

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL CURSO ESTRATEGIAS DEL  
ATLETISMO, DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN  
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

WILLIAM ALBERTO PEÑA RAMIREZ

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL CURSO ESTRATEGIAS DEL  
ATLETISMO, DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN  
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

WILLIAM ALBERTO PEÑA RAMIREZ

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

Asesor: Ph,D. Yovanni Ruiz Morales

## Índice

	Pág
1. Título	5
1.1 Descripción del problema	6
1.2 Formulación del problema	8
1.3 Justificación	9
1.4 Objetivos	10
1.4.1 Objetivo general	10
1.4.2 Objetivos específicos	10
2. Marco Referencial	11
2.1 Antecedentes	11
2.1.1 Internacional	11
2.1.2 Nacional	12
2.1.3 Regional / Local	17
2.2 Marco Teórico	18
2.2.1 Reseña histórica de la evaluación	18
2.2.2. La evaluación, concepto	24

2.2.3 Criterios de la evaluación educativa	24
2.2.3.1 Criterios científicos de la evaluación	24
2.2.3.2 Criterios prácticos-operativos de la evaluación	25
2.3 La evaluación del aprendizaje	26
2.3.1 Elementos de la evaluación	27
2.3.2 Tipos de evaluación	33
2.3.3 Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje	34
2.4 Tipos de aprendizaje	37
2.5 Marco Legal	40
2.5.1 Constitución Política de Colombia	40
2.5.2 Ley 30 de 1992	40
2.5.3 Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona	42
2.5.4 Acuerdo 086 de 2002, Reglamento Estudiantil	45
3.0 Diseño Metodológico	51
3.1 Tipo de investigación	51
3.1.2 Enfoque de la investigación	52
3.1.3 Alcance de la investigación	53
3.2 Muestra	53
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	54
3.4 Recolección de datos	55
Referencias	56

**1. Título**

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL CURSO ESTRATEGIAS DEL  
ATLETISMO, DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN  
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

## **1.1 Descripción del problema**

La evaluación de los aprendizajes en la universidad debe concebirse como un proceso para promover la discusión, la reflexión y la investigación, en los estudiantes (Fernández, B. S., 2002. Citado por García, 2015). No debe entenderse sólo como una simple asignación de un juicio de valor, o medición a un planteamiento, sino el proceso por el cual se da una posible solución.

Es bien sabido que la evaluación es tomada para muchos docentes e instituciones como la principal herramienta para medir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero si profundizamos encontramos que tiene otras funciones a las cuales no se les está dando la importancia que realmente requieren, según Fernández, B. S. (2002) “existe una función de carácter social de selección y clasificación de orientación a los estudiantes” (p.12). 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.

Por su parte Morales, Y.A.R (2008), manifiesta que 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. De igual modo, se debe tener en cuenta que los procesos de evaluación del aprendizaje por competencias, que aplica el docente van acordes y direccionados con los contenidos programáticos, según la disciplina de los evaluados.

En los últimos años en el proceso de evaluación del curso estrategias del atletismo, de la licenciatura de Educación Física de la Universidad de Pamplona, se ha observado un elevado índice de mortalidad académica y deserción, debido al insuficiente conocimiento y práctica de los temas, por parte de los estudiantes. Siendo esto un motivo de gran preocupación para el docente, ya que la evaluación práctica del docente en formación, debe basarse y reflejar que adquiere unas competencias mínimas de calidad (enseñar, formar y evaluar), que le permitan tener un mejor desempeño en una futura vida profesional.

Por lo anterior es importante identificar si las prácticas evaluativas implementadas por los docentes para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes en formación, son las más adecuadas. Reconociendo la importancia y finalidad del proceso evaluativo, partiendo de los conocimientos previos y el estilo de aprendizaje propio de cada estudiante.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Cómo son las prácticas evaluativas en el curso estrategias del atletismo, de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, de la Universidad de Pamplona?, ¿Qué percepción tienen los estudiantes frente al proceso de evaluación del curso Estrategias del Atletismo?

### **1.3 Justificación**

La evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo, flexible, sistemático y participativo, que forma parte del proceso de enseñanza: mediante el cual se observa, se recoge y se analiza información relevante, respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir un juicio de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo (García, 2015).

Es necesario transformar la didáctica y la metodología del curso y crear modelos de evaluación distintas, las cuales tengan características enfocadas a la ambición e interés por el conocimiento en los educandos, donde exista una interconexión de ideas, logrando hacer una crítica constructiva la cual se vea retribuida en la obtención del conocimiento (Barajas, Y. E. L, 2010).

Por medio de esta investigación se quiere identificar, si, el proceso de evaluación establecido por los docentes es el más indicado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y si los estudiantes tienen claridad sobre los criterios bajo los cuales son evaluados. Este trabajo quiere dar claridad y aportar al curso estrategias del atletismo, una mirada hacia las prácticas evaluativas asumidas por los docentes, y poder establecer cuáles serían las tipos de evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta el contexto del curso. Por tanto serán beneficiados los docentes en formación como los docentes que orientan este curso, ya que permite a los docentes identificar que falencias tienen en sus prácticas evaluativas y así replantear nuevas estrategias que mejoren el proceso de evaluación.

Además los estudiantes serán colaboradores en la construcción de dichas estrategias, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **1.4 Objetivos:**

##### **1.4.1 Objetivo general**

Caracterizar las prácticas evaluativas del aprendizaje que se realizan en el curso estrategias del atletismo, de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona.

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

1. Determinar las percepciones del docente de acuerdo al tipo de evaluación, criterios, agentes, estrategias y decisiones que conforman el proceso de evaluación del curso Estrategias del Atletismo.
2. Identificar los factores intrínsecos y extrínsecos que intervienen en los estudiantes durante los hitos en los cuales se evalúa el aprendizaje del curso Estrategias del Atletismo.
3. Describir la percepción de los estudiantes frente al proceso de evaluación del curso Estrategias del Atletismo.
4. Analizar la relación entre la práctica evaluativa por parte del docente y la percepción que tiene el estudiante de dicha práctica.

## **2 MARCO REFERENCIAL**

### **2.1 ANTECEDENTES**

#### **2.1.1 INTERNACIONAL**

A nivel internacional se han desarrollado trabajos de investigación en diferentes países.

En España, Fernández Pérez (1986), en su trabajo titulado “*EVALUACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL FRACASO ESCOLAR*”.

Profesor de la **Universidad Complutense de Madrid**, su objetivo fue, analizar los siguientes aspectos con respecto a la evaluación al uso 1. Análisis del fracaso escolar, 2. Condiciones para corregir el fracaso escolar - tanto a nivel teórico como práctico y 3. La función de la administración educativa en la renovación pedagógica. Aunque la universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad. Es una investigación con un enfoque cualitativo descriptivo, donde se les aplicó una encuesta a los estudiantes donde se les preguntaba por las percepciones que tenían con respecto a la evaluación. Los resultados encontrados fueron que: los alumnos en un porcentaje muy elevado (77%) hablan de arbitrariedad en las calificaciones. Entienden que “en las notas de la carrera hay un factor de azar (lotería, suerte): depende mucho del profesor que te toca”. El 92% de los estudiantes dicen que el tipo de examen que padecen, es la prueba final en la que “te juegas todo a una carta”, en lugar de tener una oportunidad de una evaluación continua.

En dicha investigación manifiestan los alumnos, en un elevadísimo porcentaje (98%), que los profesores “carecen de la costumbre de explicar las razones de las notas de las evaluaciones”.

Esta sensación de arbitrariedad o de injusticia, según apunta Fernández Pérez en la citada obra, conlleva efectos negativos, tales como, la insatisfacción personal de la frustración académica, que irradiará su efecto de agresividad o indiferencia; el aprendizaje latente de que la denominada justicia no es solamente cuestión de razón, sino de poder y una desconfianza sistemática (preventiva) hacia la evaluación como momento académico en el que no sólo no se aprende algo nuevo, sino que ni siquiera queda uno informado acerca de lo que realmente se está en estudio.

### **2.1.2 NACIONAL**

Prieto, Muñoz y Martínez (2000), en *“EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, UNA ALTERNATIVA PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN COLOMBIA”*, catedráticos de la Universidad de la Sabana, su objetivo era establecer los lineamientos que permiten apropiarse la evaluación por competencias como elemento aportador al deber ser de la Orientación Profesional. Desarrollan esta investigación, con un enfoque cualitativo descriptivo, hacen un análisis de cómo la evaluación y la orientación profesional han permitido a la Psicología acercarse al conocimiento de las personas y dar alternativas hacia la toma de decisiones que faciliten el ejercicio profesional. 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 concluyen que, 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.

Arce, Cortes, Criales, Olaya y Suesca (2008), en su trabajo titulado, ***“PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL COMPONENTE DISCIPLINAR DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE UNIMINUTO: ARTES PLÁSTICAS”***. Docentes del Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. El objetivo de la investigación es Caracterizar las prácticas de evaluación que se desarrollan en los espacios de taller del componente disciplinar para el Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística (LBEA), de Uniminuto. Se trata de una investigación de corte cualitativo descriptivo, en la que específicamente se elige el enfoque etnográfico, por cuanto busca, mediante la observación, comprender cómo los docentes responsables de los talleres de expresión artística del componente disciplinar, evalúan el aprendizaje artístico de sus estudiantes. Evaluación del Contexto: Se encontró coincidencia en que la mayoría de docentes realizan una indagación para lograr una aproximación frente a la población con la que inician sus cursos. Según la encuesta practicada a los estudiantes de los diferentes talleres, en su mayoría corroboran acerca de estos aspectos más no los identifican suficientemente como una estrategia diagnóstica, lo cual sería importante a tener en cuenta, toda vez que se trata de un programa de formación docente, en donde las estrategias metodológicas deben ser conocidas y reflexionadas. En cuanto al conocimiento que los docentes tiene sobre el Proyecto Curricular del Programa, como un aspecto importante a

tener en cuenta con respecto a la evaluación de contexto para dar cuenta de la coherencia del curso con la apuesta epistemológica y metodológica de la profesionalización, lo que se percibió fue poco conocimiento o quizá desinterés por este Documento. Evaluación del Programa: Con respecto a esta categoría se pudo conocer que todos los docentes parten de un programa elaborado por el docente que les antecedió, pero le han realizado ajustes, respetando la propuesta. También se logró comprender que los docentes realizan ajustes durante la marcha de su programa, más orientados a las estrategias metodológicas pero no se trata de cambios sustanciales, puesto que cuidan de no desajustar la estructura general planeada al inicio del curso. Al respecto, las opiniones de los estudiantes son variadas, pero se percibe en que su mayoría no identifican suficientemente estos ajustes; todo lo cual plantearía un interrogante sobre la necesidad de hacer conscientes los desarrollos didácticos de sus clases, más si como se ha insistido, se trata de la formación de futuros docentes.

Evaluación del Proceso: Dentro del proceso es importante resaltar que hay un seguimiento al aprendizaje por parte de los docentes, ya sea de tipo individual o grupal. Aunque en su discurso no se explicitan de manera puntual las competencias específicas del aprendizaje artístico a desarrollar en los estudiantes, en la práctica sí fue posible identificar que sus metodologías desarrollan habilidades perceptiva, productiva y en menor grado de juicio estético, aunque esta última se hace bastante visible en uno de los docentes, siendo el eje de su propuesta en articulación con la producción artística. Lo anterior, posiblemente se deba al desconocimiento del debate de la Disciplina desde las tendencias actuales de la Psicología cognitiva en cuanto a los dominios que han de desarrollarse para que pueda darse el aprendizaje artístico. Posiblemente por ello, no todos los estudiantes identifican aquello que debería desarrollar para dar cuenta de su aprendizaje.

Por otra parte se pudo apreciar que en las metodologías de los docentes de manera general, se preocupan por el desarrollo de competencias actitudinales en el orden de la responsabilidad, el compromiso y otros valores.

Evaluación del Producto: En esta categoría se encontró coincidencia en las formas de evaluación que se practican, en donde se da cabida a la auto y co-evaluación, lo cual es bastante coherente con la naturaleza interpretativa del arte.

Por otro parte, se encontró una tendencia a confundir aspectos referidos al proceso con aquellos que deberá evidenciar el producto. También se encontró que hay productos tanto parciales como finales. Al respecto, tanto los estudiantes, como los docentes coinciden que el producto final o los productos realizados en cada clase son evaluados, pero no queda suficiente claridad sobre los criterios para su valoración, ya que tanto en la programación como en el discurso del docente se mencionan indistintamente aspectos procesuales y criterios estéticos que debe reunir el producto final. Por ello, también los estudiantes comentan, sin diferenciarlos, que se les evalúa el manejo de la técnica, el resultado estético del producto y la responsabilidad en su entrega, pero definitivamente no son explícitos aquellos criterios que darían cuenta de un producto artístico depurado, hasta donde el nivel de los estudiantes y las pretensiones del curso lo permitan. Como consecuencia, este aspecto también deberá ser replanteado como desafío para los docentes sobre la necesidad de explicitar estos criterios, de manera que contribuya al desarrollo del juicio crítico estético de los estudiantes y con ello, a su auto-regulación y exigencia, por cuanto su capacidad para valorar su producción; así mismo, se esperaría que estas claridades les permitan revertirlo en el contexto escolar donde se desempeñen.

### **2.1.3 Regional / Local**

Quintana Fuentes (2013), 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”***. Docente 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.

## **2.2 MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1 RESEÑA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN**

Escudero, T (2003), mencionan que los inicios de la evaluación educativa, su finalidad era la de 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.

Escudero, Teds (2003) consideran que un procedimiento básico de la evaluación es la observación. 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), (Citado por Escudero, T 2003), a través de tests de rendimiento realizó evaluaciones en las escuelas de Boston. Los tests daban información sobre los alumnos, pero no sobre los programas o currículos con los que se había enseñado.

Entre 1887 y 1898, 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. El psicólogo británico Charles Spearman (1904), descubre el factor “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.

Ralph W. 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 su modelo evaluativo que puede resumirse en: Un concepto de evaluación diferenciada de la medición y en un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se logran unos objetivos previamente establecidos definidos en términos de conducta.

Según Tyler (1942, Citado por Escudero, 2000), “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.15). 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). 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, L.J (1963) focaliza la evaluación en las decisiones de sus diseñadores, el proceso que la produce y las características del propio programa.

En 1967, Scriven, 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).

En 1971 Bloom, Hastings y Madaus, aplicaron el concepto de evaluación formativa, al grado de dominio de una determinada tarea de aprendizaje y señala con exactitud la parte de la tarea no dominada y también refiere que un puntaje total en una prueba formativa no tiene demasiada importancia.

En España, la Ley General de Educación (1970) inauguró un modelo de evaluación por objetivos a través de la evaluación continua, derivada del conductismo, en el que el proceso de enseñanza se orientaba hacia la consecución de conductas observables.

En 1971 el psicólogo norteamericano Richard Herrnstein expuso que los factores sociales y económicos se unen a las diferencias hereditarias a la hora de explicar el cociente de inteligencia. Poco después, la Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos prohíbe la realización de pruebas para averiguar el cociente mental, por considerarlo hiriente para la mayoría de la población.

Con anterioridad a los primeros años de la década de los 70, los evaluadores tenían una crisis de identidad y su trabajo oscilaba entre la investigación, docencia, organización, aplicación de los tests, encuestas, etc. Por lo general, no disponían de la preparación suficiente.

Con Piaget cambia la tendencia, puesto que defiende una concepción constructivista de la adquisición del conocimiento, en la que cabe destacar:

El sujeto es activo frente al objeto de conocimiento, todo conocimiento nuevo se genera a partir de lo adquirido y el sujeto es quien construye su propio conocimiento.

Sin embargo, la concepción de Piaget tiene limitaciones importantes, como las de prestar escasa atención a los contenidos específicos. Considera que la mediación social no es determinante en el proceso de construcción del conocimiento. Además, bajo el término de constructivismo existen interpretaciones y prácticas diversas.

En general, el constructivismo plantea que es el propio sujeto el que construye o elabora su propio aprendizaje a partir de conocimientos que ya posee y también de los estímulos y motivaciones que recibe del entorno y de su propia actividad e interés. Basándose en el constructivismo Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Insisten en la necesidad de enseñar a los alumnos el proceso de su propio aprendizaje (aprendizaje significativo), es decir, aprender a aprender, sin olvidar que en la mente se construyen capacidades de índole general, estos autores sostienen que el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, matemáticas, biología, física, etc.) que presentan características diferenciadas. En el aula el conocimiento se construye por la interacción entre los alumnos, profesores y contenidos.

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.

En 1980 Cronbach, profundizando en el concepto de evaluación formativa de Scriven, M (1967), afirmó que la evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo, incluso cuando se ocupa de medir resultados.

Según Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010), con el ingreso de competencias a la educación la evaluación tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales al énfasis en actuaciones integrales ante problemas del entorno. Con ello se busca la superación de diversos problemas en la evaluación tradicional, como la falta de pertinencia respecto a los retos del desarrollo personal y del contexto y la ausencia de metodologías que posibiliten un análisis continuo de aprendizaje en criterios, evidencias y niveles de dominio.

En este sentido Tobón, et al (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, como lo plantea Jurado, 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*” (p. 29).

Tobón, et al (2010), manifiesta que, muchas políticas educativas 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.

### **2.2.2 La Evaluación, concepto**

La evaluación en su acepción más amplia, se encuentran definiciones como la de la Real Academia Española evaluar es “señalar el valor de una cosa”. Para el Diccionario del Español Actual (2014), evaluar significa “valorar (determinar el valor de alguien o de algo)”. Y, en cuanto al término evaluativo/va, en el diccionario mencionado se distingue “un uso evaluativo y un uso descriptor”, en el empleo del término en el uso evaluativo hay un juicio de valor.

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 Fernández, B. S. (2002)

### **2.2.3 Criterios de la evaluación educativa**

#### **2.2.3.1 Criterios Científicos de la evaluación**

Tobón, et al (2004), establece unos criterios sobre la evaluación:

Validez: La Validez en la evaluación debe reflejar una correspondencia inequívoca entre la información y el aspecto de la realidad que se evalúa, lo que implica que en el diseño de la evaluación: se elimine o controle la interferencia de variables extrañas (validez interna), se garantice que los instrumentos de medición midan lo que se quiere medir (todo lo que se quiere medir y sólo lo que se quiere medir), es decir, hayan congruencias entre los

ítems que componen el instrumento y el objeto evaluado que se mide (validez de contenido de los instrumentos) y las muestras de informantes, al ser representativas de la población, seleccionadas al azar y controlando actores ambientales ajenos, permitan cierto grado de generalización de la información (validez externa).

Confiabilidad: En la evaluación debe ser consistente. Esto es, si los instrumentos se utilizan más de una vez para evaluar la misma calidad, los resultados obtenidos deben ser muy parecidos.

Objetividad: Y por último la objetividad en la evaluación debe minimizar las apreciaciones personales en el momento de emitir juicios valorativos, empleando instrumentos que recojan hechos verificables, de modo que, si distintos evaluadores aplican el mismo instrumento, obtengan resultados similares.

### **2.2.3.2 Criterios práctico-operativos de la evaluación**

Integral: De modo que comprenda todos los elementos e involucre todos los factores que intervienen en el programa o acción evaluada.

Participativa: Que vincule activamente los diferentes actores que intervienen en el programa o acción que se va a evaluar.

Permanente: Ha de realizarse en forma continua, asociada al desarrollo del programa.

Acumulativa: Al considerar los resultados de evaluaciones previas, para determinar sus efectos sobre las sucesivas.

Autocorrectiva: Contempla mecanismos de ajuste de estrategias e instrumentos para futuras etapas del proceso de evaluación permanente.

Útil: En la medida en que contemple los aspectos más importantes en relación con los objetos evaluados (relevante) y que sea oportuna, de manera que proporcione a los diferentes niveles decisorios la información necesaria en el momento requerido.

Eficiente: Si obtiene un máximo rendimiento de los recursos disponibles en humanos, físicos, financieros.

## **2.4 La evaluación del aprendizaje**

Un significado, se aproxima a las definiciones más globales y amplias que se encuentran en los diccionarios generales; la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. Este significado, que pudiera calificarse de ambiguo, no es casual ni responde a un desatino, ni a una expresión de superficialidad de los estudiosos, aun cuando a toda vista es insuficiente. Tiene la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente “rigurosas”, positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la tan frecuente identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes (González Pérez, M 2001).

Valda, L (2005) indica que “La Evaluación del Aprendizaje, denominada también Evaluación Significativa, es un proceso permanente de información y reflexión que permite al docente conocer el nivel de logro de los estudiantes en función de las competencias, emitir un juicio valorativo, otorgar una calificación y tomar decisiones sobre el curso de las actividades pedagógicas para mejorarla” (p. 56). Su propósito es orientar y mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje (PEA), para asegurar la formación de los educandos.

La información obtenida debe ser utilizada por el docente para emitir un juicio de calificación razonada (enjuicia los resultados) y para identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los educandos, e incluso para evaluar su propia práctica, con la finalidad de tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla. Debe emplearse, como señalan algunos autores, para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje, así como facilitar su proceso formativo, y no para memorizar, sancionar, reprimir, o simplemente para “poner una nota” en letras o números con el fin de promover o desaprobado. Lo anterior significa adoptar una nueva cultura evaluativa que implica construir una interacción comunicativa positiva entre docente y alumno (Valda, L, 2005, en Tancara Costantino, 2005, p. 56).

### **2.3.1 Elementos de la evaluación**

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. Por consiguiente, la relación que se da entre estudiante y docente delimitan y precisan sus roles dentro y fuera del aula, atendándose por un lado las demandas de una educación institucionalizada, pero a la vez, se configura un

escenario alternativo, donde se construyen relaciones de poder, de negociación, de choque, las cuales dan vida a su práctica educativa. Es por ello que diagnosticar en torno a lo que ocurre dentro de los espacios académicos, particularmente en el aula, lleva implícito el sello de la complejidad; es en términos más precisos, un acercamiento a la intimidad educativa, entendiendo a ésta como la expresión del currículo vivido y en la acción (Buck, J, Y, 2003).

Continuando con Buck, J.Y (2003), describe los elementos que se deben tener 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:

- Qué evaluar

Delimita el campo problemático al que habrá de enfrentarse el evaluador, atendiendo el carácter multifactorial de lo educativo. Con base en ello, ningún estudio o investigación evaluativa podrá ser considerada totalizadora.

En el caso actual de la educación superior, las reformas curriculares orientadas a la formación se llevan a cabo desde cambios sobre la base de competencias que se produce al pasar de un marco centrado en objetivos a uno centrado en competencias, donde suele encontrarse resistencia, no sólo en los docentes, sino también en los estudiantes para quienes sólo una evaluación es tal cuando se lleva asociada una nota.

- Cómo evaluar

Evaluar y medir no son palabras que tengan el mismo significado. Cuando se logra hacer esta distinción y aplicarla a la práctica pedagógica y evaluativa se hace un

acercamiento a principios más formativos que contribuyan al desarrollo profesional de los estudiantes de educación superior.

Medir es asignar una cantidad a una característica después de haberla comparado con un patrón o regla; puede ser el paso previo para emitir un juicio sobre el nivel de aprendizaje de un estudiante o se puede considerar como el proceso de asignar símbolos que cuantifican cifras o datos que determinan la constitución de variables.

La medición puede ser cuantitativa al asignar números o al asignar palabras. En los estudiantes se miden características referidas a conocimiento “conceptual”, “procedimental” y “actitudinal”, entre otros, y se utilizan diversos tipos de instrumentos; en algunos casos tradicionales como el examen de selección múltiple y el quiz, y otros, surgidos de la propia inventiva y de acuerdo a la especificidad de cada asignatura y del tipo de estudiantes.

Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar. Al final de este proceso docentes y estudiantes juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza y emiten un juicio de valor que permite tomar decisiones para intervenir los procesos, tanto de enseñanza como de evaluación de los aprendizajes. Evidentemente, éste es el ideal de un proceso evaluativo, pero en nuestro medio universitario hay un serie de tendencias, costumbres y vicios que lo determinan.

- Cuándo evaluar

Según Salazar, J (2008), esta es la pregunta que surge del punto anterior y que aparentemente tiene resuelta los docentes cuando en el programa de cada semestre se encuentran las fechas del primero, segundo y tercer corte. En tal sentido, a veces toma la

actitud de apurar o reducir el ritmo para que dichos cortes coincidan con lo programado y lo que se ha avanzado hasta el momento.

Cada uno de los cortes es acumulativo y tiene un valor porcentual que suma la nota definitiva del semestre. Un error que se comete en las universidades, es que muchos docentes asumen, que por estar dichos cortes institucionalizados, deben ser los únicos momentos en los que se aplique una prueba, con las respectivas consecuencias para el estudiante que nunca supo cómo lo iban a evaluar o cómo era el método de su profesor, entre otras cosas, y lo más grave; que nunca se le dio una retroalimentación y por ende, tampoco supo si estaba estudiando bien o si al menos había entendido y asimilado algo de lo que le habían dicho. Sólo el docente reflexivo, consciente de la evolución de sus estudiantes sabe cuándo aplicar una prueba que se constituya en un momento enriquecedor de aprendizaje.

- Quiénes Evalúan

Otro de los aspectos que caracteriza la evaluación en la educación superior en Colombia y que Santos Guerra (1996) (en García, 2015), 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. Parece que todo el andamiaje universitario estuviera concebido para el momento crucial y final de la evaluación en el que el estudiante demuestra o no, que sabe o que no sabe y que el resultado obtenido es sólo responsabilidad suya. Gran parte de la estructura de las universidades se organiza de esta forma porque se asume que el estudiante, en una evaluación no participativa, es el único que aprende, porque la universidad ya está finiquitada, ya está formada, ya está madurada y tiene una larga experiencia; por lo que no

se puede esperar que un estudiante de 6 o 17 años, le aporte en este sentido algo nuevo a la institución.

Se evalúa para conservar, afirma Guerra, M. Á. S., & de La Plata, R. (1996). La evaluación se cierra sobre sí misma limitándose a desarrollar una función sancionadora sin promover el cambio. Se evalúa constantemente pero se cambia muy poco. Cuando se evalúa exclusivamente al estudiante, a él se le pide que cambie lo que no ha ido bien para que en el futuro consiga el éxito. Pero nada tiene o nada puede modificar la institución, la opinión de los estudiantes no cuenta y es en gran parte la causa de que las universidades, en un mundo como el de hoy sigan reproduciendo los mismos valores, los mismos anquilosados conceptos.

El hecho de que sólo se evalúe al estudiante, implica también que sólo se evalúan los conocimientos y los resultados finales y pocas veces el proceso o la actitud del mismo frente al conocimiento o a su proceso de aprendizaje, sin tener en cuenta las circunstancias que pueden envolverlo en el momento del examen y que podrían en dado caso influir para que sus resultados no sean los mejores.

La evaluación participativa implica que se dé en doble vía, de profesores a estudiantes y viceversa. No sólo que el estudiante evalúe a su profesor, que es el algo que ya se viene haciendo en las universidades colombianas, sino que el estudiante participe en la concepción y elaboración de los diferentes instrumentos con los que él va ser evaluado y de la misma forma su profesor y la institución.

“Para realizar una evaluación innovadora se necesita implicar a los estudiantes y compartir con ellos las intenciones y la implementación de los nuevos métodos y

aproximaciones” (Brown y Glasner, 2003, p. 63). Al respecto Vain, P (2009), ayuda a complementar:

“Resulta positivo que se rompa la exclusividad de alumno como objeto de la evaluación. El alumno es la pieza última de la escala jerárquica y sobre ella recae todo el peso de la evaluación. Si consigue o no aprender, si obtiene buenos o malos resultados, si alcanza éxito o fracaso parece fruto de su exclusiva capacidad, trabajo e interés. Esto no es así. Hay muchos factores que dependen de la institución, de los profesores, de los gestores, de los medios, de las estructuras, del funcionamiento” (p. 153).

- Para qué se evalúa

Litwin, E y Litwin, E (1997) sugiere que “el problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia. Pero dicha importancia fue adquirida como resultado de una patología: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones” (p. 153).

La consecuencia del sistema esbozado en el epígrafe, según Litwin, E y Litwin, E (1997), es 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 reivindicuen 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.

### **2.3.2 Tipos de evaluación**

Para Morales, Y. A. R (2008), los tipos de evaluación están integrados para cumplir las siguientes funciones:

1) **Explorativa:** Se trata de explorar en el alumno: disposición, sentimientos, valores, actitudes y aptitudes, cómo aprende hechos, conceptos, representaciones, esquemas, entre otros. De tal forma que permitan conocer el punto del cual parten y establecer necesidades previas, el sentido, significación y utilidad de lo aprendido, carencias, errores para

corregirlos, logros alcanzados, después de un tiempo de aprendizaje y no esperar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje cuando pareciera que no hay remedio.

2) **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. Esta evaluación se realiza a través de procedimientos informales que permitan: a) conocer los progresos de los alumnos, b) determinar las causas de sus deficiencias y éxitos, c) propiciar situaciones donde se manifiesten rasgos del alumno: potencialidades, responsabilidad, integración al grupo, entre otros; d) analizar con sentido crítico la participación del profesor y del alumno, en el proceso de enseñanza y aprendizaje; e) planificar nuevas acciones educativas, tomando en consideración los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, adquiridos por el alumno, para emprender a partir de estas nuevas experiencias de aprendizaje; f) implementar las diferentes formas de participación de la evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, como herramientas de la evaluación de procesos.

3) **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; 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.

### **2.3.3 Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje**

A continuación presentamos la revisión de la literatura especializada en español sobre el tema de las técnicas y los instrumentos de evaluación del aprendizaje de manera cronológica.

Rotger, B (1990), habla de “instrumentos” para referirse a: “la observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación, la revisión de los trabajos personales y su equipo, la coevaluación, etc.” (p. 132).

Sánchez, R. J. (1998), propone “un modelo evaluador y su metodología” en el que incluye: 1) técnicas para la recogida de datos (observación, entrevista, encuesta, sociometría, coloquio y trabajos del alumnado); 2) técnicas para el análisis de datos (triangulación y análisis de contenido); y 3) instrumentos para la recogida y el análisis de datos (anecdótico, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma y psicograma, diario y grabación).

Salinas, D (2002), dedica un capítulo de su libro a “instrumentos para tratar de evaluar”, donde alude a los exámenes, trabajos, cuadernos, preguntas de clase, exámenes y controles, pruebas objetivas y observación sistemática.

Bonsón y Benito (2005), dedican un capítulo a “algunas técnicas de evaluación”, haciendo referencia al portafolios y al diario reflexivo. Castejón, Capllonch, González, López (2009) escriben un capítulo sobre “técnicas e instrumentos de evaluación”; en él se proponen exponer una serie de herramientas que sirvan al profesorado para poder recoger la

información necesaria en el proceso de evaluación, pero también se reconoce que es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación.

Continuando con Castejón, et al (2009) aquí se clasifican los “instrumentos de evaluación” en función de su manifestación oral, escrita u observacional. Así, algunos ejemplos de cada uno de ellos son: 1) instrumentos habituales con predominio de la expresión escrita: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas prácticas, diario, carpeta o dossier, portafolio y memoria; 2) instrumentos habituales con predominio de la expresión oral: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia y comunicación; y 3) instrumentos habituales con predominio de la expresión práctica: representación, demostración o actuación, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas y prácticas supervisadas. Posteriormente se explica que es imprescindible que el profesorado utilice “algún tipo de registro que permita constatar cómo se está realizando en un marco de evaluación formativa y continua” (p. 89), y se hace alusión a las listas de control (cuya utilidad es saber si están o no determinadas adquisiciones) y a las escalas de comprobación (para reflejar los diferentes grados de adquisiciones).

Hamody, López y López (2015), refieren que la primera clasificación rigurosa, con una definición exhaustiva, la sitúa en el trabajo de Rodríguez e Ibarra (2012), donde se encuentra un capítulo dedicado a “los procedimientos de evaluación”. Ahí se definen de manera muy clara y precisa los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de la siguiente manera:

- Medios para evaluar: “Pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar” (p. 71). Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar. Algunos ejemplos que se presentan son los siguientes: para valorar la aplicación y destrezas de investigación (proyecto de investigación); para valorar destrezas profesionales (estudio de casos); para valorar competencias comunicativas (presentación o entrevista).

- Técnicas de evaluación: “Estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, entrevistas y el análisis documental y de producciones” (p.71).

- Instrumentos de evaluación: “Herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos. Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, las matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno” (p. 71).

### **2.3 TIPOS DE APRENDIZAJE**

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** (Ausubel 1986; Prashing 1996; Prashing,

2000; Repo & Nuutinen, 2003; Sanjurjo, 2003), 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:

- **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.
- **Aprendizaje receptivo:** en este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- **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.
- **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.

- **Aprendizaje observacional:** tipo de aprendizaje que se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo.
- **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:

- **Aprendizaje de mantenimiento** descrito por Thomas Kuhn cuyo objeto es la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes.
- **Aprendizaje innovador** es aquel que puede soportar cambios, renovación, reestructuración y reformulación de problemas. Propone nuevos valores en vez de conservar los antiguos.
- **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".
- **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.

- **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.

## **2.5 MARCO LEGAL**

### **2.5.1 Constitución Política de Colombia**

**Artículo 67.** 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.

### **2.5.2 Ley 30 de 1992**

Lo define en su título del capítulo VII como: fomento, inspección y vigilancia. Como lo dice **Alvira (1991)**, “Evaluar es emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa o intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente” (p. 1). En estas tres ideas se encierra esta idea ya que los procedimientos en la evaluación de los programas académicos dados por parte del Ministerio de Educación Nacional a través de la sala del Consejo Nacional Intersectorial de

aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (**CONACES**), se procede mediante un seguimiento riguroso a los programas académicos propendiendo porque estos satisfagan las necesidades de las comunidades colombianas de los contextos a los cuales están siendo ofertados.

## **Capítulo VII.**

Del Fomento, de la Inspección y Vigilancia

### **Artículo 31.**

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 Instituciones de Educación Superior (**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 a 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.
- 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.

### **2.5.3 Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona**

El marco del pensamiento de la Universidad de Pamplona está circunscrito en la siguiente premisa, que, evaluamos para comprender y orientar el proceso educativo, pero principalmente para que, más allá de las “aulas de clase”, las personas y la comunidad tengan criterios de responsabilidad ética consigo mismas y con sus semejantes. Debe permitir:

- Tomar conciencia, es decir, darse cuenta individual y colectivamente del momento que está viviendo.
- Comprender progresivamente que el desarrollo de la persona, la educación, la construcción de los conocimientos requieren el interés y la voluntad de cada uno.

- 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.
- Analizar el empleo que se hace, tanto por los(as) estudiantes como por la institución, de los recursos existentes del medio.
- Descubrir la responsabilizarse, en la medida en que corresponde, de la orientación y el desarrollo del propio proceso educativo.
- 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.
- 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.

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 atenerse 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.

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.

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.

#### **2.5.4 Acuerdo 086 de 2002, Reglamento Estudiantil**

**Evaluación académica:** Proceso continuo que busca valorar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico

**Validación de asignaturas:** Mecanismo mediante el cual se podrá tener por cumplidas las exigencias académicas de una asignatura teórica que no haya sido cursada.

**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

**ARTÍCULO 31.** - Calificación: En todos los programas académicos de pregrado, las asignaturas se calificarán de cero puntos 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:

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.

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.

**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 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.

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.

**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.

### **3.0 DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Enfoque de la investigación**

El enfoque para esta investigación es cualitativo, se narran y construyen simbólicamente en los diferentes textos y utilizando técnicas abiertas como las entrevistas, los análisis documentales, la observación participante y no participantes, la acción participación, los estudios de caso entre otros.

La investigación cualitativa según Folgueiras (2009), es inductiva, donde todos los escenarios son dignos de estudio, fundamentalmente interpretativa y de carácter reflexivo propositivo. Esta investigación se centra en un enfoque cualitativo porque pretende abordar estudiantes y docentes del programa de Educación Física desde sus percepciones y al fenómeno de las prácticas evaluativas de forma particular y descriptiva. Para Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el investigador cualitativo debe recordar permanentemente desde la reflexión y el cuestionamiento que su papel está en entender el

mundo complejo desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los fenómenos y el conocimiento, es mi papel entonces como investigador las áreas de la pedagogía universitaria y en la materia estrategias de atletismo, describir las percepciones y representaciones mentales de docentes, estudiantes y expertos de forma narrativa de la forma más interpretativa de sus inducciones, siguiendo los parámetros de uno de los autores más representativos de las metodologías cualitativas Flick, Muñoz, de Kohan, Ortega y Espinoza (2012), teniendo en cuenta el fenómeno a estudiar con flexibilidad y pensando que están en construcción.

De igual forma se ha de interpretar y contar los pensamientos, percepciones y experiencias de determinadas personas, siendo de interés las personas en sí mismas y su entorno.

Dentro del contexto de la especialización en Pedagogía Universitaria se desarrolla este proyecto de investigación desde un enfoque de investigación cualitativa al abordar las realidades humanas desde su contexto en desarrollo en este caso las prácticas evaluativas en la materia estrategias del atletismo.

### **3.2 Diseño de investigación**

Según Creswell, Hanson, Clark y Morales (2007), el diseño de esta investigación es cualitativa, de tipo de casos y dentro de este de tipo hermenéutico ya que se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: la definición de un fenómeno o problema de investigación (una

preocupación constante para el investigador), la reflexión sobre este, su descripción, junto a la interpretación.

Se escoge este diseño de investigación porque es el que más se adapta a las prácticas pedagógicas y evaluativas en el contexto del curso de Estrategias del Atletismo, dando una narrativa de trabajo desde las experiencias propias de los agentes gestores y participantes de la investigación en este caso docentes, expertos y estudiantes, con una triangulación poblacional.

### **3.2 Muestra:**

Muestra de participantes por conveniencia de tipo voluntarios Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014): Consiste en la selección de participantes en forma intencionada donde las unidades que se eligen reconstruyen sus experiencias y son analizadas desde las percepciones particularizadas. Se trata de muestras fortuitas y la elección de los participantes depende de circunstancias muy variadas. En este caso la circunstancia está relacionada con tener matriculado en el curso de Estrategias del Atletismo de la Universidad de Pamplona.

Se tomarán 12 estudiantes escogidos de los cuatro grupos del curso de Estrategias del Atletismo de acuerdo con la calificación (alta, media y baja) acumulada en el primer corte. En cada uno de los grupos se seleccionara el de mayor nota, el de menor nota y el que se encuentre en la media teniendo en cuenta la calificación, complementariamente se tendrán en cuenta a dos docentes orientadores del curso. A esta muestra de participantes se les preguntará aspectos sobre: tipo de evaluación, criterios, agentes, estrategias y decisiones que conforman el proceso de evaluación, para conocer la percepción de cada uno de ellos.

### 3.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

#### 3.4 Recolección de datos

La técnica escogida para la recolección de los datos será una entrevista que se aplicará a estudiantes, docentes y expertos. A través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). De modo que se realizará una entrevista semiestructurada dado que, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011). En vista de que las entrevistas son flexibles y abiertas permitiendo la relación amistosa entre en el entrevistador y el entrevistado, generando datos clave para la investigación. Mertens (2010) clasifica las preguntas en seis tipos: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas (relativas a los sentidos), de antecedentes y de simulación, de esta manera se entrevistarán a dos docentes en las categorías de conocimiento, de opinión, y sensitivas (relativa a los sentidos) tabla 1. Además se entrevistarán a doce estudiantes en las categorías de conocimiento, de opinión, de expresión de sentimientos, sensitivas (relativa a los sentidos) y de antecedentes, tabla 2. Esto con el fin de recolectar información para analizar dichas categorías de acuerdo a los objetivos planteados.

#### a. Tabla 1

##### Categorización de las preguntas de la entrevista semiestructurada (Docentes)

<b>CONOCIMIENTO</b>	✓ ¿Qué considera Usted que es la evaluación del aprendizaje?
	✓ ¿Qué evalúa Usted en el curso de estrategias del

	atletismo?
	✓ ¿Qué criterios establece Usted para evaluar el proceso de aprendizaje del curso estrategias del atletismo?
<b>SENSITIVAS (RELATIVA A LOS SENTIDOS)</b>	✓ ¿Cuáles estrategias utiliza Usted para evaluar el proceso de aprendizaje del curso de estrategias del atletismo?
<b>OPINIÓN</b>	✓ ¿Para qué realiza usted la evaluación del aprendizaje?
	✓ ¿Cómo es el proceso de evaluación de los estudiantes?

Esta entrevista puede subdividirse en tres fases, tomando como referencia a Mertens (2010) quien clasifica las preguntas en seis tipos: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas (relativas a los sentidos, de antecedentes, de simulación. Con base en esto realizaría el análisis de la información recolectada, para así determinar las prácticas evaluativas del docente en el curso de estrategias del atletismo.

#### b. Tabla 2

##### Categorización de las preguntas de la entrevista semiestructurada (Estudiantes)

<b>CONOCIMIENTO</b>	✓ ¿Qué considera Usted que es la evaluación del aprendizaje?
<b>SENSITIVAS (RELATIVA A LOS SENTIDOS)</b>	✓ ¿De qué forma se prepara para las evaluaciones del curso estrategias de atletismo?
<b>OPINIÓN</b>	✓ ¿Qué criterios tiene en cuenta el profesor para realizar la evaluación?
	✓ ¿Cómo considera la forma en la que el profesor realiza las evaluaciones?

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Con que fin cree usted que el docente del curso Estrategias del Atletismo realiza la evaluación del aprendizaje?</li> <li>✓ ¿Qué, de lo que le evalúan en el curso Estrategias del Atletismo, le sirve para su proceso de aprendizaje?</li> <li>✓ En el momento de desarrollar la evaluación, ¿qué es lo que más se te dificulta?</li> </ul>
<b>DE EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antes de la evaluación, asiste a las asesorías programadas por el profesor?, ¿Cuáles son sus motivos?</li> <li>✓ ¿Qué factores te han influenciado en el momento de desarrollar una evaluación?</li> </ul>
<b>DE ANTECEDENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cómo participa usted de la planificación de la evaluación que realiza el docente?</li> </ul>

---

### 3.5 Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados, se puede resumir lo manifestado por Alvarez-Gayou (2005), en los siguientes pasos:

1. Obtener la información: se realizará mediante el registro de la información obtenido a través de la entrevista.
2. Capturar, transcribir y ordenar la información: se desarrolla a través de la recolección de la información de la entrevista en un medio impreso.
3. Codificar la información: es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas, los códigos generalmente son trozos de texto, frases o párrafos completos.

4. Integrar la información: es relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior. Lo primero que se hace es analizar, examinar y comparar el material dentro cada categoría y luego el material se compara entre las diferentes categorías, buscando vínculos que puedan existir entre ellas.

## Referencias

- Acuerdo N° 186 del 2 de diciembre de 2005: Por el cual se compila y actualiza el reglamento Estudiantil de Pregrado.
- Álvarez, JM. (2003) La evaluación a examen Miño y Dávila,
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Alvira, F. 1991. Elementos para una definición de Evaluación 1- 15 p.
- Arboleda, P. G., & Picón, C. (1997). La mortalidad y la deserción estudiantil en EAFIT, sus causas y posibles soluciones. *Medellín: Dirección de Planeación Universidad EAFIT*, 1-101.
- Arce, S. I., Cortes, L. G., Criales, D. C., Olaya, M. I. & Suesca, M. E. (2008). Prácticas de evaluación en el componente disciplinar del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística de Uniminuto: artes plásticas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Editorial Trillas*, 55-107.
- Barajas, Y. E. L. (2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). Handbook of summative and formative evaluation of student learning.

- Bloom, B. S., Anderson, L., & Sosniak, L. (1994). Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 93, 15-27.
- Bonsón, M. Benito. A. 2005. Evaluación y aprendizaje pp. 87-100.
- Brown, S. A., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (Vol. 5). Narcea Ediciones.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea. Anuario de Psicología, vol. 43, núm. 1, abril, 2013, pp. 129-130.
- BUCK, J. Y. (2003). Le Management des Coïnnaissances et des Compétences enpractique. Paris: Editions d'Organisation.
- Buscà, F. Pintor, P. Martínez, L. Peire. L (2010) Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008 Estudios sobre Educación, (2010), pp. 255-276
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 1(1), 3-7.
- Castejón, J. Capllonch, M. González, N. López. V.M. 2009. Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. Evaluación formativa y compartida en educación superior, pp. 65-91.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano, V. L. C., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.

- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers college record*, 64(8), 672-683.
- Cronbach, L.J. (1982): *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.
- Fernández, B. S. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación: entre la teoría y la realidad* (Vol. 170). Graó.
- Flick, U. F., Muñoz, L., Muñoz, E. M. M. L., de Kohan, C., de Kohan, N. C., ORTEGA GONZALEZ, J., & Espinosa, D. M. G. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (No. 303.442). Córdoba (Argentina: Provincia). Hospital Neuropsiquiátrico Provincial.
- Folgueiras, P. (2009). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. *Universidad de Barcelona. Buenos Aires*.
- Furst, E. J. (1994): Bloom's taxonomy philosophical and educational issues. En L. W. GAGNÉ, R.M., 1971. *Las condiciones del aprendizaje*. (Aguilar: Madrid). (Ed. orig: *The conditions of learning*, Holt, Rinehart & Winston: New York, 1965).
- García, C., (2015) *Prácticas evaluativas en la enseñanza aprendizaje cuarto semestre de educación física. Curso bioquímica y nutrición*.
- Glaser, R. (1965) *Instructional Design*. En *Merril-Instructional Design Readings*. NY: Prentice Hall, 1971, 18-37.

- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Gómez, P., & Sacristán, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. *Madrid: Morata*.
- Grinnell Jr, R. M., & Unrau, Y. A. (2010). *Social work research and evaluation: Foundations of evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Gronlund, N. E. (1982). Medición y Evaluación. *México: Pax*.
- Guerra, M. Á. S., & de La Plata, R. (1996). *Evaluación educativa*. Magisterio del Río de la Plata.
- Hamody, López y López (2015), Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Vol. 37. Núm. 147
- Ibarra, M.S. Ibarra, M.S. Rodríguez, G. Gómez, M.A. (2012), "La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad", *Revista de Educación*, núm. 359, pp. 206-231. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>.
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretching" exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- J.A. Nuutinen and E. Sutinen, "Visualization of the Learning Process Using Concept Mapping", in Proc. 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technology, Athens, 2003, pp. 348-349.

- Lieber, E., & Weisner, T. S. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. *Mix methods soc behav res.*
- Litwin, E., & Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.
- López, V.M (2012), “Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa”, *Psychology, Society, & Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 117-130,
- Mager, R. F., & Peatt, N. (1962). *Preparing instructional objectives* (pp. 10-53). Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Mann, H., (1845). Boston Grammar and Writing Schools. *Common School Journal*, October, 7, 19.
- Marzano, R. J. (2000): *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives.* Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company. California.
- Marzano, R. J. (2006): *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives; 2nd. Ed.,* Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company, California.
- M.E.N. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. 2014.
- Merrill, M. D. (1994): *Instructional design theory.* Englewood Cliffs, NJ: Educational.
- Mertens, D. M. (2010). Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(1), 9-18.

- Morales, Y. A. R. (2008). La evaluación educativa y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes universitario (ensayo). *Encuentro Educativo*, 15(2).
- Páramo, G., & Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. *Conceptualización. Revista Eafit. Junio*.
- Pérez, Á. Julián, J.A. López, V.M 2009. Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Pérez, F., Pérez, M. F., Naidorf, J. N., Rizo, F. M. M. R., Rodríguez, C., Orozco, O. F. & Ferretty, E. F. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar* (No. 371.212. 8). Instituto Universitario Aeronáutico Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Prashing Barbara: *Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä*. Atena kustannus. Jyväskylä. 1996
- Prieto, J. C., Muñoz Torres, E., & Martínez de Díaz, E. S. (2012). *Evaluación por competencias, una alternativa de Orientación Profesional en Colombia* (Doctoral dissertation).
- Quintana, G. (2013). *Prácticas evaluativas para el proceso de aprendizaje utilizadas por los docentes del programa licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona*. Trabajo de Grado.
- Rice, J. M. (1893). *The Public-school System of the United States: By Dr. JM Rice*. New York: Century.

- R. Hernández Sampieri, C. Fernández, P. Baptista (2014), Metodología de la investigación (6a), McGraw-Hill Interamericana Editores, México
- Rodríguez, L. V. (1997). Evaluación del aprendizaje. *Educación Superior*, 56.
- Rotger, B. (1990). Evaluación Formativa Editorial Cincel. *Madrid. España.*
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria: una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*
- Salazar, M. L. S., & Lorena, M. (2002). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Folleto. Universidad de Antioquia.*
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana Examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad.* Barcelona: Graó.
- Sampieri, H., & Robert, C. F. Fernandez-Collado y Pilar Baptista Lucio (2014), Metodología de la investigación (6ª Ed.). Mexico.
- Sánchez, R. J. (1997). M<sup>a</sup> Antonia Casanova (1995). Manual de evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 181.
- Sanmartí, 2007. 10 ideas clave: evaluar para aprender Graó,
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation: Perspectives of curriculum evaluation. AERA monograph series on curriculum evaluation, 1, 39-83. Chicago: Rand-McNally.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.

- Tejada, J (2011), “La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación”, *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 731-745.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Tuckman, B. W. (1979): *Evaluating instructional programs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.
- Vain, P, (2009). *La evaluación de la Docencia Universitaria: Un problema complejo*. Trabajo elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico-Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria, durante el mes de octubre de 1998.
- Valda, L. (2005). Evaluación del Aprendizaje. En C. Tancara (comp.). *Los Memes en la Educación Superior* (pp. 56-70). La Paz: UMSA-CEPIES.

## ANEXOS

### ENTREVISTA DIRIGIDO AL DOCENTE

#### OBJETIVO:

Identificar las prácticas evaluativas para el aprendizaje del curso de Estrategias del Atletismo de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes

#### INSTRUCCIONES

Lea con atención todas las preguntas y responda según sus interacciones con sus estudiantes y el curso de Estrategias del Atletismo.

#### CONFIDENCIALIDAD

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. La encuesta será procesada por el autor del proyecto.

Años de servicio docente: \_\_\_\_\_

Título de pregrado: \_\_\_\_\_

Título de escolaridad alcanzado: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué considera Usted que es la evaluación del aprendizaje?

---

---

---

2. Para qué realiza usted la evaluación del aprendizaje?

---

---

---

3. ¿Qué criterios establece Usted para evaluar el proceso de aprendizaje del curso estrategias del atletismo?

---

---

---

4. ¿Qué evalúa Usted en el curso de estrategias del atletismo?

---

---

---

5. ¿Cómo es el proceso de evaluación de los estudiantes?

---

---

---

6. ¿Cuáles estrategias utiliza Usted para evaluar el proceso de aprendizaje del curso de estrategias del atletismo?

---

---

---

## ENTREVISTA DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

### Objetivo:

Identificar las prácticas evaluativas para el aprendizaje educativo del curso de estrategias del atletismo.

### Instrucciones

Lea con atención las preguntas y responde a cada una de ellas según su experiencia.

### Confidencialidad

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. El cuestionario será procesado por el autor del proyecto.

SEMESTRE CURSADO: \_\_\_\_\_ PROCEDENCIA \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué considera Usted que es la evaluación del aprendizaje?

---

---

---

2. ¿Qué criterios tiene en cuenta el profesor para realizar la evaluación?

---

---

---

3. ¿Cómo participa usted de la planificación de la evaluación que realiza el docente?

---

---

---

4. ¿Cómo considera la forma en la que el profesor realiza las evaluaciones?

---

---

---

5. ¿Con que fin cree usted que el docente del curso Estrategias del Atletismo realiza la evaluación del aprendizaje?

---

---

---

6. ¿Qué, de lo que le evalúan en el curso Estrategias del Atletismo, le sirve para su proceso de aprendizaje? 3

---

---

---

7. ¿De qué forma se prepara para las evaluaciones del curso estrategias de atletismo? 2

---

---

---

8. Antes de la evaluación, asiste a las asesorías programadas por el profesor? ¿Cuáles son sus motivos?

---

---

---

9. ¿Qué factores te han influenciado en el momento de desarrollar una evaluación?

---

---

---

10. En el momento de desarrollar la evaluación, ¿qué es lo que más se te dificulta?

---

---

---