenientemente contemplados, de manera que se sientan protegidos ante tal riesgo, b) Los resultados pueden ser utilizados en su contra en diferentes sentidos, sobre todo si están al margen del proceso, c) Son potenciales usuarios de la información resultante de la

evaluación, d) Pueden ampliar y mejorar el rango de la evaluación, y e) Se produce una interacción positiva entre los distintos implicados.

El cambio paradigmático lo justifican estos autores porque: a) La metodología convencional no contempla la necesidad de identificar las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados, b) Para llevar a cabo lo anterior se necesita una postura de descubrimiento más que de verificación, típica del positivismo, c) No se tienen en cuenta suficientemente los factores contextuales, d) No se proporcionan medios para valoraciones caso por caso, y e) La supuesta neutralidad de la metodología convencional es de dudosa utilidad cuando se buscan juicios de valor acerca de un objeto social.

Partiendo de estas premisas, el evaluador es responsable de determinadas tareas, que realizará secuencialmente o en paralelo, construyendo un proceso ordenado y sistemático de trabajo. Russell y Willinsky (1997) defienden las potencialidades del planteamiento de la cuarta generación para desarrollar formulaciones alternativas de práctica evaluadora entre los implicados, incrementando la probabilidad de que la evaluación sirva para mejorar la enseñanza escolar. Esto requiere por parte del profesorado el reconocimiento de otras posiciones, además de la suya, la implicación de todos desde el principio del proceso y, por otra parte, el desarrollo de aproximaciones más pragmáticas de la conceptualización de Guba y Lincoln, adaptadas a las distintas realidades escolares.

El propio Stufflebeam (1998) reconoce el conflicto de los planteamientos del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation con las posiciones de la corriente evaluadora denominada postmodernista, representada, además de por Guba y Lincoln, por otros reconocidos evaluadores como Stake y Walker, pero no acepta que existan razones para actitudes de escepticismo y frustración con las prácticas evaluadoras actuales, porque existen muchos ámbitos de aproximación y el desarrollo de estándares de evaluación es perfectamente compatible con la atención a los diversos implicados, valores, contextos sociales y métodos.

Stufflebeam defiende una mayor colaboración en la mejora de las evaluaciones, estableciendo los estándares de manera participativa, pues cree que es posible la aproximación de planteamientos, con contribuciones importantes desde todos los puntos de vista.

Weiss (1998) también toma posiciones parecidas cuando nos dice que las ideas constructivistas deben hacernos pensar más cuidadosamente al usar los resultados de las

evaluaciones, sintetizarlas y establecer generalizaciones, pero duda que todo haya que interpretarlo en términos exclusivamente individuales, pues existen muchos elementos comunes entre las personas, los programas y las instituciones.

Aproximación conceptual de la evaluación educativa

El término evaluación es uno de los más utilizados por los profesionales de la educación. En buena parte de las ocasiones dicho uso está asociado a los exámenes y las calificaciones, es decir, a la valoración de los productos del aprendizaje. Esta utilización tiene que ver con la concepción de la evaluación que tiene la mayoría de la población, por tal motivo conviene destacar algunos autores reconocidos que han producido aproximaciones conceptuales sobre la evaluación de los aprendizajes, y a partir de ellas construir un concepto de evaluación con una mirada centrada en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios (Ruiz Morales, 2014).

La concepción estática de la evaluación que se encierra en estas definiciones, en las que se resalta el hecho de valorar resultados responde a una concepción de la educación también estática y centrada en los productos y no en los procesos. Puede decirse que según se ha ido entendiendo la educación como un proceso en el que intervienen distintos agentes y circunstancias que influyen en sus resultados, se ha ido modificando también la idea de evaluación. Esta modificación sitúa a ésta en el interior de un proceso (de enseñanza-aprendizaje), no al final del mismo como elemento de verificación de sus resultados (Ruiz Morales, 2014).

Joint Comité (1988) entiende la evaluación como un “enjuiciamiento sistemático sobre el valor o mérito de un objeto, para tomar decisiones de mejora” (p.2). Tres cuestiones pueden resaltarse en esta definición. La primera es que la idea de enjuiciamiento sistemático nos lleva a una concepción procesual de la propia evaluación. La segunda es la que otorga verdadera potencia a la concepción educativa de la evaluación, definida aquí en su objetivo último, cual es la toma de decisiones de mejora. La tercera que el enjuiciamiento no se refiere exclusivamente al

producto (valor) sino que se extiende al mérito, es decir a los condicionantes de diversa índole que han intervenido en el proceso.

La síntesis que se presenta (Ruiz Morales, 2014), ofrece un escenario de fondo para evidenciar la diversidad de definiciones y concepciones que sobre el concepto de “evaluación” se tienen, sin contar las que escapan de esta revisión bibliográfica:

Lafourcade (1984) menciona que la evaluación es una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación.

García Ramos (1994) señala que la evaluación es un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones.

Por su parte, Zabala (2001) menciona que la evaluación es proceso que implica como mínimo las siguientes fases: (a) recogida de información, (b) valoración de la información recogida, y (c) toma de decisiones.

Díaz Barriga (2006) indica que la evaluación es un proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados. Para ello el docente debe emplear una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia.

La evaluación educativa en el sentido estricto

Aguilar y Ander-egg (2000) señalan que la noción de la evaluación en sentido estricto trata de una actividad, entre otras, que realizamos cotidianamente y en circunstancias especiales. Pero en ella no recurrimos a ningún procedimiento sistemático. Se emite un juicio sobre algo, pero sin considerar ni preocuparse de manera explícita por el fundamento de ese juicio. Sin embargo, cuando en las ciencias sociales y con las diferentes modalidades de intervención social se habla de evaluación, se alude - dicho como un primer intento de aproximación - a una forma de valoración sistemática que se basa en el uso de procedimientos que, apoyados en el uso del

método científico, sirve para identificar, obtener y proporcionar la información pertinente y enjuiciar el mérito y el valor de algo, de manera justificable.

Para decirlo en breve: entre la evaluación en sentido lato (o evaluación informal) y la evaluación en sentido estricto (o evaluación sistemática), no hay una diferencia de propósitos, sino de métodos. De esta primera, preliminar y provisional aproximación a la noción de evaluación sistemática, surgen dos de sus notas esenciales: a) Cuando se habla de evaluación en sentido estricto, siempre se hace referencia a la investigación evaluativa, y b) La investigación evaluativa no tiene métodos y técnicas que le son propios; son los mismos que se utilizan en la investigación social.

A partir de su acepción más amplia (señalar el valor de una cosa), menciona (Suchman, 1967), que una precondition de cualquier estudio evaluativo es la presencia de alguna actividad cuyos objetivos tengan algún tipo de valor. Sería un desatino evaluar actividades que no se consideran importantes u objetivos que tienen escasa significación. Por nuestra parte, creemos que puede ser útil a esta tarea de construir una definición de evaluación, tener en cuenta alguna de las definiciones más significativas que se han realizado del concepto de evaluación. Examinar los aportes de diversos autores puede ayudarnos mucho en este intento de aproximarnos con la mayor precisión posible a la noción y caracterización de la evaluación sistemática.

Conceptualización de la evaluación educativa

Fernández (2001) indica que de forma genérica se puede decir que la evaluación “es una actividad orientada a determinar el mérito o valor de alguna cosa” (p.4). Es, por tanto una actividad propia del ser humano, y como tal siempre se ha realizado y es aplicable en muchos ámbitos del saber humano.

Ahora bien, cuando esta actividad la adjetivamos o calificamos de educativa significa que se realiza dentro y para una actividad más amplia: la educación. Si consideramos que la educación es un proceso sistemático e intencional, las actividades a su servicio, como en este

caso la evaluación, habrán de participar de las mismas características. Lo que hoy en día interesa es la evaluación como actividad sistemática al servicio de la educación.

En palabras de Gimeno (1992) “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación” (p.13).

La evaluación educativa, consiste en inferir juicios de valor sobre información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, a través de un proceso reflexivo y continuo, con el propósito de tomar decisiones acertadas que se orienten a la mejora permanente (Cerdeira, 2000).

Ruiz Morales (2008) citado en Alavés y Acevedo (2002) mencionan que cualquiera de las evaluaciones, de acuerdo con su ámbito de acción, puede conducirse de diversas maneras, dependiendo de la forma de concebir la evaluación, es decir dependiendo de la metodología y los procedimientos para la recolección y análisis de los datos.

El sentido pedagógico de la evaluación en la Universidad

Fernández (2008) menciona que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado ese principio desde el inicio porque si no se estaría siempre sumidos en un debate larvado sobre la legitimidad y/o la conveniencia de las evaluaciones.

La evaluación forma parte del currículo Universitario. Es decir, forma parte del proyecto formativo (eso es el currículo) que cada Facultad desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos y

alumnas que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados.

El autor referido, señala que la cualidad acreditadora está siendo relativizada en los últimos años. Cada vez son más las carreras que no habilitan para el ejercicio de la profesión. Nuevos tramos de formación y/o de certificación, generalmente supervisada por los correspondientes cuerpos profesionales o por el estado, se añaden a los estudios Universitarios. Quienes acaban sus carreras han de transitar aún por cursos de especialización o han de realizar diversas pruebas y oposiciones para poder alcanzar la acreditación suficiente para el ejercicio de la profesión.

Pero en cualquier caso, esa doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en sede Universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran “ojo de buey” a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Ése es el doble papel que cumple la evaluación en la Universidad. Sin una evaluación bien hecha, no hay manera de saber si las cosas van bien o no en lo que se refiere a la formación que se ofrece y en general a todos los dispositivos puestos en marcha para que la formación se produzca: desde los recursos materiales a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización. Sin una evaluación bien hecha, resultaría irresponsable que las universidades otorgaran títulos profesionales pues no tendrían constancia del nivel real de conocimientos y competencias de los estudiantes que concluyen sus estudios (Fernández, 2008).

Evaluación de todo el plan de estudios o sólo de una parte del mismo

Díaz Barriga (2005) indica que existe una posición encontrada entre diversos autores con respecto a lo que significa y lo que se puede realizar cuando se hace una referencia a la evaluación curricular. Frente al tema de qué implica la evaluación Ariech y Lewy (1979), consideran que es factible evaluar todo el curriculum; esto es que una evaluación curricular tiene

que dar cuenta de todos y cada uno de los elementos que forman parte de un plan de estudios: Fundamentos, perfil, organización del contenido, etc. Y, por la otra, están quienes consideran que es difícil evaluar la totalidad de un plan de estudios por la complejidad que subyace en el conocimiento de cada uno de los aspectos curriculares que son objeto de evaluación.

Estos autores expresan que el currículo es una serie de intrincadas redes institucionales en permanente movimiento y que cuando se recoge información de un currículo, solo observa una parte de ese movimiento. Si bien, aquí encontraríamos dos posiciones, quienes conciben la evaluación curricular como evaluación del aprendizaje y por esta razón sólo consideran un elemento como objeto de la evaluación curricular, y quienes consideran que un estudio sólido de evaluación, para realmente ofrecer una comprensión de un aspecto del plan de estudios reclama atender con detenimiento sólo a algún elemento significativo de este.

Ambas posiciones tienen sus ventajas y sus puntos críticos ya que se encuentran tensionadas por dos polos: ofrecer elementos sobre la globalidad del plan de estudios, aunque estos elementos sean sólo superficiales quizá el mejor ejemplo son los criterios de los organismos acreditadores, o bien, ofrecer una interpretación con mayor profundidad y detenimiento sobre algún elemento que afecte la dinámica curricular. La ponderación entre ambas también implica entender la necesidad de quienes toman decisiones, la perspectiva de evaluación global del plan de estudios puede justificar una decisión administrativa, mientras que la perspectiva de estudiar con mayor profundidad algún elemento del currículo lleva a ofrecer elementos de mayor comprehensividad de la dinámica pedagógica del acto educativo (Díaz Barriga, 2005).

Generaciones de la evaluación del aprendizaje

Ruiz Morales (2008) menciona, que la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes Universitarios es conducida por el paradigma que posee el evaluador y subyace de las llamadas “Generaciones de Evaluación”, las cuales pueden dar a entender desde la postura pragmática en cuál de estas se encuentra ubicado el docente para enmarcar su proceso de evaluación; si el docente se ubica entre la primera y tercera generación, se aplica la evaluación

como medición (dimensión tecnológica / positivista) donde el proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución, es él quien establece los criterios de evaluación, los aplica, los interpreta y decide los caminos a seguir; en esta dimensión son los estudiantes los responsables del fracaso, y cobran relevancia las siguientes funciones: Selección, Comprobación, Calificación, Acreditación, Jerarquización.

Ruiz Morales (2008) señala, que el proceso de evaluación del docente en la cuarta generación, es sinónimo de comprensión, en una dimensión crítica / reflexiva, la diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad involucra no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en que se realiza la acción educativa. De esta dimensión subyacen las siguientes funciones: Diagnostico, Dialogo, Comprensión, Retroalimentación, y Aprendizaje.

El autor referido, precisa la necesidad de reconceptualizar la evaluación de los aprendizajes en el contexto Universitario, pues la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto tiene su impacto en el rendimiento académico del estudiante, y en la Universidad como sistema educativo. Es decir, es necesario que la Universidad y quienes hacen vida académica en ella mejoren la forma de entenderla y practicarla, sobre todo que la evaluación es uno de los problemas centrales de los ambientes de aprendizajes en las Universidades y una de las dificultades del docente, ya que para la mayoría de los profesores sigue siendo una actividad final del trabajo didáctico, con escasas referencias teóricas, anclada en el enfoque conductista o reducida a mediciones.

A estas ideas es importante agregar que la evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en un filtro que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Esta dimensión de la evaluación invita al docente a reflexionar, a transformar su práctica evaluativa, así lo exigen los cambios sociales, políticos, económicos y culturales a nivel mundial, hay crisis de pensamiento y la Universidad debe responder a esos problemas con una evaluación que se adapte al contexto Universitario y aun mundo multicultural, globalizado e interconectado; además en este proceso holístico de evaluación al que estamos llamados lo docentes para elevar el rendimiento académico de nuestros estudiantes,

es necesario reconocer, valorar, aplicar y evaluar en la práctica diferentes procedimientos e instrumentos en el marco de las funciones que cumple la evaluación de los aprendizajes (Ruiz morales, 2008).

Igualmente, el autor identifica tres tipos de Evaluación del aprendizaje:

Explorativa: Se trata de explorar en el alumno: disposición, sentimientos, valores, actitudes y aptitudes, cómo aprende hechos, conceptos, representaciones, esquemas, entre otros.

Formativa: también llamada evaluación de procesos con carácter dinámico y formativo. Su propósito es observar, investigar, reflexionar constantemente con el alumno sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para determinar lo que está ocurriendo y poder ofrecer retroalimentación y acciones asertivas para estimular y mejorar su aprendizaje.

Final: cumple con la función administrativa de la evaluación y se pretende: a) recoger y analizar evidencias sobre los resultados obtenidos durante el proceso de aprendizaje, determinar el nivel de logro de las competencias fijadas, proporcionar información relevante para promover al alumno, tomando en cuenta el conjunto de observaciones hechas durante el proceso, sobre capacidades, consecución de los objetivos previstos, posibilidades y limitaciones, y b) proporcionar información a la sociedad, al país y por supuesto a los estudiantes para orientarlos a asumir la responsabilidad que le corresponde en la continuidad del proceso de aprendizaje, para que conozca sus capacidades, aptitudes e intereses.

Enfoques de la evaluación del aprendizaje

La evaluación cualitativa y cuantitativa

Vidal (2010) aborda ambos modelos que representan no sólo dos maneras distintas de producir, manejar, procesar y sintetizar datos e informaciones de diferente naturaleza; sino además son dos paradigmas opuestos, aunque pueden ser complementarios. El autor afirma que la finalidad de la evaluación cualitativa es juzgar o valorar más la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado de los alumnos que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad como los medios y el

aprovechamiento alcanzado por los alumnos en la sala de clase. A diferencia de la evaluación tradicional donde abundan los exámenes, pruebas y otros instrumentos basados mayormente en la medición cuantitativa, la evaluación cualitativa, aunque se valora el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos, se interesa más en saber cómo se da en éstos la dinámica o cómo ocurre el proceso de aprendizaje.

Pero bien sabe que, la medición y evaluación del aprovechamiento académico no es sólo una tarea intelectual que se suele medir únicamente con los exámenes. También depende de la conducta del educando en términos de sus actitudes, intereses, sentimientos, carácter y otros atributos de la personalidad. Para los maestros no le es fácil juzgar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos al tener que considerar éstos como parte integral de su comportamiento. Las diversas dimensiones del comportamiento humano por su condición subjetiva e intangible, como es el mismo aprendizaje, requiere de medios y técnicas especializadas. A tales efectos, los educadores han desarrollado algunas técnicas para medir aspectos que afectan los niveles de aprendizaje tales como: a) actitudes, b) asistencia y puntualidad a clases, c) cooperación, d) creatividad, e) liderazgo f) motivación g) participación en actividades h) participación en clase y, j) sociabilidad

Hay varias técnicas de observación que suelen utilizarse, entre ellas el registro anecdótico, récord acumulativo, listas de cotejo y escalas evaluativas. Además, existen medios e instrumentos de expresión propia y de interacción que permite la participación y creatividad de los estudiantes. Entre estos existen la técnica de la entrevista y sociodrama.

Evaluación de las competencias

Tobón (2010) dice que las competencias están siendo instauradas en los diversos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante, que constituye en sí una vuelta a la política de formación de recursos humanos de la década de los 70 y 80, lo cual explica el énfasis en conceptos tales como eficiencia, eficacia, equidad, calidad sin una clara sustentación pedagógica. Así mismo dice Tobón, cuando plantea, que esta tendencia la apoya y

la impulsa el Banco Mundial y plantea la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que requiere el mercado local y global. Aquí ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico, pero no aparece con claridad la integridad de dichos estándares con respecto a la autorrealización humana y el trabajo cooperativo.

Para Tobón (2010), las muchas políticas educativas actuales se plantean como fin formar un ciudadano-trabajador competente, lo cual cae en el reduccionismo ya que la educación debe tener como visión la de formar mujeres y hombres integrales, dentro de lo cual una faceta de gran importancia es la de formar para tanto en el mercado laboral como para crear condiciones dignas de trabajo que favorezcan la calidad de vida.

Frola (2011) indica que surge de una necesidad que lleva al individuo a movilizar sus conceptos, sus procedimientos y sus actitudes en exhibiciones reales y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos conocidos como indicadores evaluables. Entonces podemos definir a la evaluación de competencias es la recopilación de información, sobre la manera en que el estudiante evidencia la movilización conceptual, procedimental y actitudinal a través de desempeños, observables, referidos al programa o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas al respecto.

La evaluación de competencias requiere de instrumentos cualitativos acordes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos desempeños y no solamente los que corresponden a la esfera conceptual. Es necesario, conocer y dominar una gama de instrumentos y herramientas cualitativos, para lograr evaluar verdaderamente las competencias.

Aproximación conceptual de la evaluación del aprendizaje

Frola (2011) indica que la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje que de manera continua retroalimenta, controla y aporta evidencias de desempeño,

esta se define también como un proceso funcional, sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo, que implica la obtención de información, sobre el logro de los objetivos curriculares o programáticos por parte del estudiante; que se enjuicia o valora con parámetros previamente establecidos en el plan curricular o programa de estudio para llegar a una toma de decisiones educativas tales como la acreditación, titulación, nivelación pedagógica, medidas remediales, ingreso que tiendan a una mejora del proceso mismo de la enseñanza y el aprendizaje.

Este ámbito de la evaluación se divide en dos grandes áreas, la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa del aprendizaje, cada área tiene su propia metodología, sus antecedentes históricos, sus principales exponentes, sus instrumentos, sus herramientas, que las diferencian una de la otra con cabal precisión, existe una metodología cualitativa para evaluar el aprendizaje escolar, y una metodología cuantitativa para medir los conocimientos que al final de un periodo el estudiante retiene, ambas están diferenciadas y notablemente definidas; históricamente cada metodología tiene un origen distinto, surgen en décadas diferentes, la metodología cuantitativa cobra un impulso relevante en la década de los cincuenta con la taxonomía del dominio cognoscitivo de (Bloom, 1953), mientras la metodología cualitativa aplicada a la evaluación del aprendizaje se ubica en la década de los años setenta al utilizar escalas estimativas o rangos de calidad SEP (1972).

Tipos de aprendizaje

Ausbel (1963) indica que los seres humanos perciben y aprenden las cosas de formas distintas y a través de canales diferentes, esto implica distintos sistemas de representación o de recibir información mediante canales sensoriales diferentes. Además de los distintos canales de comunicación que existen, también hay diferentes tipos de alumnos. Se han realizado estudios sobre los distintos tipos de aprendizaje los cuales han determinado qué parte de la capacidad de aprendizaje se hereda y cuál se desarrolla. Estos estudios han demostrado que las creencias tradicionales sobre los entornos de aprendizaje más favorables son erróneas. Estas creencias sostienen afirmaciones como: que los estudiantes aprenden mejor en un entorno tranquilo, que una buena iluminación es importante para el aprendizaje, que la mejor hora para estudiar es por la mañana y que comer dificulta el aprendizaje. Según la información de la que disponemos

actualmente no existe un entorno de aprendizaje universal ni un método apropiado para todo el mundo.

La siguiente es una lista de los tipos de aprendizaje más comunes citados por la literatura de pedagogía (Gardner 1983, Smith 1988, Dunn 1995, y Schmeck 1998): 1) Aprendizaje repetitivo o memorístico: se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos, 2) Aprendizaje receptivo: en este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada, 4) Aprendizaje por descubrimiento: el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo, 5) Aprendizaje significativo: es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos, dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas, 6) Aprendizaje observacional: tipo de aprendizaje que se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo, y 7) Aprendizaje latente: aprendizaje en el que se adquiere un nuevo comportamiento, pero no se demuestra hasta que se ofrece algún incentivo para manifestarlo.

Desde la perspectiva de la ciencia definida como proceso de hacer y deshacer hipótesis, axiomas, imágenes, leyes y paradigmas existen cinco tipos de aprendizaje: 1) Aprendizaje de mantenimiento cuyo objeto es la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes, 2) Aprendizaje innovador es aquel que puede soportar cambios, renovación, reestructuración y reformulación de problemas. Propone nuevos valores en vez de conservar los antiguos, 3) Aprendizaje visual las personas que utilizan el sistema de representación visual ven las cosas como imágenes ya que representar las cosas como imágenes o gráficos les ayuda a recordar y aprender. La facilidad de la persona visual para pasar de un tema a otro favorece el trabajo creativo en el grupo y en el entorno de aprendizaje social. Así mismo, esta forma de proceder puede irritar a la persona visual que percibe las cosas individualmente. Se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo, 4) Aprendizaje auditivo una persona auditiva es capaz de aprovechar al máximo los debates en grupo y la interacción social durante su aprendizaje, el debate es una parte básica del aprendizaje

para un alumno auditivo, las personas auditivas aprenden escuchando y se prestan atención al énfasis, a las pausas y al tono de la voz; una persona auditiva disfruta del silencio, y 5) Aprendizaje kinestésico las personas con sistemas de representación kinestésico perciben las cosas a través del cuerpo y de la experimentación. Son muy intuitivos y valoran especialmente el ambiente y la participación. Para pensar con claridad necesitan movimiento y actividad. No conceden importancia al orden de las cosas. Las personas kinestésicas se muestran relajadas al hablar, se mueven y gesticulan. Hablan despacio y saben cómo utilizar las pausas. Como público, son impacientes porque prefieren pasar a la acción.

De acuerdo con (Bloom, 1965) desde el campo cognoscitivo, se comprende el área intelectual que abarca las subáreas del conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación; donde cabe destacar que algunas de éstas presentan subdivisiones.

Conocimiento: Implica conocimiento de hechos específicos y conocimientos de formas y medios de tratar con los mismos, conocimientos de lo universal y de las abstracciones específicas de un determinado campo del saber. Son de modo general, elementos que deben memorizarse.

Comprensión: El conocimiento de la comprensión concierne el aspecto más simple del entendimiento que consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno, como la comprensión de una orden escrita u oral, o la percepción de lo que ocurrió en cualquier hecho particular.

Aplicación: El conocimiento de aplicación es el que concierne a la interrelación de principios y generalizaciones con casos particulares o prácticos.

Análisis: El análisis implica la división de un todo en sus partes y la percepción del significado de las mismas en relación con el conjunto. El análisis comprende el análisis de elementos, de relaciones, etc.

Síntesis: A la síntesis concierne la comprobación de la unión de los elementos que forman un todo. Puede consistir en la producción de una comunicación, un plan de operaciones o la derivación de una serie de relaciones abstractas.

Evaluación: Este tipo de conocimiento comprende una actitud crítica ante los hechos. La evaluación puede estar en relación con juicios relativos a la evidencia interna y con juicios relativos a la evidencia externa.

El mismo autor expresa que dentro del dominio psicomotriz se clasifican fundamentalmente las destrezas. Estas son conductas que se realizan con precisión, exactitud, facilidad, economía de tiempo y esfuerzo. Las conductas del dominio psicomotriz pueden variar en frecuencia, energía y duración. La frecuencia indica el promedio o cantidad de veces que una persona ejecuta una conducta. La energía se refiere a la fuerza o potencia que una persona necesita para ejecutar la destreza, y la duración en el lapso durante el cual se realiza la conducta. Ejemplo de objetivo en este dominio: Escribir en forma legible. En el aprendizaje de destrezas como en el de otras habilidades, el docente puede proponer como objetivo, no sólo que el alumno realice la conducta con precisión y exactitud, sino también que la use siempre que su empleo sea pertinente. Por ejemplo, no sólo se puede plantear como objetivo que el alumno aprenda a escribir en forma legible, sino que siempre lo haga de esa manera. En este caso el objetivo ya no es la destreza para escribir en forma legible sino el hábito de escribir en forma legible.

Elementos de la evaluación del aprendizaje

En las instituciones de educación superior se llevan a cabo unos procesos que permiten la obtención de los estándares de calidad y están definidos como necesarios para las instituciones de este orden o nivel, destacándose la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, que se encuentra inmerso dentro de la propuesta curricular formal, y puede ser entendido o argumentado a partir de las múltiples experiencias que se dan dentro del acto educativo mismo y el cual se conforma cotidianamente por la unión de situaciones que confrontan estudiantes y docentes, dentro de un espacio que le son común y que comparten bajo normas preestablecidas de convivencia.

En tal sentido, a continuación se describen los elementos que se tienen en cuenta para atender la necesidad de alcanzar una evaluación que aspire poseer un amplio margen de credibilidad, la cual lleve al directivo o evaluador lograr una mejor y mayor interpretación e intervención en la realidad educativa, y con ello a la aceptación de la calidad como un bien común y deseable.

Ravela (2003) expresa que los elementos centrales que forman parte de todo proceso de evaluación educativa, desde las evaluaciones que realizan los profesores en el aula hasta las evaluaciones nacionales estandarizadas, pasando por la evaluación del desempeño y la evaluación institucional.

Se evalúa desde instancias técnicas ministeriales la marcha o impacto de determinadas innovaciones y programas para decidir sobre el modo de mejorarlos o sobre su continuidad o terminación. Lo mismo ocurre al interior de los centros educativos con los proyectos o innovaciones que se emprenden a nivel local. La evaluación es siempre, como lo dice el término, un proceso de valoración de determinada realidad. En este proceso de valoración hay una serie de elementos centrales. Por tal motivo los elementos de la evaluación que se pueden tomar como referencia son: a) Criterios de valoración: Son marcos de referencia con el cual se compara la información, b) Juicio: Lo que se expresa del objeto evaluado, y c) Decisión: Seleccionar una alternativa.

¿Cómo evaluar?

Velásquez y Flora (2011) señalan que ni la evaluación ni la calificación pueden depender de un solo instrumento o técnica de evaluación porque de esta manera únicamente se mide un tipo de aprendizaje. Si en el plan de trabajo el profesor diseña diferentes objetivos se deben medir los aprendizajes logrados en cada uno de ellos por medio de la técnica que le corresponda. Todo esfuerzo realizado por el alumno durante el curso como resultado de las actividades de aprendizaje debe ser parte de la evaluación.

Los criterios para calificar deben decidirse por el profesor con base en su estilo personal de enseñanza y en su plan de trabajo. Los que se designen a la calificación serán los porcentajes de valor que se establezca a cada resultado de la actividad realizada y a su resultado final, por ejemplo: el portafolio 30%, la observación 20%, la entrevista 10%, actividad en clase 20%, etc. Se tomara en cuenta tanto la exactitud del resultado final como el proceso que siguió el alumno para obtenerlo.

La evaluación tiene dos objetivos principales: analizar en que medida se han cumplido los objetivos para detectar posibles fallas en el proceso y superarlas y, el segundo, propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje (metacognición). Para lograr estos objetivos la evaluación debe ser participativa –que los alumnos participen en ella. Completa –debe abarcar todos los pasos importantes del proceso enseñanza–aprendizaje. Continua –a lo largo del curso– no debe dejarse para el final del mismo.

Es fundamental considerar que la evaluación es un proceso de aprendizaje tanto para los alumnos como para los profesores y la institución.

Desde la perspectiva de los autores Velásquez y Flora (2011) en la actualidad existen múltiples alternativas de evaluación. Cualquier decisión debe sustentarse en el enfoque educativo, el tema, la finalidad, el alumno y el estilo de enseñanza del profesor, además, la evaluación debe ser funcional, sistemática, continua, integral, orientadora y cooperativa.

Funcional: En tanto que se realiza para alcanzar o cumplir con ciertos propósitos, se evalúa para tener información relevante, enjuiciarla y tomar decisiones mejor fundamentadas, es decir, cumple una o varias funciones, previamente definida.

Sistemática: pues requiere de cierta organización, control, regulación y evidencias de los pasos metodológicos necesarios para realizarla; también resulta sistémica pues siempre se inserta o se concatena con otros sistemas de evaluación más amplios y globales, donde pasa a formar parte de los insumos para éstos últimos.

Continua: No solamente al final de un ciclo escolar o unidad temática, sino como una actividad en diferentes momentos y con diferentes propósitos ya explorar como llegan los estudiantes o bien para medir de que contenidos curriculares se apropiaron después de un bloque temático.

Integral: Considerando no solamente lo aspectos cognoscitivos sino también los psicomotrices y los afectivos, es decir a través de las competencias que logre construir a partir del programa educativo.

Orientadora: Que sirva para mejorar, reorientar y remediar la práctica educativa, solo se puede mejorar aquello que se evalúa. Debe servir para guiar el proceso de los alumnos en lugar de eliminar o excluir a algunos de ellos.

Cooperativa: Debe ser un proceso socializado desde su concepción, sus fases y procedimientos; la definición de propósitos, objeto de medida, perfil de referencia, selección y validación de los reactivos son hoy por hoy tareas de colegio y de academia, no procesos hechos en tinieblas, rebuscados o de dudoso fundamento técnico.

¿Quién evalúa? o formas de participación

Olivera, Jacomino, Molina, y Benítez (2007), mencionan que los aspectos que caracteriza la evaluación en la educación superior en Colombia y que Santos Guerra presenta como una de las “patologías de la evaluación”, es que no es participativa, es decir que sólo se evalúa al estudiante y en consecuencia, sobre él recae todo el peso de la evaluación y del sistema. Por tal motivo aparecen los agentes de la evaluación.

Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc.

A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.

Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.).

Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

Evaluación externa: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la “evaluación de expertos”. Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del “asesor externo”,

que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

¿Para qué se evalúa?

La evaluación, según Tyler (1973) debe servir para perfeccionar la calidad de la educación, es decir, supone un juicio de valor sobre la información recogida. Uno de sus objetivos es dar una retroalimentación a los estudiantes de su propio aprendizaje. Se mide para mejorar y proponer nuevas metas que son socializadas, compartidas y fortalecidas por el grupo-curso. La nota viene a ser el premio o el castigo que regula este proceso social y la información que obtiene el profesor para guiar su práctica futura. Surge entonces la gran incógnita ¿sirve de algo que el sistema educativo gaste tiempo y recursos en evaluar a tanto nivel educativo y en tantas áreas?

Litwin (1998) citado en Salazar (2008) menciona que se invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, en tanto que se estudia para aprobar y no para aprender. Y es el mismo profesor quien va configurando el instrumento de evaluación desde su didáctica particular, desde sus afirmaciones y explicaciones hacia una temática y un tipo de prueba, a veces con amenazas y a veces con observaciones puntuales con las que pretende dar pistas al estudiante sobre alguna de las temáticas del examen que aplicará anteriormente. Debido a que la evaluación deberá constituirse en el punto de partida para la reflexión propia del docente al respecto de su propuesta de enseñanza, podría estar enfocando la evaluación o alertando a sus estudiantes sobre lo que va incluir en ella, para que salgan bien librados y lo reivindicquen también a él y a su práctica o porque considera que este tipo de didáctica es efectiva.

Esta es una de las actitudes a veces consciente o inconsciente del docente que se puede convertir en una predisposición, puesto que ha diseñado la prueba y ha preparado a sus estudiantes en torno a algunas de las temáticas que ha mencionado reiterativamente en clase. En este caso, habrá conceptos de la materia que se queden por fuera del discurso del docente y por ende por fuera del campo de aprendizaje del estudiante, se podría estar truncado el proceso aleatorio en el que el docente explica algo desinteresadamente sin pensar que lo va evaluar o no, se ha cuestionado de alguna forma la libertad para que la clase se desarrolle en torno a los

intereses de los estudiantes y de los del conocimiento que se genera en esa interacción entre docente, conocimiento y estudiantes y que en últimas puede ser lo más enriquecedor de una clase.

Funciones – tipos – momentos de la evaluación

Para Velásquez y Flora (2011) mencionan que la evaluación se puede clasificar por su función como:

Evaluación diagnóstica: Se diseña con la finalidad de explorar en que niveles de conocimientos o de dominios se encuentran los estudiantes, antes de implementar un programa o un bloque temático, permite saber si los destinatarios de curso cuentan con los requisitos o habilidades previas para apropiarse de los nuevos contenidos, de no ser así el examen lo hará notar y podrá generar una planeación más acorde y pertinente.

Evaluación formativa: Su propósito es hacer un corte en el transcurso del ciclo o bloque temático para retroalimentar el proceso, con la posibilidad de hacer modificaciones y dar información al estudiante sobre sus áreas débiles dando margen a las acciones de reformulación del programa y de nivelación pedagógica, anticipadamente.

Evaluación sumativa: La función de este tipo de evaluación es informar del nivel de conocimientos o de competencias adquiridas al finalizar un periodo o ciclo, señalar a través de un instrumento aquéllos contenidos que fueron aprendidos significativamente y se acumularon en la estructura cognoscitiva del estudiante.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Berliner (1987) ha propuesto una clasificación en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones, la cual queremos retomar para presentar las distintas posibilidades técnicas que puede utilizar el docente (Genovard y Gotzens, 1990), la forma de uso de las técnicas y de los instrumentos, y el modo de presentarlos a los estudiantes, puede resultar determinante para ubicarlos incluso en alguna otra categoría distinta.

Técnicas de evaluación informal

Berliner (1987) menciona en primer término que se encuentran las llamadas técnicas informales, las cuales se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve. Como exigen poco gasto didáctico, pueden utilizarse a discreción en la misma situación de enseñanza y aprendizaje. Además, dichas técnicas se distinguen porque el profesor no suele presentarlas a los alumnos como actos evaluativos; por ende, los alumnos no sienten que estén siendo evaluados, lo cual resulta ideal para valorar sus desempeños y como en ese momento se encuentran.

Podemos identificar dos tipos de técnicas informales: a) Observación de las actividades realizadas por los alumnos, y b) Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

Diarios de clase: En ellos se recoge la información que interesa durante un periodo largo (el diario debe escribirse con cierta regularidad) y sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo (el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza, las interacciones maestro- alumno, los procesos de gestión, la disciplina, etc.). (Bolívar, 1995; Zabalza, 1998), Pueden incluirse en la misma observación, comentarios, sentimientos, opiniones, frustraciones, explicaciones, valoraciones, preocupaciones, etc.

Técnicas semiformales

Genovard y Gotzens (1990) abordan otro grupo de técnicas de evaluación son las semiformales, las cuales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demandar mayor tiempo para su valoración y exigir a los alumnos respuestas más duraderas (lo cual hace que a estas actividades sí se les impongan calificaciones); en particular por esta última razón los alumnos suelen percibir las más como actividades de evaluación, en comparación con las técnicas informales.

Permite identificar algunas variantes de la evaluación semiformal: 1) Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, 2) Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase, y 3) La evaluación de portafolios.

Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase

Por lo común, el profesor suele plantear a los alumnos una serie de actividades con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución que son capaces de realizar en un momento determinado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de portafolios

Una técnica de evaluación que puede clasificarse como de tipo semiformal es la llamada evaluación de portafolios o de carpeta (Airasian, 2001; Herman, Aschbacher y Winters, 1992; King y Campbell- Allan, 2000; Quintana, 1996; Valencia, 1993).

Este tipo de evaluación consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados) e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas (tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes) que los aprendices realizan durante un cierto episodio o ciclo educativo.

Técnicas formales

El tercer grupo de procedimientos o instrumentos de evaluación son los que se agrupan bajo el rubro de técnicas formales. Dichas técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control (Genovard y Gotzens, 1990).

Por esta razón, los alumnos (y los profesores inducen a ello) las perciben como situaciones “verdaderas” de evaluación.

Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas encontramos varias modalidades: a) Pruebas o exámenes, b) Mapas conceptuales, y c) Evaluación del desempeño.

Pruebas o exámenes

Genovard y Gotzens (1990) menciona que a pesar de los inconvenientes y las fuertes críticas que se les han hecho, las pruebas de lápiz y papel continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar. Podríamos definir a los exámenes, en su forma típica, como aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices.

Supuestamente, los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una supuesta evaluación objetiva, lo más “libre” posible de interpretaciones subjetivas, al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos. Otra característica adicional asociada al examen es la supuesta posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje por medio de calificaciones consistentes en números.

Mapas conceptuales

Para Moreira, Novak y Gowin (1988) son una alternativa interesante para la evaluación de contenidos declarativos. Hay que recordar que los mapas son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema determinado, además han propuesto varios criterios basados en los procesos y mecanismos psicológicos que describe la teoría de la asimilación de (Ausubel, 1918), para valorar la calidad de los mapas construidos por los alumnos, cuando se decide utilizarlos como una estrategia evaluativa.

Evaluación del desempeño

Arends (1998), Gage y Berliner (1992). Otro tipo de instrumento de evaluación formal son las llamadas pruebas de desempeño o de ejecución. Éstas consisten en el diseño de situaciones donde los alumnos demuestran sus habilidades aprendidas antes tareas genuinas tales como aplicar una técnica de primeros auxilios, escribir un texto persuasivo, ejecutar una pieza musical, hacer un experimento, ejecutar una estrategia cognitiva compleja, solucionar problemas matemáticos, etc. (Arends, 1998; Gage y Berliner, 1992).

BASE LEGAL DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Este pretende ofrecer una visión general el cual es de la situación jurídica a nivel nacional, correctamente en Colombia, para encuadrar este marco legal en el que debe desarrollarse la investigación con respecto a la evaluación, mencione lo más relevante en las bases legales que sustenta el objeto de estudio.

Artículo 67 Constitución política de Colombia:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Corresponde al Presidente de la República como Jefe de Estado, Jefe del Gobierno y Suprema Autoridad Administrativa:

21. Ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a la ley.
22. Ejercer la inspección y vigilancia de la prestación de los servicios públicos.
26. Ejercer la inspección y vigilancia sobre instituciones de utilidad común para que sus rentas se conserven y sean debidamente aplicadas y para que en todo lo esencial se cumpla con la voluntad de los fundadores.

Ley 30 de diciembre de 1992

Capítulo VII Del fomento, la inspección y vigilancia

Artículo 31. De conformidad con los artículos 67 y 189, numerales 21,22 y 26 de la Constitución Política de Colombia y de acuerdo con la presente Ley, el fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza que corresponde al Presidente de la República, estarán orientados.

Literal h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior.

Es claro el objeto a evaluar que para este caso es la calidad de los programas académicos de las IES. Para tal fin se han diseñado los procesos de acreditación de los mismos que propenden por mantener una dinámica de actualización y renovación basado en el procedimiento

que contiene y en la autoevaluación que da como resultado los planes de mejoramiento. Esta sería entonces dentro de la evaluación una forma de identificación y obtención de información que permiten apoyar la emisión de un juicio, para el objeto identificado que sería en este caso los programas académicos.

Artículo 32. La suprema inspección y vigilancia

El que hace relación el artículo anterior, se ejercerá indelegablemente, salvo lo previsto en el artículo 33 de la presente Ley, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior, para velar por: a) La calidad de la Educación Superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, b) El cumplimiento de sus fines, c) La mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, y d) El adecuado cubrimiento de los servicios de Educación Superior.

Establece los objetos de evaluación en la Educación Superior, proceso que tiene inmerso aspectos tales como: Aprendizaje, investigación, autonomía, cátedra, fines de la educación, Servicio educativo. Lo anterior quiere decir que se deben dar estrategias dentro de un proceso que tiene una clara direccionalidad donde se establecen por anticipado los aspectos a evaluar.

Artículo 122. Los derechos pecuniarios que por razones académicas pueden exigir las instituciones de Educación Superior, son los siguientes:

C) Derechos por realización de exámenes de habilitación, supletorios y preparatorios.

Pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona

La Universidad de Pamplona, ha construido su pensamiento pedagógico para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los diferentes programas educativos. Es así que en la Página Web Oficial de la Universidad se menciona:

“En la universidad evaluamos para comprender y orientar el proceso educativo, pero principalmente para que, más allá de las “aulas de clase” (p.18). Las personas y la comunidad tengan criterios de responsabilidad ética consigo mismas y con sus semejantes. Debe permitir: 1)

Tomar conciencia, es decir, darse cuenta individual y colectivamente del momento que está viviendo, 2) Comprender progresivamente que el desarrollo de la persona, la educación, la construcción de los conocimientos requieren el interés y la voluntad de cada uno, 3) Disfrutar tanto de la identificación de los logros de cada programa como con el reconocimiento de los errores, de las limitaciones o de las metas todavía no logradas; los logros obtenidos aumentan la motivación, porque verifican que el progreso es posible, 4) Analizar el empleo que se hace, tanto por los(as) estudiantes como por la institución, de los recursos existentes del medio, 5) Descubrir la responsabilizarse, en la medida en que corresponde, de la orientación y el desarrollo del propio proceso educativo, 6) Participar responsable y activamente en la toma de decisiones, en cuanto a la propia vida, a la atención oportuna de las dificultades y la propia promoción humana, y 7) Adquirir aprecio por la auto-evaluación, por la coevaluación, por la heteroevaluación y por su práctica permanente.

Hacer de la evaluación una vía que conduce a la formación ética y moral que a su vez permite el respeto por la diferencia y demás valores constitutivos del ser como persona con una dignidad humana.

Descubrir que nuestro actuar a nivel individual y colectivo afecta la realidad de cada cual.

Construir o apropiarse de una concepción de valores como verdad, responsabilidad, justicia, solidaridad, entre otros, y de los valores para la excelencia definidos en el PEI con el fin de poder participar de todas las acciones que propenden a un desarrollo comunitario con dignidad y respeto por la persona humana.

Apreciar los juicios valorativos que hacen las personas, siempre y cuando estén ajustados a los principios éticos y morales que los circunscriben como actos de formación integral.

La evaluación del aprendizaje en el marco del pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona

El conocimiento que se obtenga de la evaluación ha de usarse para avanzar la acción educativa y aumentar la calidad de la enseñanza y, por ende, del aprendizaje.

En la enseñanza institucionalizada no sólo se producen relaciones interpersonales e intercambios entre estudiantes y docentes, sino que, además, existen otras instancias en la institución con la cual se presentan estas formas sociales. Así la evaluación debe atenderse a ese

mismo principio de colegialidad y participación si no quiere convertirse en una imposición (real o ficticia) de unos individuos sobre otros y perder, así, su potencial formativo.

El pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona (2004) menciona: Todo proceso evaluativo ha de tener presente las peculiaridades del medio social y académico en que se realizan. “El pasar de los planteamientos teóricos y de la generalidad al ambiente entorno del aprendizaje(s) es esencial para el análisis de la mutua dependencia entre enseñanza y aprendizaje, y para relacionar la organización y la práctica de la instrucción con las reacciones inmediatas y a largo plazo de los estudiantes” (p.21).

Todo proceso evaluativo ha de tener presente las peculiaridades del medio social y académico en que se realizan (pensamiento pedagógico Universidad de Pamplona, 2004) “El pasar de los planteamientos teóricos y de la generalidad al ambiente entorno de aprendizaje(s) es esencial para el análisis de la mutua dependencia entre enseñanza y aprendizaje, y para relacionar la organización y la práctica de la instrucción con las reacciones inmediatas y a largo plazo de los estudiantes” (p.21).

La evaluación formativa exige, por lo tanto, que ésta sea desarrollada en el decurso de la acción educativa, estableciéndose un proceso de interacción permanente entre saber y protagonistas del mismo.

Todo proceso evaluativo debe propiciar en los evaluadores y evaluados formas de comprensión sobre sus avances o no en los procesos de aprendizaje. Esto invita y/o motiva para continuar o para generar retroalimentaciones sobre lo aprendido. Una respuesta a dicha cuestión es que se evalúa no para saber errores sino para identificar logros, aciertos, situación ésta que compete a todos los actores del acto educativo.

Reglamento estudiantil de la universidad de Pamplona Norte de Santander

Según el acurdo No. 186 del 02 de Diciembre del 2005; El consejo superior de la Universidad de Pamplona, en uso de sus las atribuciones legales, en especial de las que confiere

el artículo, considera que: Es función del consejo superior y universitario expedir o modificar los estatutos de y reglamentos de la institución, previo concepto de las instancias respectivas, el cual es imprescindible ajustar las normas y procedimientos académicos, a los procesos de sistematización y tecnificación, establecidos en la universidad, para agilizar y ser más eficientes los eventos académicos a que haya lugar.

Artículo 18. Responsabilidad Académica de los Estudiantes: Para determinar la responsabilidad académica de los estudiantes de pregrado presencial, se tendrá en cuenta los siguientes criterios:

Los estudiantes admitidos para el primer semestre, deberán matricular todos los cursos programados para él, en el correspondiente plan de estudios.

Acuerdo No.004 del 12 de enero de 2007 (Modifica literales b, c y f y adiciona el Parágrafo Cuarto.

Si el promedio general acumulado es inferior a dos cinco cero (2.50), el estudiante quedará por fuera del programa y en su hoja de vida se anotará por fuera del programa por bajo rendimiento académico y sólo podrá aspirar a un programa diferente.

Si el promedio general acumulado está entre dos cinco cero (2.50) y dos nueve nueve (2.99), sólo podrá matricular la ó las materias perdidas y su matrícula será condicional. Esta condicionalidad se aplicará, obligándose el estudiante a obtener un promedio general acumulado de tres cero cero (3.00) ó aprobar la totalidad de las materias matriculadas, en cuyo caso puede matricular el 70% de la responsabilidad académica normal en que lo clasifique el plan de estudios y lo condiciona nuevamente a obtener promedio acumulado de tres cero cero (3.00). De no alcanzarlo, quedará por fuera del Programa y se anotará en su historial académico por fuera del programa por bajo rendimiento académico y sólo podrá aspirar a un programa diferente. El estudiante que haya perdido una asignatura por tercera vez, en el siguiente semestre podrá matricular sólo dicha materia y por única vez, quedando condicionado a aprobarla, de no hacerlo, el estudiante quedará por fuera del programa y se anotará en su historial académico por fuera del programa por bajo rendimiento académico.

Si el promedio general acumulado está entre tres, cero cero (3.00) y tres, cuatro nueve (3.49), podrá matricular la responsabilidad académica normal del semestre en que le clasifique el plan de estudios.

Acuerdo No.081 del 17 de agosto de 2007

f. Si el promedio general acumulado está entre tres, cero (3.00) y tres, cuatro nueve (3.49), podrá matricular la responsabilidad académica normal del semestre en que le clasifique el plan de estudios y hasta cuatro (4) créditos adicionales según su plan de estudios. Si el promedio general acumulado está entre tres, cinco cero (3.50) y cuatro, cero (4.00), podrá matricular la responsabilidad académica normal del semestre en que le clasifique el plan de estudios y hasta seis (6) créditos adicionales.

Si el promedio general acumulado es mayor de cuatro, cero cero, (4.00), podrá matricular la responsabilidad académica normal del semestre en que le clasifique el plan de estudios y hasta ocho (8) créditos adicionales.

Artículo 2 2 - Validación de Asignaturas: Son requisitos para validación de asignaturas: Presentar solicitud escrita ante la dirección del Departamento, para estudio y aprobación, dentro de las fechas dispuestas en el Calendario Académico para tal fin. Que el estudiante al momento de la solicitud tenga un promedio acumulado igual o superior a tres punto dos cero (3.20). Que la asignatura a validar no se haya cursado y reprobado.

Si la asignatura a validar cuenta con requisitos, según plan de estudios, debe cumplir con los mismos para su aprobación. Los cursos teóricos prácticos y cursos prácticos no son validables. El Examen de Validación consta de dos (2) partes: un (1) examen escrito y uno (1) oral, sobre los contenidos oficiales de la asignatura. Cada examen tendrá un valor del cincuenta por ciento (50%) La nota mínima para aprobar una validación es de tres punto cero cero (3.00). La nota obtenida en el examen de validación, se registrará en la hoja de vida del estudiante, en el semestre respectivo y académicamente tendrá los mismos efectos, que los cursos matriculados reglamentariamente.

Acuerdo No. 004 del 12 de enero de 2007 (Adiciona literal i)

i. El número de asignaturas a validar por semestre académico no puede ser superior a dos (2) para la modalidad a Presencial y a una (1) para la modalidad a Distancia.

Parágrafo primero: Una vez aprobada la validación, el Decano de la Facultad, en un plazo no mayor de ocho (8) días hábiles, contados a partir de la fecha de autorización, designa un Jurado conformado por tres (3) docentes del área, que incluye al profesor de la materia. El Jurado establece la fecha de validación, que en ningún momento puede superar los quince (15) días hábiles, contados a partir de su conformación para aplicar la validación. Una vez realizados los exámenes, se levanta un Acta donde debe aparecer la nota obtenida, nombre, cédula de ciudadanía y firma de los jurados y Director de Departamento, que se remitirá en original y recibido a la Oficina de Admisiones, Registro y Control Académico.

Parágrafo segundo: La prueba de validación no presentada por el estudiante, sin causa justa a juicio del Consejo de Facultad, ni cancelada por éste con una anticipación mínima de dos (2) días hábiles, será calificada con cero punto cero cero (0.00).

Artículo 23.- Cancelación de Asignaturas: El estudiante tiene derecho a modificar su matrícula académica, cancelando máximo dos (2) asignaturas, si cumple con las siguientes condiciones: Que la realice dentro de los plazos estipulados en el Calendario Académico y que no afecte los requisitos si los hubiere.

Parágrafo primero: El estudiante será el responsable de realizar el proceso de cancelación de materias, desde su usuario dentro de las fechas establecidas y contará con cinco (5) días hábiles a partir de la fecha límite para reportar alguna novedad en el proceso si se presentara.

Parágrafo segundo: El plazo máximo estipulado por la Universidad para la cancelación de asignaturas será hasta la segunda semana después de la segunda evaluación.

Parágrafo tercero: Los estudiantes de la modalidad a distancia, tienen habilitada esta función permanente y tendrán como plazo de cancelación del curso hasta antes de presentar el examen final y lo podrá aplicar para cualquiera de los cursos matriculados. La cancelación de estos cursos, no generan ningún tipo de devolución o abono por parte de la Universidad de Pamplona, de los valores pagados por su matrícula.

Capítulo V. evaluación

Artículo 30.- Tipos de Evaluación: Defínanse los siguientes tipos de evaluación:

a. Evaluaciones parciales: son aquellas que se han establecido en cada programa, con un valor fijado previamente por el docente y que corresponde a los porcentajes señalados por la Universidad, para cada ciclo del período académico. Para tal efecto, se podrán utilizar varias alternativas de evaluación, tales como, quices, exposiciones, talleres de campo, ensayos, informes de práctica, trabajos de investigación, informes de lectura, sustentación de trabajos o por combinación de estos medios.

b. Evaluación final: es aquella que se realiza al finalizar una asignatura y que tiene por objetivo evaluar el conocimiento global de la materia programada. Podrá hacerse mediante un examen o trabajo de investigación, o práctica, según la metodología que debe constar en el programa.

c. Examen de Habilitación: Examen que se práctica por una (1) sola vez, en cada período académico, a quienes pierdan un curso teórico y que haya obtenido una nota final no inferior a dos punto cero cero (2.00). El Examen de Habilitación comprende todo el contenido programático de la asignatura.

d. Examen Supletorio: Es aquel que se practica en la modalidad presencial en reemplazo de una actividad evaluativa parcial o final, previa autorización del Director del Departamento, presentada la incapacidad presentada y certificada por la Vicerrectoría de Bienestar Universitario.

e. Exámenes Preparatorios de Grado: son pruebas de revisión general de conocimientos teóricos y prácticos que, por norma que así lo establezca, exigen algunos programas académicos de la Universidad para optar el título profesional. Se practican ante Jurado. Su reglamentación interna es competencia del Consejo de Facultad, previo concepto del Comité de Programa.

f. Sustentación de Trabajo de Grado: Evaluación cualitativa de verificación de del proceso desarrollado en el Trabajo de Grado, aplicada por jurados asignados por el respectivo Departamento.

g. Recital de Grado: El Consejo de Facultad de Artes y Humanidades, reglamentará la forma de proceder cuando se trate de presentación de Recital de Grado.

h. Examen de Clasificación: Es la evaluación que solicita un estudiante antes de iniciar su primer semestre académico en la Universidad, con el fin de que se le reconozca uno (1) o varios cursos, previamente definidos como clasificables por el Consejo de Facultad que administra el programa.

Parágrafo primero: Los Consejos de Facultad fijarán las fechas de estos exámenes para que sean presentados con anterioridad a la Vicerrectoría Académica. Quien desee presentar tales exámenes, deberá inscribirse previamente en la Oficina de Registro y Control Académico y ésta informará al Departamento que ofrece el curso.

Parágrafo segundo: El Examen de Clasificación se aprueba con una calificación igual o superior a tres punto cinco cero (3.50) y sólo en caso de ser aprobado se registrará en la hoja de vida.

Artículo 31. - Calificación: En todos los programas académicos de pregrado, las asignaturas se calificarán de cero punto cero cero (0.00) a cinco punto cero cero (5.00). La nota mínima aprobatoria es tres punto cero cero (3.00). Para el Trabajo de Grado, la calificación es cualitativa.

Parágrafo primero: La nota final es la obtenida mediante el promedio ponderado de todas las evaluaciones parciales y la evaluación final.

Parágrafo segundo: Se entiende por nota definitiva cuando:

- a. La nota final cuando es aprobatoria
- b. La nota final cuando no se presenta examen de habilitación.
- c. La nota final es reemplazada por la de la habilitación. Para este caso deberá dejarse constancia de ello en la hoja de vida académica del estudiante.

Parágrafo tercero: En todos los casos, la calificación final o definitiva se dará en enteros y decimales. Si la suma de los porcentajes da centésimas, éstas se aproximarán, a partir de cero punto cero cinco (0.05), al decimal inmediatamente superior y se desecharán si son menores.

Parágrafo cuarto: Las evaluaciones parciales y final, no presentadas sin justa causa, a juicio del profesor responsable del curso, serán calificadas con cero punto cero cero (0.00).

Parágrafo quinto: Las notas definitivas de los cursos aprobados y no aprobados se registran y harán parte del historial académico del estudiante y de la ponderación semestral y acumulada.

Parágrafo sexto: Todo estudiante tiene derecho a conocer dentro de los cinco (5) días siguientes a la presentación de sus evaluaciones parciales y final, el resultado de las mismas.

Parágrafo séptimo: El estudiante cuenta con tres (3) días hábiles, a partir de la fecha límite de ingreso en el sistema de la evaluación, para presentar en casos justificados la solicitud de corrección de nota al docente de la asignatura. Éste por medio de Acta certificada por el Director de Departamento, notificará a la Oficina de Admisiones, Registro y Control Académico, para su actualización dentro de los dos (2) días hábiles siguientes a este plazo. Pasado este tiempo, las calificaciones obtenidas no podrán ser modificadas.

Artículo 32. Aplicación de Evaluaciones: Las evaluaciones serán aplicadas teniendo en cuenta los siguientes criterios: a. Establézcase las semanas quinta (5), décima primera (11) y décima sexta (16), como fechas para realizar las evaluaciones de cada una de las asignaturas de un programa académico.

b. En las semanas que se realicen las evaluaciones parciales, no se desarrollarán clases de los cursos respectivos del programa académico.

c. Las fechas de evaluación para cada asignatura dentro de las semanas establecidas para las evaluaciones, se definirán en los Consejos de Facultad, previo acuerdo entre Decanos y Directores de Departamento.

Parágrafo primero: Las evaluaciones de las semanas quinta (5) y décima primera (11), tendrán un porcentaje del 35% cada una, distribuida, así: una prueba escrita con un valor del 20%, presentada en la semana de evaluación y el 15% restante corresponderá a trabajos, quices, exposiciones, talleres, trabajos de campo, informes de práctica, realizadas con anterioridad a la semana de evaluación, en común acuerdo con el docente de la asignatura respectiva. La evaluación de la semana décima sexta (16) tendrá un porcentaje del 30%, distribuido en la prueba escrita del 20% y el 10% restante, corresponde a las actividades de trabajos, quices, talleres, exposiciones, trabajo de campo e informes de práctica, acordadas previamente.

Parágrafo segundo: El Examen de Habilitación se presentará en la fecha y hora fijada por la Universidad, en un lapso no menor de cinco (5) días calendario, entre el examen final de un curso y su habilitación. La calificación obtenida en el Examen de Habilitación, reemplazará la nota definitiva de esta asignatura y afectará el promedio ponderado de semestre y acumulado del estudiante.

Parágrafo tercero: El Examen Supletorio, en ningún caso puede suplir al Examen de Habilitación o de Validación, y deberá presentarse dentro de los ocho (8) días siguientes a su autorización. Si no lo presentare en los plazos previstos, la evaluación será calificada con cero punto cero cero, (0.00) y no impedirá la presentación del Examen de Habilitación en el respectivo curso. El Examen Supletorio tendrá un valor del 4% del s.m.m.l.v., excepto, cuando la evaluación deje de presentarse por motivo de fuerza mayor y sea plenamente autorizado por el Director de Departamento.

Parágrafo cuarto: En la modalidad a distancia, metodologías tutorial y virtual, la evaluación de un curso debe tener en cuenta los siguientes componentes y se aplicarán según el desarrollo de cada curso:

a. Portafolios y desarrollo de proyectos 60%: Este componente, valora directamente la producción del estudiante en tareas significativas para su vida, utilizando pruebas de ejecución, observaciones, preguntas de respuesta abierta y no estructurada, exposiciones, entrevistas, relatos de vida, trabajos informales, experimentos y salidas de campo, entre otras. Alternativas que serán porcentualmente distribuidas y asignadas por el docente a cargo del curso en la programación inicial, de acuerdo a sus requerimientos y especificidades.

b. Examen final 40%: Aplicación de una evaluación final: los estudiantes tendrán derecho a ser evaluados en cada curso, una vez cumplan con las actividades del portafolio y el desarrollo de las actividades académicas, previstas para cada caso.

Artículo 33. Responsabilidad de los Docentes en la Evaluación: Son responsabilidades de los docentes en el proceso de valuación, las siguientes:

a. Dispondrán de un máximo de cinco (5) días calendario, contados a partir de la fecha límite para cada evaluación, para digitar, publicar y corregir las calificaciones de los estudiantes, en el sistema.

b. Para casos de solicitud de revisión de la calificación, por posible error y asignación de nueva nota por revisión de segundo calificador, el departamento cuenta con cinco (5) días adicionales para su reporte, mediante Acta firmada por el docente y director de departamento a la Oficina de Admisiones, Registro y Control Académico.

c. Deberá registrar como calificación, cero punto cero cero (0.00), cuando un estudiante no se presenta a una evaluación.

d. Dar a conocer a los estudiantes las evaluaciones presentadas, antes de ingresar las notas al sistema y en las fechas acordadas en el calendario académico.

e. Atender y tramitar solicitudes de revisión de la calificación de las evaluaciones presentadas, dentro de los tres (3) días hábiles siguientes a la publicación de la nota o concepto, para lo que contará con tres (3) días hábiles para resolver la reclamación presentada por el estudiante.

Parágrafo primero: Corresponde al Director del Departamento y al Decano de la Facultad respectivos, llevar control y seguimiento al cumplimiento del presente Artículo.

Parágrafo segundo: Los docentes que incumplan cualquiera de las responsabilidades del presente Artículo, serán reportados por cada Departamento, según informe de la Oficina de Admisiones, Registro y Control Académico, a la Oficina de Control Interno Disciplinario, para iniciar el proceso a que haya lugar, por incumplimiento a sus funciones, con copia a la hoja de vida del docente.

Acuerdo No.004 del 12 de enero de 2007 (Modifica el Artículo 34)

Artículo 34.- Segundo Calificador. Cuando el estudiante no esté de acuerdo con una de las calificaciones parciales, podrá solicitar un segundo calificador ante el Director del Departamento, quien lo designará dentro de los docentes que laboran en su programa y que tengan las mismas calidades académicas del titular de la materia. En caso de que el Director de Departamento sea el titular de la materia, el Decano asignará el segundo calificador.

La nota final de la evaluación se calculará aplicando el 25% y 75% a las calificaciones del docente responsable de la asignatura y segundo calificador, respectivamente. El Director levantará un Acta de Corrección de Calificación, en la que se anotará la fecha de evaluación por el segundo calificador, el código y nombre de la asignatura, el semestre en que se encuentra matriculado el estudiante, su código, nombres completos, calificación promediada en letras y

números y la firma del segundo calificador y del Director del Departamento. Esta Acta se enviará con copia de recibido a la Oficina de Admisiones, Registro y Control Académico, en un plazo de tres (3) días, contados a partir de su aplicación.

Artículo 42.- Reclamos: Todo estudiante podrá presentar reclamos respetuosos a funcionarios u organismos universitarios, sobre cualquier aspecto académico o administrativo.

a. Cuando la naturaleza de los reclamos sea de organización y desarrollo de clases, puntualidad del profesor, evaluación, interpretación de reglamentos, exámenes extemporáneos, o en general asuntos académicos, el estudiante deberá presentar la solicitud ante el Director de Departamento o Decano de la Facultad, quien le dará el trámite que corresponda dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a su presentación.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación se llevara a cabo en la Universidad de Pamplona, la cual se encuentra ubicada en el kilómetro 1 vía a Bucaramanga, de igual modo se desarrollara en la facultad de educación en el departamento de Educación Física, Recreación y Deportes específicamente en unos de los cursos importantes plasmados en el plan de estudios denominado Fundamentos del Atletismo del primer semestre.

Página Web Oficial de la Universidad menciona que : el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona tiene como visión al finalizar la primera década del siglo XXI se consolidará académica, administrativa y socialmente, para dar respuestas a los retos de ciencia, investigación y tecnología que exige el nuevo milenio, partiendo de esta visión el programa tiene como misión formar profesionales idóneos que contribuyan a generar cambio en el área, mejorando su calidad de vida.

Ese profesional formado en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona estará en la capacidad de: 1) Ejercer la docencia y/o formación académica en el nivel básico de primaria y secundaria y en los ciclos complementarios de las Escuelas Normales, 2) Diseñar y ejecutar programas de capacitación y actualización docente en el área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, 3) Planear y aplicar programas investigativos relacionados con la Educación Física, la Recreación y el Deporte dentro de su contexto social – educativo y sobre su propia formación profesional, 4)Gestor de propuestas curriculares flexibles acordes al contexto municipal regional y nacional, y 5) Asesorar programas lúdico deportivos recreativos.

Como perfil ocupacional el Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona, estará preparado para ejercer en las áreas de: 1) Docente, 2) Instructor en actividad Física, 3) Entrenador de escuela de formación, 4) Dirigente deportivo, 5) Monitor en diferentes Disciplinas Deportivas, y 6) Gestor Deportivo.

Este programa cuenta con una infraestructura como: 1) Pista atlética, saltos y lanzamientos, 2) Pista plana especial para patinaje de carreras, 3) Estadio de fútbol, 4) Diamante de softbol, 5) Campos de tenis, 6) Coliseos cubiertos multifuncionales, 7) Laboratorio de Fisiología del ejercicio, 8) Laboratorio de Biomecánica, 9) Gimnasio olímpico cubierto - Jesús Romero Montoya, 10) Gimnasio Cubierto para Multifuerza- Hércules, 11) Aula especializada para danza y expresión corporal, y 12) Piscina temperada semiolímpica. Todos estos escenarios permiten mejorar los procesos académicos del profesional en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.

CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza y tipo de la investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma cualitativo, Martínez (2006) señala que este tipo de investigación trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura y relaciones que establecen, donde se cumplen dos tareas básicas: recoger datos y categorizarlos e interpretarlos. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

Pitman y Maxwell (1992 citado por Ruiz Morales, 2016), la investigación cualitativa debe ser orientada por un proceso sistematizado y continuo de decisiones del investigador.

Esta investigación presenta un tipo de estudio investigativo descriptivo, el cual se realiza para caracterizar, describir o sistematizar cómo ocurre una situación o hecho educativo.

Según Hernandez, Fernández y Bautista (2006) el tipo de la investigación descriptiva es la intención de conocer ¿cómo ocurre un hecho, cuales son las evidencias que se tienen con relación a la situación objeto de estudio? Para su posterior caracterización o descripción.

Esta investigación cualitativa no parte de hipótesis y, por lo tanto, no pretende demostrar teorías existentes, se implemento una metodología holística (integral), es decir las personas, los escenarios o el grupo no fue reducido a variables, sino considerados como totalidad y en su totalidad. Se utilizara la observación participante, la entrevista semi-estructurada y la entrevista estructurada, las cuales arrojaron datos descriptivos donde se trabajo con las propias palabras de las personas, y con las observaciones de su conducta en el aula de clase.

Diseño de la Investigación

La estrategia de diseño de investigación que se utilizará será la estrategia del estudio de caso el cual es definido por Dennys (1978, citado en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) como “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tiene lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (p, 91). Para este trabajo de investigación el caso estará representado por el curso Fundamentos del Atletismo, incluyendo al docente que orienta dicho curso y once estudiantes del mismo.

Desde la perspectiva de Guba y Lincoln (1989, citado en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999), se trata de un tipo de estudio de caso interpretativo ya que se pretende en el marco del curso Fundamento de Atletismo durante el primer semestre del año 2017: a) Identificar las estrategias de evaluación, tipos de evaluación, criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, realizado por el docente; b) Describir las prácticas realizadas por el docente, para la evaluación del aprendizaje en los estudiantes; y c) Explorar las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente.

Grupo de informantes y criterios de selección

Martínez (2000) señala que la investigación cualitativa se desarrollará básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que voy a desempeñar como investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio serán fruto de una definición y negociación progresiva. Por mi parte, los sujetos que formaran parte del escenario también van definiendo su papel según el grado en que proporcionan información (informantes clave e informantes). Estos informantes serán los estudiantes del curso Fundamentos del Atletismo pertenecientes al programa académico de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona, los cuales aportarán la mayor parte de información primaria sobre el problema de investigación. Con estos informantes se obtendrá el grueso de la información que me permitirá como investigador comprender el problema y realizar oportunas interpretaciones.

A continuación se presenta la forma como se van a codificar los informantes.

Tabla 1 Código de los informantes

Tipos de Informantes	Código
Estudiantes del curso Fundamentos del Atletismo primer semestre 2017.	I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9, I10.
Docente del curso Fundamentos del Atletismo primer semestre 2017.	I11.

Los criterios de selección que se tendrán en cuenta para esta investigación cualitativa como lo expresa (Martínez, 2000) suponen una selección deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan a la azar para completar una muestra de tamaño N, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador, incluso en este trabajo se tendrán en cuenta: 1) Los estudiantes que actualmente estén en el curso Fundamentos del Atletismo de la Universidad de Pamplona, 2) Estudiantes del curso Fundamentos del Atletismo que tengan el mejor promedio acumulado en el segundo cohorte, 3) Los estudiantes del curso anteriormente mencionado que tengan el promedio acumulado más bajo en el segundo cohorte, 4) Estudiantes del curso Fundamentos del Atletismo que tengan el promedio acumulado del segundo cohorte en la media, y 5) Los estudiantes que son repitentes por cancelación o pérdida del curso Fundamentos del Atletismo de la Universidad de Pamplona.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de datos se utilizará la técnica de la entrevista, la cual permitirá obtener información de los once informantes claves, acerca de cómo se realiza el proceso de evaluación del aprendizaje, del curso Fundamentos del Atletismo, programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona Norte de Santander. Desde la perspectiva de Albert Gómez (2007), en la investigación cualitativa la entrevista tiene

dos propósitos principales: a) Explorar e identificar variables que se relacionen con la hipótesis, y que sirva para guiar otras fases de la investigación, y b) Ser el principal dispositivo para obtener información de formal oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando.

Se utilizará una entrevista semi – estructurada dirigida al docente del curso Fundamentos del Atletismo (Anexo A), con el fin de identificar las estrategias de evaluación, tipos de evaluación, criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, realizado en el curso que orienta. Igualmente, se dirigirá una entrevista semi estructurada al grupo de estudiantes de dicha asignatura (Anexo B), con el propósito de explorar las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente.

Este tipo de entrevista es definida por Rodríguez (2011) como “Pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante. Las mismas preguntas pueden ser planteadas de diferente manera o varios informantes si es el caso, esto implica que no hay secuencia en el orden de la pregunta y depende mucho de las respuestas dadas” (p, 38). Se utilizará la grabadora para registrar fielmente los discursos verbales que produce cada uno de los entrevistados (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

También, se tiene previsto realizar un análisis a la planificación docente del curso Fundamentos del Atletismo. En consideración de Bardin (1986, citado en López Noguero 2002), el análisis de contenido encuadra en un conjunto de instrumentos metodológicos que permiten describir e interpretar la estructura interna de la información contenida en un documento, atendiendo a su composición, organización y estructura, así como también para detectar la ausencia o presencia de algunos elementos imprescindibles, su originalidad, novedad y rigurosidad de acuerdo con el objeto de estudio. Como instrumento se empleará una matriz de datos (anexo C), la cual permitirá registrar la estructura y elementos que contiene la planificación del docente, es decir objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategia para la enseñanza y el aprendizaje, técnicas e instrumentos de evaluación, momentos de la evaluación, agentes que participan en el proceso y formas de participación de los agentes.

Se aplicara la técnica de la observación para describir las prácticas realizadas por el docente que orienta el curso Fundamentos del Atletismo, para la evaluación del aprendizaje en los estudiantes. A juicio de Anguera (1981, citado en Albert Gómez 2007), esta técnica “tiene la entidad suficiente para la obtención de un conocimiento científico que no pretende otro objetivo que plasmar una conducta presente con suficiente potencia de descubrimiento para no solo describir aquella conducta, sino llegar a explicarla convenientemente y establecer relaciones diversas” (p, 232). Para operacionalizar la observación se utilizará el diario de campo (anexo D), entendido como un dispositivo que permite realizar las formas y procedimientos que utiliza el docente para desarrollar el proceso de evaluación del aprendizaje.

A continuación se presenta una síntesis de la técnica que se va utilizar para la recolección de datos.

Tabla 2 Síntesis de Técnicas y recolección de datos

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	DIRIGIDO A
Identificar las estrategias de evaluación, tipos de evaluación, criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, realizado por el docente que orienta el curso Fundamento de Atletismo	-Análisis de documentos (planificación docente). -Entrevista semi estructurada.	Matriz de recolección de datos	Docente.
Describir las prácticas realizadas por el docente que orienta el curso Fundamentos del Atletismo, para la evaluación del aprendizaje en los estudiantes.	Observación directa.	Diario de campo.	Docente.
Explorar las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente que orienta el curso Fundamentos del Atletismo.	Entrevista semi-estructurada.	Guion de entrevista Grabadora	Estudiantes.

Análisis e interpretación de resultados

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos de los informantes, se utilizará la teoría hermenéutica, la cual según las orientaciones de Martínez Miguélez (2006) “Tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (p, 102).

Los discursos emitidos por los informantes serán categorizados siguiendo el procedimiento establecido por Martínez Miguélez (2007): 1) Transcripción detalladamente los contenidos de información protocolar, 2) División los contenidos en porciones o unidades temáticas, y 3) Categorización, es decir, clasificación, conceptualización o codificación mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática. En esta etapa de análisis será fundamental el uso de la aplicación informática Atlas Ti, el cual es un software que permitirá la sistematización de la información a través de categorías.

Es importante presentar las categorías iniciales que dirigen el trabajo de campo de esta investigación: a) Estrategias de evaluación, b) Tipos de evaluación, c) Criterios y agentes que intervienen en el proceso de la evaluación, d) Prácticas realizadas por el docente para la evaluación del aprendizaje, y e) Percepciones que tiene los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente.

Fases de la investigación

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996 citado en Ruiz Morales, 2016) proponen las siguientes fases y etapas de la investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Las cuales se sintetizan a continuación: 1) La fase preparatoria en esta investigación se desarrolló con el acercamiento al objeto de estudio, a través de la revisión de literatura y conocimiento del estado del arte, por parte del investigador y el asesor del trabajo de grado. 2) Para el trabajo de campo, concretamente el acceso al campo, se le informó

verbalmente al docente del curso Fundamentos del Atletismo el propósito del trabajo de grado, cuál era el objetivo y las intenciones del mismo. Así como también, se solicitó un permiso para poder entrar a la clase a realizar una observación y así poder recolectar información. Igualmente se conversó con los estudiantes potenciales a convertirse en informantes claves. Esta fase queda propuesta, es decir, se plantea su desarrollo en otro momento de la investigación debido a que en este trabajo se presenta como un proyecto. 3) La fase analítica queda como propuesta de este trabajo, una vez que el investigador abandone el escenario donde se recogerán los datos cualitativos, se procederá al análisis de la información recogida. Esta fase se realizará mediante un proceso sistematizado de reducción de datos, transformación de los datos, obtención de los resultados y verificación de conclusiones; así como fue explicado en el apartado, de este trabajo, dedicado al análisis e interpretación de datos. 4) Fase informativa donde, el proceso e investigación se cerrará con la presentación y divulgación de los resultados en espacios académicos científicos y revistas de investigación cuyas temáticas de publicación estén relacionadas con el objeto de estudio de este trabajo.

ANEXOS

Anexo A

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL DOCENTE

Universidad de Pamplona Norte de Santander

Facultad de Educación

Esp. En Pedagogía Universitaria

Lic. Jorge Leonardo Urruchurto Pérez

ENTREVISTA

Objetivo: Identificar las estrategias de evaluación, tipos de evaluación, criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, realizado por el docente que orienta el curso Fundamento de Atletismo.

- 1) ¿Que es para usted la evaluación del aprendizaje?
- 2) ¿Cómo desarrolla sus prácticas evaluativas?
- 3) ¿Cuáles criterios de evaluación utiliza usted para evaluar el aprendizaje en el curso Fundamentos del Atletismo?
- 4) ¿Que técnicas e instrumentos aplica usted para evaluar el aprendizaje?
- 5) ¿Para que se evalúa el proceso de aprendizaje en el curso Fundamento del Atletismo?

Anexo B**GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES**

Universidad de Pamplona Norte de Santander

Facultad de Educación

Esp. En Pedagogía Universitaria

Lic. Jorge Leonardo Urruchurto Pérez

ENTREVISTA

Objetivo: Explorar las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente que orienta el curso Fundamentos del Atletismo.

- 1) ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?
- 2) ¿Las practicas evaluativas del docente van acordes a los contenidos programáticos?
- 3) ¿Cuáles criterios de evaluación utiliza el docente para evaluarle el aprendizaje en el curso Fundamentos del Atletismo?
- 4) ¿Qué técnicas e instrumentos aplica el docente para evaluar el aprendizaje?
- 5) ¿Para qué el docente evalúa el proceso de aprendizaje en el curso Fundamentos del Atletismo?

Anexo C
MATRIZ DE DATOS

Matriz de datos para identificar las estrategias de evaluación, tipos de evaluación, criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, realizado por el docente que orienta el curso Fundamento de Atletismo.				
Identificación del curso.	Curso: Docente: Programa:		Código: No. Horas: Unidad de Créditos:	
Estrategias de evaluación.	Tipos de evaluación	Criterios y agentes que intervienen en el proceso de evaluación	Prácticas realizadas por el docente para la evaluación del aprendizaje.	Percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente

Anexos D	
DIARIO DE CAMPO	
Fecha:	Hora:
Lugar:	Protagonistas: Estudiantes y docente.
Recursos:	
Nombre del Tema:	
Objetivo de la clase:	
Descripción:	
Observación participativa:	

REFERENCIAS

- Albert Gómez, M. J., & Cejudo, J. M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs, 211, 239..
- Ander-Egg, E., I, A. G. U. I. L. A. R., Ander-Egg, M. J., & Idáñez, M. J. A. (2000). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen/Hvmanitas,.
- Ballesteros, R. F. (2001). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*.
- Bolívar Botía, A. (1998). *Tiempo y contexto del discurso curricular en España*.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Manual de evaluación sumativa y formativa del aprendizaje de los estudiantes*.
- Bloom, Benjamín S., Hastings, J. Thomas y Madaus, George F. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación, Tomos I (conocimientos) y II (dominio afectivo)*. Alcoy: Marfil, 234pp. (cada tomo).
- Bloom, Benjamín S., Hastings, J. Thomas y Madaus, George F. (1974). *Evaluación del aprendizaje, cuatro tomos*. Buenos Aires: Troquel, 300- 400pp. (cada tomo).
- Bloom, Benjamin S., Madaus, George F. and Hastings, J. Thomas (1981). *Evaluación para mejorar el aprendizaje*. New York: McGraw-Hill.

Briones, G. (1985). *Evaluación de programas sociales: teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total logros objetivos procesos competencias y desempeño*. Bogotá. Colombia. Editorial Magisterio.

Citado por Salazar en Revista Educación y Desarrollo Social, Bogotá, D. C. Colombia-Volumen II- No.1; Enero-Junio de 2008 _ISSN 1-5318 pág. 153

De Colombia, C. P. (1991). Título II, de los derechos, las garantías y los deberes, artículo 67. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.

DE EDUCACION, G. E. N. E. R. A. L. (1994). LEY 115 de 1993.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.

ESCUADERO, E, T, “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación” Vol. 9, nº 1 de la Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE) <http://www.uv.es/RELIEVE/>, 2003.pág 11-43

Evaluativa. Santiago: PIIE. Vidal Tirado, S. A. (2010). *Manual para la realización de estudios cualitativos en ámbitos organizacionales o de consumidores en la ciudad de Cuenca*.

Flores, J., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*: Málaga: Aljibe.

FROLA R. Patricia. (2010). Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje. Ed. Trillas, México.

FROLA, R.H. (2011) “Maestros competentes a través de la Planeación y la evaluación. Ed. Trillas. México.

Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica (M. ^a Teresa Melero Nogués, trads.).

Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). Psicología de la instrucción. Santillana.

Hamodi, C. (2014). La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de casos (Doctoral dissertation, Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid).

ICFES (1999), Serie Investigación y Evaluación Educativa, tomo 9 Bogotá. Pág., 51

Leyva Baraja. E. Y. (2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf.

Litwin (1998) dice que evaluar, “desde la perspectiva didáctica implica juzgar la enseñanza y el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”

Litwin (1993) citado por Palou de Maté, M. (1998) 5 En el apéndice de este trabajo, incluyo algunas autoevaluaciones de estudiantes que ponen en evidencia estas afirmaciones.

López, S., & Tessio, N. M. (s.f.). Evaluación en entornos virtuales: reflexiones a partir de experiencias sincrónicas en la Licenciatura en Tecnología Educativa de la UTN. Obtenido de UTN: puntodeencuentro.utn.edu.ar/wp-content/.../03/TESET_p035a050.pdf

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: círculo de lectura alternativa. Editorial Trillas.

Miguélez, M. M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.*: Editorial trillas.

Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-clave pedagógica*, 4. Recuperado de <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=el+analisis+de+contenido+como+metodo+de+investigacion&btnG=&lr=>

Olivera, I. A., Jacomino, A. M., Molina, M. D. L. C. Y. y Benítez, E. T. (2007). La evaluación formativa, un indicador para elevar la efectividad del profesor tutor en el proceso de universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 12(5).

Pérez, Á., & Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C., & Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica Formative and shared assessment in Higher Education and European Área of Higher Education: key questions for. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

- Prieto D, J. C., Muñoz T, E., & Martínez de D, E. S. (2012). Evaluación por competencias, una alternativa de Orientación Profesional en Colombia (Doctoral dissertation).
- Ravela, P. (2003). ¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa. Santiago de Chile, Grupo de trabajo de estándares y evaluación–GRADE-, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe–PREAL, 4.
- Rice, J. S. (1898). U.S. Patent No. 604,266. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Ruiz Morales, Y. A. (2008). La evaluación educativa y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes universitario (ensayo). *Encuentro Educativo*, 15(2).
- Ruiz Morales, Y.A.(2014). e-Evaluación del aprendizaje: aproximación conceptual. (posted). (*Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela*).
- Sacristán, J. G. (1993). La evaluación en la enseñanza. La evaluación su teoría y su práctica. Caracas, Venezuela: Cooperativa laboratorio educativo.
- Salazar, M. L. S., & Lorena, M. (2002). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Folleto. Universidad de Antioquia.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation (pp. 60-91).
- Smith, E. R., & Tyler, R. W. (1942). Evaluar y registrar el progreso del estudiante.
- Spearman, C. (1904). " Inteligencia General ", objetivamente determinada y medida. *La American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.

TOBÓN, Tobón Sergio. *Formación Integral y Competencias, Pensamiento Complejo, Currículo Didáctica y Evaluación*. Edt. Ediciones Ecoe, Edc. 3, Colombia, 2010, Pág. 281

Trejos Ramírez, M. C. K. (2015). *Las Herramientas de autor, mediadoras del proceso de evaluación en el grado cuarto*.

Universidad de Pamplona (Colombia). (2004). *Nuestra universidad*. Universidad de Pamplona.

Zabala, J. G. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*.