



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA PARA EL DISEÑO EFECTIVO DE
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN
COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
-UNAB-**

Alumno

MANUEL JOSÉ ACEBEDO AFANADOR

Directora

Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ

**Doctorado en Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Granada
2017**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Manuel José Acebedo Afanador
ISBN: 978-84-9163-228-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/46813>

DEDICATORIA

A mis padres, Belisario (q.e.p.d.) y Vitelvina. Sobre todo a ellos, a los dos. Con sus vidas me enseñaron a aprender, me enseñaron el cariño y me enseñaron a sentir la satisfacción del deber cumplido.

A mi hermano y hermanas. Cada uno ha sido un sorbo de afecto y cuántas veces un refugio. También en el recuerdo a Hernando Jesús (q.e.p.d.).

A la señorita Cleofelina (q.e.p.d.). A su memoria. A ella le debo mis primeras letras.

A cada maestro y maestra que se puso en mi camino, incluso a los que no fueron tan maestros.

A mis hijos: María Claudia, German David, Lillia Alejandra y Manuel Ernesto. Razón de cada ternura y de cada paso. ¡Ah! y a Majo y Emilia, las nuevas vidas que vienen llegando por ahí...

A don David y doña Olimpia, mis suegros, a ellos les debo una mirada hospitalaria cada vez que hay un “ *siga... está en su casa*”.

¿Te acuerdas, Claudia, del intento de poema que te escribí alguna vez?: “*entre pétalos de rosas que se desgranán / como cascadas cálidas en manojos de ternura y cariño / ¡Naciste doncella del universo!, mi niña, princesa, mujer*”. Todo se resume en ti...

AGRADECIMIENTOS

- A los profesores del Doctorado que me acompañaron y estimularon en esta aventura del conocimiento, de manera muy especial a:

Dr. Tomás Sola Martínez. Director del Doctorado en Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas.

Dr. Juan López Núñez. Director de la tesina, guía y estímulo en la primera parte de este trabajo.

Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena. Orientador permanente en la segunda parte de este proyecto. Todas sus observaciones fueron prenda de garantía en la construcción del esquema de trabajo y su posterior desarrollo.

Dra. Inmaculada Aznar Díaz. Directora del presente trabajo doctoral. Muchas gracias por su acogida en la parte final de este proceso.

Para ustedes en Colombia hay una puerta siempre abierta en mi casa y en mis afectos con un perenne sentimiento de gratitud.

- Al Doctor Wilson Jaimes Martínez. Director de la Corporación Escuela Tecnológica de Santander. Su emprendimiento abrió el camino para que este sueño se pudiera vislumbrar en un horizonte posible.
- A la Doctora Eulalia García Beltrán. Vicerrectora Académica de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, su apoyo fue pilar fundamental en esta etapa de realización profesional y personal.
- A la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB-. El apoyo institucional de sus directivos en todos los sentidos fue factor clave para poder concretar la realización de esta meta profesional.
- A los docentes del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la UNAB (especialmente a su director, Ángel Nemesio Barba Rincón).
- A los colegas docentes y a los estudiantes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, que me regalaron generosamente un espacio de tiempo para responder los cuestionarios y para participar en los grupos focales.
- A mis compañeros de curso en el doctorado, especialmente al psicólogo Cristian Edgardo Peña Torres, compañero en esta aventura académica, gracias por la compañía, por los aportes teóricos, por el aprecio y por cada estímulo en este proceso.
- A German David y María Claudia, gracias por los estímulos de todos los días, por el tiempo regalado y por cada vivificante sonrisa.

- Al Historiador Manuel Ernesto Acebedo Martínez. Sus traducciones, sus correcciones y sus comentarios van dando su fruto.
- A la Ingeniera Claudia Yaneth Roncancio Becerra. Gracias por la paciencia, por las correcciones, por los cuadros estadísticos, por el tiempo, en fin...
- A todas las personas que, de una manera u otra, me ayudaron a construir y recorrer esta parte del camino porque "*caminante no hay camino, se hace camino al andar*" (A. Machado).
- A todos (as), muchas gracias. Son los únicos responsables de lo que haya sido bueno en este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	20
INTRODUCTION	23
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	26
PREFACIO: EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	26
CAPÍTULO 1. MODELOS PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN	29
1.1 LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN G. AVANZINI.....	33
1.2 MODELOS PEDAGÓGICOS EN ÉMILE PLANCHARD	34
1.3 LOS MODELOS EN LA HISTORIA DESDE UN ENFOQUE HISTÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO.....	38
1.3.2 El Modelo Romántico - Liberal o Naturalista.....	41
1.3.3 La Pedagogía Conductista.....	43
1.3.4 La Pedagogía Cognitivo-Constructivista (desarrollista)	44
1.3.5 El Modelo Social-Cognitivo	49
CAPÍTULO 2. LOS ENFOQUES EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	51
2.1 LA EVALUACIÓN COMO MEDIDA (SKINNER, WATSON).....	51
2.2 LA EVALUACIÓN CONSIDERADA COMO LA CONGRUENCIA ENTRE OBJETIVOS Y SU GRADO DE REALIZACIÓN (TYLER Y BLOOM).....	52
2.3 LA EVALUACIÓN COMO TOMA DE DECISIONES: STUFFLEBEAM	55
2.4 LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN: THORNDIKE Y HAGEN	57
2.5 EL MÉTODO CIENTÍFICO: EDWARD SCHUMAN.....	58
2.6 PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: CRONBACH	59
2.7 LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL CLIENTE: STAKE	61
2.8 LA EVALUACIÓN ILUMINATIVA: EL MÉTODO HOLÍSTICO	62
CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	64
3.1 EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN	64
3.1.1 Dimensiones del concepto.....	67
3.1.2 Criterios para un concepto de competencias	68

3.2	ATRIBUTOS DE LAS COMPETENCIAS.....	69
3.2.1	El atributo referido a la realidad (o principio de realidad).....	69
3.2.2	El atributo referido al desempeño	70
3.2.3	El atributo referido a lo contextual.....	70
3.2.4	El atributo referido a la integración	70
3.2.5	El atributo referido a la nivelación.....	71
3.2.6	El atributo referido a la norma	71
3.3	TIPOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS.....	71
3.3.1	Clasificación según su pertinencia pedagógica.....	72
3.3.2	Clasificación según su función.....	77
3.4	COMPETENCIAS Y COMPLEJIDAD	82
3.5	METAAPRENDIZAJE Y METACOGNICIÓN.....	83
3.5.1	Metaaprendizaje.....	84
3.5.2	Metacognición.....	84
3.6	EL CONOCIMIENTO, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO PROCESOS EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS.....	86
3.7	LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.....	87
3.7.1	El concepto de evaluación del aprendizaje en el ámbito de las competencias 88	
3.7.2	El producto de aprendizaje esperado: los resultados de la evaluación en el ámbito de las competencias	91
3.7.3	Tres preguntas fundamentales en la evaluación del aprendizaje por competencias 92	
	CAPÍTULO 4. EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA.....	95
4.1	EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.....	95
4.1.1	Antecedentes	95
4.1.2	De la ley 80 de 1980 a la ley 30 de 1992	97
4.2	CARACTERIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA	99
4.2.1	Contexto histórico y desarrollo institucional de la UNAB	99

4.2.2	Los ejes misionales de la UNAB	104
4.2.3	Estructura académica y administrativa de la UNAB.....	106
4.2.4	Los procesos de acreditación de calidad	110
4.2.5	Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la UNAB.....	111
4.2.6	La evaluación del aprendizaje en la UNAB	122
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO.....		126
INTRODUCCIÓN		126
CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN		127
5.1	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	127
5.2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	129
5.2.1	Antecedentes investigativos en el tema.....	129
5.2.2	El problema de investigación	131
5.2.3	Preguntas relacionadas	131
5.3	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	132
5.3.1	Objetivo general	132
5.3.2	Objetivos específicos	132
CAPÍTULO 6. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		134
6.1	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	134
6.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN	137
6.3	DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA.....	139
6.3.1	Muestra de estudiantes	140
6.3.2	Muestra de docentes.....	141
6.4	LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	142
6.4.1	Técnicas cuantitativas: El cuestionario	142
6.4.2	Técnicas cualitativas: Grupo focal y análisis de documentos institucionales. 143	
6.5	Triangulación de los datos	144
6.6	Tratamiento y análisis de los resultados	145
6.7	Prueba χ^2 (chi- cuadrado).....	146
6.7.1	Resultados	147
CAPÍTULO 7: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		151

7.1	CATEGORÍAS (CRITERIOS) DE ANÁLISIS	151
7.2	ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES	153
7.2.1	Presentación de resultados: Tablas y figuras	153
7.2.2	Primera categoría: Con respecto a los criterios de evaluación.....	156
7.2.3	Segunda categoría: Con respecto a la finalidad de la evaluación	188
7.2.4	Tercera categoría: Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación 219	
7.2.5	Cuarta categoría: Con respecto a los resultados de la evaluación (calificación) 272	
7.2.6	Quinta categoría: Forma y método de la evaluación.....	307
7.3	ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS: CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES	343
7.3.1	Primera categoría: Con respecto a los criterios de evaluación.....	344
7.3.2	Segunda categoría: Con respecto a la finalidad de la evaluación	384
7.3.3	Tercer criterio: Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación 423	
7.3.4	Cuarto criterio: Con respecto a los resultados de la evaluación (calificación) 477	
7.3.5	Quinto criterio: Forma y método de la evaluación.....	517
7.3.6	Análisis global de correlación entre las variables	557
7.4	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS: GRUPO FOCAL.....	585
7.4.1	Concepto de Grupo Focal.....	585
7.4.2	Grupo focal con docentes.....	585
7.4.3	Grupo focal con estudiantes	587
7.4.4	Resultados comparativos de los grupos focales	590
7.5	Análisis de documentos institucionales: exámenes escritos	598
7.5.1	Instrumentos del área de Ciencias Sociales y Derecho	600
7.5.2	Instrumentos del área de Ciencias de la Salud	601
7.5.3	Instrumentos del área de Economía, Administración y Contaduría.....	602

7.5.4 Instrumentos del área de Ingenierías.....	603
7.5.5 Instrumentos del área de Artes Audiovisuales y Música	604
7.5.6 Instrumentos del área de Ciencias Naturales	605
7.5.7 Análisis comparativo de los instrumentos de evaluación	606
7.6 TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS	611
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	617
8.1 CONCLUSIONES ESPECÍFICAS	617
8.1.1 Con respecto a los criterios de evaluación (¿qué se evalúa?)	617
8.1.2 Con respecto a la finalidad de la evaluación (¿para qué se evalúa?)	618
8.1.3 Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación (¿Cómo se evalúa)	618
8.1.4 Con respecto a los resultados de la evaluación (calificación) (¿cuándo se	619
evalúa)	
8.1.5 Con respecto a la forma y método de la evaluación.....	620
8.2 CONCLUSIONES GENERALES.....	621
8.3 RECOMENDACIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ...	623
8.3.1 Didácticas en educación superior y procesos evaluativos.....	623
8.3.2 Guías para la evaluación	631
8.3.3 Procesos e instrumentos: reflexiones finales.....	634
Chapter 8: CONCLUSIONS.....	653
8.1 specific conclusions	653
8.2 general conclusions.....	657
8.3 RECOMMENDATIONS AND POSSIBLE RESEARCH LINES	659
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	685
ANEXOS.....	700
INFORME N° _____	719
INFORME N° _____	720
INFORME N° _____	720
INFORME N° _____	720
.....	728

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Valores muestra de estudiantes.....	140
Tabla 2. Muestra estratificada de estudiantes por facultades.....	140
Tabla 3. Valores muestra de docentes	141
Tabla 4. Muestra estratificada de docentes por facultades	141
Tabla 5. Con respecto a los criterios de evaluación.....	148
Tabla 6. Con respecto a la finalidad de la evaluación	148
Tabla 7. Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación.....	149
Tabla 8. Con respecto a los momentos y a los resultados de la evaluación (calificación)	149
Tabla 9. Forma y Método de la Evaluación.....	150
Tabla 10. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en sus estudiantes	156
Tabla 11. Secuencia y sentido de los contenidos.....	160
Tabla 12. Sistema de Evaluación.....	163
Tabla 13. Competencias que espera del estudiante con el sistema de evaluación.....	166
Tabla 14. Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura	170
Tabla 15. Evaluación diagnóstica de presaberes	174
Tabla 16. Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación.....	178
Tabla 17. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes .	182
Tabla 18. La Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición.....	188
Tabla 19. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos	192
Tabla 20. Aplica previos no calificables para verificar comprensión.....	195
Tabla 21. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado	199
Tabla 22. Sólo pregunta si entendieron o no	202
Tabla 23. Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos	206
Tabla 24. Evalúa para evidenciar capacidad analítica	210

Tabla 25. Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención.....	214
Tabla 26. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación.....	219
Tabla 27. Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación	223
Tabla 28. Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro)	228
Tabla 29. Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto).....	233
Tabla 30. Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)	238
Tabla 31. Aplica exámenes orales	243
Tabla 32. Quices programados	248
Tabla 33. Asigna trabajos escritos con entregas parciales.....	253
Tabla 34. Asigna tareas cortas	258
Tabla 35. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura	263
Tabla 36. Aplica talleres en clase	268
Tabla 37. Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades	272
Tabla 38. Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes.....	276
Tabla 39. Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos	281
Tabla 40. Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte	285
Tabla 41. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima.....	290
Tabla 42. Repite previos si pierden más del 50%.....	295
Tabla 43. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%).....	299
Tabla 44. Promedio de pérdida superior al 50%.....	303
Tabla 45. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado.....	307
Tabla 46. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante.....	311
Tabla 47. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas	316
Tabla 48. Permite preguntas y aclaraciones en los previos	320
Tabla 49. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas.....	324
Tabla 50. El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta	328
Tabla 51. Evaluaciones en aulas virtuales	333
Tabla 52. Examen de habilitaciones reemplazadas por cursos breves	338
Tabla 53. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en sus estudiantes	344
Tabla 54. Secuencia y sentido de los contenidos.....	349

Tabla 55. Sistema de Evaluación.....	354
Tabla 56. Habilidades que espera del estudiante con el sistema de evaluación	359
Tabla 57. Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura	364
Tabla 58. Evaluación diagnóstica de presaberes	369
Tabla 59 Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación.....	374
Tabla 60. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes.	379
Tabla 61. Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición.....	384
Tabla 62. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos	389
Tabla 63. Aplica previos no calificables para verificar comprensión.....	394
Tabla 64. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado	399
Tabla 65. Sólo pregunta si entendieron o no	404
Tabla 66. Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos	409
Tabla 67. Evalúa para evidenciar capacidad analítica	414
Tabla 68. Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención.....	418
Tabla 69. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación.....	423
Tabla 70. Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación	428
Tabla 71. Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro)	433
Tabla 72 Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto).....	438
Tabla 73. Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)	443
Tabla 74. Aplica exámenes orales	448
Tabla 75. Quices programados	452
Tabla 76. Asigna trabajos escritos con entregas parciales.....	457
Tabla 77. Asigna tareas cortas	462
Tabla 78. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura	467
Tabla 79. Aplica talleres en clase	472
Tabla 80. Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades	477
Tabla 81. Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes.....	482
Tabla 82. Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos	487
Tabla 83 . Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte	492

Tabla 84. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al mínimo aprobatorio lo aproxima	497
Tabla 85. Repite previos si pierden más del 50%.....	502
Tabla 86. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%).....	507
Tabla 87. Promedio de pérdida superior al 50%.....	512
Tabla 88. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado.....	517
Tabla 89. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante.....	522
Tabla 90. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas	527
Tabla 91. Permite preguntas y aclaraciones en los previos	532
Tabla 92. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas.....	537
Tabla 93. El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta	542
Tabla 94. Evaluaciones en aulas virtuales	547
Tabla 95. Examen de habilitación reemplazado por cursos breves	552

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en los estudiantes	157
Figura 2. Secuencia y sentido de los contenidos	161
Figura 3. Sistema de Evaluación.....	164
Figura 4. Competencia que espera de los estudiantes son el sistema de evaluación.....	167
Figura 5.. Cronograma del sistema de evaluación	171
Figura 6.. Evaluación diagnóstica de presaberes	175
Figura 7. Presentación del programa admite sugerencia o retroalimentación	179
Figura 8.. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes.	183
Figura 9. Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron por repetición	189
Figura 10. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos	193
Figura 11. Aplica previos no calificables para verificar comprensión	196
Figura 12.. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado	200
Figura 13. Solo preguntas si entendieron o no.....	203
Figura 14. Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos.....	207
Figura 15. Evalúa para evidenciar la capacidad analítica	211
Figura 16. Evaluación para evaluar la inasistencia o la desatención	215
Figura 17. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación	220
Figura 18. Uso de la guía de observación aplicado en su proceso de evaluación	224
Figura 19. Aplica exámenes con preguntas abiertas (sin libro).....	229
Figura 20. Aplica exámenes con pregunta abierta (con libro abierto).....	234
Figura 21. Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple).....	239
Figura 22. Aplica exámenes orales	244
Figura 23. Quices programados	249
Figura 24. Asigna trabajos escritos con entregas parciales	254
Figura 25. Asigna tareas cortas.....	259
Figura 26. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura.....	264

Figura 27. Aplica talleres en clase	269
Figura 28. Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades ...	273
Figura 29. Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes	277
Figura 30. Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos.....	282
Figura 31. Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte.....	286
Figura 32. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima	291
Figura 33. Repite previos si pierden más del 50%	296
Figura 34. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)	300
Figura 35. Promedio de pérdida superior al 50%	304
Figura 36. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado	308
Figura 37. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante.....	312
Figura 38. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas	317
Figura 39. Permite preguntas y aclaraciones en los previos	321
Figura 40. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas	325
Figura 41. El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta ...	329
Figura 42. Evaluaciones en aulas virtuales.....	334
Figura 43. Examen de habilitaciones reemplazadas por cursos breves	339
Figura 44. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en los estudiantes	345
Figura 45. Secuencia y sentido de los contenidos	350
Figura 46. Sistema de Evaluación.....	355
Figura 47.. Habilidades que espera del estudiante con el sistema de evaluación	360
Figura 48. Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura.....	365
Figura 49. Evaluación diagnóstica de presaberes	370
Figura 50. Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación	375
Figura 51. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes	380
Figura 52. Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición.....	385
Figura 53. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos	390
Figura 54. Aplica previos no calificables para verificar comprensión	395
Figura 55. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado.....	400

Figura 56. Sólo pregunta si entendieron o no	405
Figura 57. Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos.....	410
Figura 58. Evalúa para evidenciar capacidad analítica.....	415
Figura 59. Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención	419
Figura 60. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación	424
Figura 61. Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación.....	429
Figura 62. Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro).....	434
Figura 63 Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto).....	439
Figura 64. Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple).....	444
Figura 65. Aplica exámenes orales.....	449
Figura 66. Quices programados.....	453
Figura 67. Asigna trabajos escritos con entregas parciales	458
Figura 68. Asigna tareas cortas.....	463
Figura 69. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura.....	468
Figura 70. Aplica talleres en clase	473
Figura 71. Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades ...	478
Figura 72. Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes	483
Figura 73 Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos.....	488
Figura 74. Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte.....	493
Figura 75. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima	498
Figura 76. Repite previos si pierden más del 50%	503
Figura 77. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)	508
Figura 78. Promedio de pérdida superior al 50%	513
Figura 79. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado	518
Figura 80. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo evaluado con el fin de plantear retos al estudiante.....	523
Figura 81. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas	528
Figura 82. Permite preguntas y aclaraciones en los previos	533
Figura 83. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas	538
Figura 84 El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta....	543
Figura 85. Evaluaciones en aulas virtuales.....	548

Figura 86. Examen de habilitación reemplazado por cursos breves.....	553
Figura 87. Cotejo de tendencia: Habilidades que pretende el docente reforzar o desarrollar en sus estudiantes	557
Figura 88. Cotejo de tendencia: Secuencia y sentido de los contenidos.....	558
Figura 89. Cotejo de tendencia: Sistema de Evaluación.....	559
Figura 90. Cotejo de tendencia: Competencias que espera del estudiante con el sistema de evaluación diagnóstica.....	559
Figura 91. Cotejo de tendencia: Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura	560
Figura 92. Cotejo de tendencia: Evaluación diagnóstica de presaberes	561
Figura 93. Cotejo de tendencia: Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación.....	561
Figura 94. Cotejo de tendencia: Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes.....	562
Figura 95. Cotejo de tendencia: La evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición.....	563
Figura 96. Cotejo de tendencia: La evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos	564
Figura 97. Cotejo de tendencia: Aplica previos no calificables para verificar comprensión.....	564
Figura 98. Cotejo de tendencia: Uso de preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado	565
Figura 99. Cotejo de tendencia: Sólo pregunta si entendieron o no	565
Figura 100. Cotejo de tendencia: Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos	566
Figura 101. Cotejo de tendencia: Evalúa para evidenciar capacidad analítica	567
Figura 102. Cotejo de tendencia: Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención	567
Figura 103 Cotejo de tendencia: Uso de la rejilla en el proceso de evaluación	568
Figura 104. Cotejo de tendencia: Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación.....	569

Figura 105. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro)	569
Figura 106. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto)	570
Figura 107. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)	570
Figura 108. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes orales	571
Figura 109. Cotejo de tendencia: Quices programados	572
Figura 110. Cotejo de tendencia: Asigna trabajos escritos con entregas parciales	572
Figura 111. Cotejo de tendencia: Asigna tareas cortas	573
Figura 112. Cotejo de tendencia: Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura	573
Figura 113. Cotejo de tendencia: Aplica talleres en clase	574
Figura 114. Cotejo de tendencia: Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades	575
Figura 115. Cotejo de tendencia: Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes	575
Figura 116. Cotejo de tendencia: Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos	576
Figura 117. Cotejo de tendencia: Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte	576
Figura 118. Cotejo de tendencia: Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima	577
Figura 119. Cotejo de tendencia: Repite previos si pierden más del 50%	578
Figura 120. Cotejo de tendencia: Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)	578
Figura 121. Cotejo de tendencia: Promedio de pérdida superior al 50%	579
Figura 122. Cotejo de tendencia: Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado	580
Figura 123. Cotejo de tendencia: Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante	580
Figura 124. Cotejo de tendencia: Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas	581
Figura 125. Cotejo de tendencia: Permite preguntas y aclaraciones en los previos	581

Figura 126. Cotejo de tendencia: Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas	582
Figura 127. Cotejo de tendencia: El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta	583
Figura 128. Cotejo de tendencia: Evaluaciones en aulas virtuales	583
Figura 129. Cotejo de tendencia: Examen de habilitaciones reemplazadas por cursos breves.....	584

INTRODUCCIÓN

En el contexto problemático de la evaluación del aprendizaje, el presente trabajo pretende describir, analizar y proponer alternativas de aplicación con respecto a los instrumentos utilizados para la evaluación del aprendizaje en los programas presenciales de pregrado de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en relación con la intencionalidad y los fines del Proyecto Educativo Institucional -PEI- y el enfoque teórico allí expuesto, que, desde lo pedagógico, opta por la propuesta centrada en competencias.

En la parte teórica, se realizará primero una sucinta descripción de los grandes modelos o marcos educativos que se dan como contextos teóricos generales de la educación a partir del siglo XVIII, en el decurso histórico de la modernidad; anteponiendo a este escenario la formación clásica escolástica, que se va a constituir en el primer modelo curricular formal desde las escuelas alejandrinas hasta sus desarrollos con Tomás de Aquino. Este paradigma se va a encontrar con otros en el transcurso de la modernidad hasta los tiempos presentes, en que los grandes modelos pedagógicos que se han desarrollado dialogan entre sí, entran en tensión, se yuxtaponen, se contraponen, etc.; determinando de diversas formas la relación entre la intencionalidad teórica dada en un proyecto educativo y la realidad que se concreta en la docencia cotidiana, en el aula de clase. Esto porque de los modelos educativos se derivan ciertas concepciones pedagógicas con sentido teleológico que afectan de distinta manera la cotidianidad del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.

A renglón seguido, ya en el marco del siglo XX, se hará también una descripción de los grandes enfoques teóricos en evaluación del aprendizaje que se han desarrollado desde las aplicaciones de Tyler, a comienzos del siglo XX, hasta nuestros días. Esto dentro del marco de los modelos educativos y pedagógicos dados en la primera parte, y que van a ser de mucha utilidad al valorar y contrastar los distintos usos de instrumentos de evaluación con respecto a la intencionalidad esperada en los documentos institucionales de la UNAB.

El capítulo tres se centra en la concepción de competencia y lo que implica como problema en los desarrollos educativos del siglo XXI. Se hará una descripción conceptual con

respecto a una decisión teórica que en el presente trabajo se asume con respecto al sentido del concepto de competencia. Igualmente, teniendo en cuenta que esta concepción fundamenta el PEI de la UNAB y va a permitir clarificar la manera de entender y desarrollar las distintas aplicaciones de la evaluación del aprendizaje.

El capítulo cuatro comienza con el perfil organizacional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB, en el marco de la educación superior en Colombia y sus desarrollos en los siglos XX y XXI. Luego se realiza la descripción de la Universidad con respecto a sus servicios académicos y, finalmente, aparece una síntesis de la intencionalidad educativa de la institución, centrada en el PEI y en el tipo de formación que allí se asume, para terminar, en concreto, con el modo de entender la evaluación en general y, en particular, la evaluación del aprendizaje en el modelo educativo institucional de la UNAB.

En la segunda parte, el capítulo cinco describe, justifica y plantea el problema de investigación formulado en este trabajo, con referencia al análisis y propuesta de mejoramiento de los instrumentos de evaluación aplicados en los programas de pregrado presencial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB.

A partir de lo anterior, el capítulo seis propone un diseño metodológico, allí se define la población y la muestra, las técnicas y los instrumentos de investigación aplicados para la recogida de información, lo mismo que la respectiva triangulación para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

En el capítulo siete, se hace la descripción de los resultados obtenidos, lo mismo que el análisis y la valoración de la información recogida durante el proceso, acorde con el problema planteado y los objetivos específicos proyectados inicialmente.

Finalmente, este estudio se sintetiza en las conclusiones específicas (acorde con los objetivos propuestos y las categorías de análisis derivadas) y en las conclusiones generales sobre los aspectos más relevantes encontrados durante el proceso de valoración y contrastación de los resultados, esto con referencia a los criterios y técnicas más usuales para evaluar el aprendizaje

en los docentes de pregrado presencial de la UNAB y, de colofón, algunas propuestas que serán presentadas a la Dirección de Currículo de la Institución.

INTRODUCTION

In the troubled context of the evaluation of learning, this paper aims to describe, analyze and propose application alternatives regarding to the instruments used for the evaluation of learning in the in-classroom undergraduate programs at the Universidad Autonomy de Bucaramanga, in relation to the intentionality and purpose of the Institutional Education Project –PEI in Spanish acronyms- and the theoretical approach which is exposed there, and that, from the pedagogical perspective, opts for the proposal centered on competences.

In the theoretical part, a brief description of the major educational models or frameworks that are given as general theoretical contexts of education since the eighteenth century, in the historical course of the birth of modernity and all its conflicts first, will be made first. Prefacing this scenario, as background, the scholastic classical training, which will constitute as the first formal curriculum model from the Alexandrian school to their maximum development with Thomas Aquinas. This first paradigm is to find others in the course of modernity to present times, when the great pedagogical models that have been developed dialogue with each other, are in tension, are juxtaposed, opposed, etc.; determining in various ways the relationship between theoretical intentionality given in an educational project and the reality as embodied in everyday teaching in the classroom. This, because from the educational models certain pedagogical conceptions with teleological sense are derived which differently affect the everyday teaching-learning-evaluating process.

Immediately afterwards, already in the XX century, it will also be provide an overview of the major theoretical approaches in learning evaluation which have been developed since Tyler's applications, in the early twentieth century, until today. This is made within the framework of developments in educational and pedagogical models given in the first part, and they will be very useful to evaluate and contrast the different uses of evaluation tools regarding the expected intent on institutional documents UNAB.

Chapter Three focuses on the concept of competence and its implications as a problem in the educational developments of the twenty-first century. A conceptual description will be

made regarding a theoretical decision that in this paper is assumed in relation to the meaning of the concept of competence in the framework of the current educational processes. Also, considering that this conception underlies the UNAB's PEI and will help to clarify how to understand and develop the various applications of the evaluation, in this case, referred to learning.

In chapter four, the organizational profile of the Universidad Autonomy de Bucaramanga- UNAB is exposed, in the context of higher education in Colombia and its developments in the twentieth and twenty-first centuries. After this part, a description of the University regarding their academic services is made, and also, a synopsis of the educational purpose of the institution, focused on PEI and the training model that there is assumed is made, to finish, in concrete, with the way of understanding the evaluation in general, and in particular, the evaluation of learning in the institutional educational model of the institution in question.

In the second part, chapter five describes, justifies and presents the research problem proposed in this paper, with reference to the analysis and improvement proposal of the evaluation instruments used in the in-classroom undergraduate programs at the Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB.

From the above, in chapter six a methodological design is proposed, population and sample, techniques and research tools applied for the collection of information are defined, as well as the respective triangulation for the treatment and analysis of the obtained data.

Finally, in chapter seven, the description of the results is made, as well as the analysis and assessment of the information gathered during the process, from the posed problem and the objectives initially projected.

This study summarizes in the specific conclusions (consistent with the proposed objectives and the analysis categories derived from) and in the general conclusions on the most important aspects found during the assessment and relation of the results process, with reference to the criteria and techniques usually used to evaluate learning, in undergraduate in-classroom

teachers from the UNAB; as in some proposals that will be presented to the Institutional Curriculum Direction department.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

PREFACIO: EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Lo primero que hay que decir es que lo único más o menos universal en el concepto de evaluación es su procedencia etimológica. Lo demás, incluyendo las maneras de interpretar el término mismo, obedece a un sinnúmero de modelos y enfoques pedagógicos, de corrientes psicopedagógicas sobre evaluación, de lenguajes institucionales, de interpretaciones particulares realizadas por diferentes autores e, incluso, de políticas públicas de cada gobierno, que generan diferentes elucidaciones y aplicaciones.

Esto hace que el escenario conceptual y epistémico para tomar posición frente a un enfoque pedagógico de la evaluación del aprendizaje tenga como factor común el ser altamente problemático y, en alguna medida, subjetivo; por lo que requiere el desarrollo de un discurso epistemológico, un proceso argumentativo y un enfoque contextual derivado de su pertinencia en un medio en particular, sobre todo si se ha de asumir el enfoque de competencias como el ámbito conceptual en este estudio sobre evaluación del aprendizaje.

Lo anterior, en un marco más amplio, es un problema propio de todas las ciencias sociales y humanas por sus características y por su cambiante objeto de estudio (lo humano en cuanto humano), que debe circunscribirse a la permanente interacción dialéctica entre lo teórico (que intenta ser universal -cierto modo del ser) y lo empírico (que se devela en lo particular -el ente como existencia, como manifestación). De cierta manera, es lo que en la sociología funcionalista hace referencia a la categoría metodológica de “teorías de alcance intermedio” (“middle-range theories” o “theories of the middle range”), esto es, “teorías intermedias entre esas hipótesis de trabajo menores pero necesarias que se producen abundantemente durante las diarias rutinas de investigación, y los esfuerzos sistemáticos totalizadores por desarrollar una teoría unificada que explicara todas las uniformidades observadas de la conducta, la organización y los cambios sociales”. (Merton, 1972. P. 56)

Así, asumido en el marco problemático de la pedagogía como una ciencia humana, se podrían proponer algunos elementos sobre el concepto de evaluación y, de manera más específica, sobre evaluación del aprendizaje.

El término evaluación, por su raíz etimológica (del latín, compuesto por el prefijo ex: fuera, valere: ser fuerte o estimar lo que vale -valor-, y el sufijo cion: acción y efecto), (RAE, 2014) se aproxima al significado de dar valor a una cosa, a una acción, a un producto, que, a su vez, podría reducirse al acto de medir un resultado (como sinónimo de calcular, computar, calificar); lo que, aunque es correcto en ciertos usos, constituye solamente uno de sus componentes cuando se aplica en educación, como se desarrollará en el transcurso de este trabajo y lo afirman también la mayoría de teóricos de la educación.

Así, el sustantivo ‘evaluación’ y el verbo ‘evaluar’ (tomado del francés ‘évaluer’ -que a su vez procede de la raíz latina mencionada anteriormente-), se entienden como avaluar o valuar, que significa fijar o sacar valor; en este contexto, diferenciado de ofrecer pruebas o medir, pues estas interpretaciones (definidas como sopesar o estimar un costo) tienen un criterio más centrado en la medición dada por un precio, una utilidad o un porcentaje esperado. Esto hace referencia a un resultado mucho más concreto, inmediato, visible y cuantificable. Este criterio, válido en otros contextos, resulta muy restrictivo en el proceso educativo por lo limitado de sus alcances con respecto a la formación integral de un ser humano, lo mismo que a la manera de visibilizar, controlar, realimentar o redirigir las derivaciones y los resultados de este proceso: “El verbo evaluar, que proviene probablemente del francés ‘évaluer’ y este del latín ‘e-value’, significa fijar o sacar valor. Es la acción de valorar, dar valor a algo, juzgar, enjuiciar, justipreciar, aquilatar y avaluar”. Pero “...evaluar es mucho más integral y abarcador que dar pruebas o medir”, (Medina Díaz & Verdejo-Carrión, 2001, p. 22); pues en este sentido la evaluación en educación, y en mayor medida la evaluación del aprendizaje, es, en todos los casos, sistémica y totalizante.

De todas maneras, la evaluación como un fin dentro de una estructura formalizada y sistematizada y con un diseño intencionado con respecto a un resultado esperado, proviene inicialmente del mundo de la industria, especialmente a partir de su uso en la revolución

industrial norteamericana de fines del siglo XIX y principios del XX, y ha sufrido una intensa transformación histórica desde que se implantara en el campo de la educación hace apenas un siglo, pues ha venido ampliando su campo semántico de significados y aplicaciones a partir de sus diversas interpretaciones en la complejidad del proceso educativo y sus distintas escuelas y enfoques, con una inmensa diversificación en el decurso del siglo XX y lo que va del XXI.

Parece que fue Tyler (1949), a mediados del siglo XX, quien introdujo la noción de evaluación educacional como un componente conceptual con identidad propia. Para este autor la evaluación es un proceso de medición del grado de aprendizaje de los estudiantes en relación con un programa educativo planeado a partir de unos objetivos y en un ámbito de estudio determinado. Esto quiere decir que el concepto llega a la educación fuertemente ligado al mundo industrial y comercial, centrado en la efectividad de ciertos resultados esperados en una cadena productiva o en una operación comercial o financiera, pues inicialmente implica sólo una medición de un resultado, usualmente en términos cuantitativos. Pero desde entonces las corrientes, tendencias, escuelas, enfoques, etc., sobre evaluación en educación se han hecho innumerables. Tyler tiene el mérito de haber sido uno de los iniciadores de la aplicación y problematización del concepto de evaluación en un proceso educativo formal.

Ahora bien, “en el concepto ‘evaluación del aprendizaje’, encontramos dos términos que están relacionados de manera estrecha: ‘evaluación’ y ‘aprendizaje’. En la educación no puede concebirse hablar de ellos por separado, ya que precisamente el objeto de estudio de este tipo de evaluación es el aprendizaje, y la concepción que se tenga de éste depende de la selección de la metodología y las técnicas para cualquier acción evaluativa” (López & Hinojosa, 2005, p. 3).

CAPÍTULO 1. MODELOS PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN

Para ubicar los enfoques de evaluación en un marco conceptual sobre educación y pedagogía, se hará inicialmente una descripción tipológica de los modelos y escuelas de la teoría y la práctica pedagógica.

Antes de comenzar con las tipologías, aparecen dos preguntas necesarias y generadoras: ¿Qué es un modelo pedagógico y qué elementos lo componen? Es necesaria una breve reflexión al respecto para asumir con mayor seguridad conceptual las distintas clasificaciones y propuestas que se encuentran en la teoría pedagógica.

En términos generales, la pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación en sentido universal.¹ Es la reflexión sobre la educación desde el punto de vista de las teorías.² La didáctica, por otra parte, se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza en ambientes de aprendizaje, es la aplicación práctica de los modelos pedagógicos en la relación enseñanza – aprendizaje, es la acción pedagógica o praxis pedagógica.³

Todo modelo pedagógico tiene su cimiento en cierto enfoque psicológico, sociológico, comunicativo, antropológico, ecológico y epistemológico, que se relacionan para generar un sentido propio de educación, formación, enseñanza – aprendizaje (didáctica), currículo y evaluación, con una concepción particular de alumno y maestro, que le dan una dinámica de sistema y una identidad propia al modelo respectivo; a su vez, en un marco histórico concreto dentro del que nace y al que responde desde ciertas necesidades socioculturales y económicas.

¹ Pedagogía, proviene del griego antiguo paidagogos (παιδαγωγός, compuesto de: paidos –παιδός-: niño y ἀγωγή: guía o conducción), nombre con el que se llamaba a los esclavos que se encargaban de llevar y traer a los niños de su lugar de formación.

² Por el significado etimológico, algunos autores diferencian la pedagogía como la educación de los niños, de la andragogía (en griego andros –άνδρος- significa hombre como persona adulta) entendida como la educación de adultos. Aunque desde este punto de vista la diferencia es razonable, en las teorías educativas se asume el concepto de pedagogía de manera genérica como la ciencia que tiene por objeto de estudio a la educación y la andragogía como una forma particular o una rama de la pedagogía que estudia la educación de los adultos.

³ Didáctica, del griego διδακτικός (didaktikós): enseñar, instruir, explicar. Hay una didáctica diferencial que tiene en cuenta las especificidades de los individuos o grupos de individuos y una didáctica específica o temática que tiene en cuenta el conocimiento, los contenidos de los programas. Comenio fue el primero en acuñar esta palabra en su “Didáctica Magna”.

De ahí entonces lo pertinente de la valoración y análisis hermenéutico de esta interacción para orientar apropiadamente la indagación sobre los modelos pedagógicos.

Un modelo pedagógico es una construcción teórico-formal fundada como una *paideia*,⁴ una utopía que interpreta, diseña, ajusta e intenta explicar mediante modelos ciertas necesidades históricas de formación en un medio sociocultural concreto. Resume su discurso en su respuesta a las preguntas:

- ¿Para qué educar? (finalidad curricular: teleología del modelo).
- ¿A quién educar? (los sujetos de la educación).
- ¿Qué enseñar? (contenidos: enseñabilidad).
- ¿Cómo enseñar? (didáctica: educatividad -métodos, técnicas y estilos docentes de enseñanza-).
- ¿Cómo aprender? (estilos y capacidades de aprendizaje: educabilidad y aprendibilidad).
- ¿Cuándo, cómo y qué evaluar? (diagnóstico, resultados y retroalimentación del proceso de aprendizaje).

Respuestas que se concretan finalmente en lo que podríamos llamar una pedagogía en acción o en la praxis educativa, esto es, en los ambientes de aprendizaje revelados en todos los espacios formativos, pero, especialmente, en el aula de clase.

Estos modelos cumplen ciertas funciones en cada determinado contexto:

Una función teórica: Desarrolla su propio estatuto epistemológico desde el que confiere sentido diferenciador con respeto a otros modelos y le da identidad consigo mismo. A partir de estas significaciones propias de su lenguaje pedagógico, analiza los fenómenos de la educación para elaborar las bases de la política educativa de un país, una región o una institución.

⁴ Paideia como “aspiración de construir un tipo ideal de persona determinada por principios axiológicos, éticos y estéticos, que los griegos resumirían como areté” (virtud). (Jaeger, 1995, p. 35) En todos los casos indica excelencia o perfección.

Una función práctica: Introduce experiencias en todo el proceso educativo para renovar y dar respuesta a unas políticas educativas y a las necesidades de un medio en particular.

Una función pronosticadora: Analiza y valora tendencias de desarrollo y fenómenos socioculturales para proponer cierta perspectiva educativa con el fin de alcanzar metas de mediano o largo plazo. Un pronóstico científicamente cimentado es condición para una planificación segura.

Una función investigativa: Indaga científicamente en un medio concreto y experimenta con prácticas educativas, con el fin de aportar de manera eficiente a las tres funciones anteriores.

Una función ideológica: Da cuenta, desde cierta cosmovisión, del sentido axiológico, ético y estético que responde a un marco de intereses y significaciones sociales propios de una época y de una sociedad en particular.

Una función liberadora (o problematizadora): Cuando un modelo genera cuestionamientos, preguntas y problemas a cierto sentido de la educación que se da por sentado en un medio específico. Puede entrar en tensión con la función ideológica.

Ahora bien, muchos autores asumen el nacimiento de la pedagogía propiamente dicha desde la obra “Didáctica Magna” de Juan Amós Comenio.⁵ Aunque reflexiones sobre educación

⁵ “La publicación de *Didáctica Magna* (1632) y de *Orbis pictus* (1654) difundió por toda Europa su fama de humanista y pedagogo. Ya estaba trabajando en aquellos años en la ordenación en un único sistema todos los conocimientos científicos (pansofía, Comenius sostenía que existía una única verdad «La luz de la razón debe someterse en obediencia a la voluntad Dios») en el convencimiento de que, con una educación completa, integrada, bien dirigida, se haría posible lograr una humanidad pacífica que acabara con la persecución de las ideas y las guerras.

Jan Amos Komenský, en latín Comenius, nació el 28 de marzo de 1592. Sus padres decidieron bautizarlo con el nombre de Juan Amós Comenio en honor a Juan de Huss del cual deseaban fuera imitador. El lugar de nacimiento es incierto, pues pudo ser Komná (de ahí Komenský), una pequeña aldea en la que vivieron sus padres, Nivnice, donde pasó su niñez o Uherský Brod en Moravia (actual república Checa), pueblo al que fue a vivir durante su niñez y en el que se conserva un museo a su nombre...”

Luego de difíciles circunstancias personales, “...logró recopilar sus escritos pedagógicos, que se publicaron en Amsterdam en 1657 con el título de «Opera didáctica omnia», de la cual su obra cumbre «La Didáctica magna» dedicó a la ciudad de Amsterdam. Con la reedición de *Orbis Pictus*, El mundo a través de la ilustración, Comenius se ganó el sobrenombre de «el príncipe de la instrucción». En La Consulta General se mostró su opinión de que no podíamos entregarnos únicamente a la Providencia, que tenemos el derecho y la obligación de crear y cambiar el mundo de acuerdo con nuestras ideas, y según nuestra conciencia.

ha habido desde mucho antes (Confucio, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, etc.), es desde Comenio que se toma la pedagogía como saber específico con estatuto epistemológico propio. En su “Didáctica Magna” señala el concepto de la enseñanza que se resume en una frase suya: "enseña todo a todos” (Comenio, 1971, p. 198) y busca la sistematización de los procesos educativos. Con Comenio nace el libro de texto, fundamental en todos los procesos educativos hasta hoy en día, también propone la educación a partir de diferentes etapas de desarrollo y separa por edades la educación con el fin de poner los conocimientos en espiral. Plantea también la globalidad de las unidades, aspecto que sigue teniendo mucha vigencia. Cada aprendizaje debe formar parte de otro o inducirlo, lo que supone las primeras intuiciones, por ejemplo, del moderno aprendizaje significativo de Ausubel. Este autor es el primero en tener cuenta al alumnado y sus necesidades. Divide su obra en didáctica general, didáctica especial y organización escolar, haciendo un proceso de construcción de la educación como sistema a partir de la especificidad en sus principios pedagógicos y sus aplicaciones en la didáctica. En síntesis, “es el primer sistema, no sólo de didáctica simple, sino también de pedagogía elaborada basándose en una doctrina capaz de hacer al hombre realmente humano (...)” (Avanzini, 1997, p. 33).

Allí, a mediados del siglo XVII se podría encontrar los primeros indicios que pondrán las justificaciones éticas para el desarrollo del capitalismo en el siglo XVIII y el XIX y de ciertas concepciones socioculturales que influirían profundamente en la vida sociocultural en Europa, afectando las maneras de concebir y practicar la educación (especialmente en Inglaterra, Alemania y Holanda) y en América del Norte), como lo afirma un estudioso de esta relación, Max Weber (1999), cuando dice que “Ciertamente hay una autonomía de los elementos racionales de una religión, de su "doctrina"; por ejemplo, la doctrina hindú del karma, la fe calvinista en la predestinación, la justificación luterana por medio de la fe, y la doctrina católica del sacramento. En determinadas circunstancias, el pragmatismo racional de la salvación, inferido a partir de la índole de las concepciones de Dios y del mundo ha tenido consecuencias profundas para la elaboración de un estilo práctico de vida” (p. 72), relación que analiza el mismo autor en otra de sus obras: “la virtud capitalista del sentido de los negocios y una forma

El 15 de noviembre de 1670, a la edad de 78 años, murió Comenius. Su cuerpo fue sepultado en la iglesia Naarden en Holanda”. (Martínez-Salanova Sánchez, El Portal de la Educomunicación, 2011)

de piedad intensa, que impregna y regula todos los actos de la vida; y esto no se da solo en casos aislados, sino que también precisamente constituye un signo característico de grupos enteros de las sectas e iglesias más importantes de protestantismo” (Weber, 1991, p. 36).

Desde este contexto, en la propuesta de Comenio oscilan los nuevos aires renacentistas y humanistas de los siglos XVI y XVII, ciertas influencias que empezaban lentamente a aparecer sobre el individuo y la libertad (liberalismo filosófico) y la tradición cristiana en que se formó y que determina su propuesta moral en su obra educativa.

En cuanto a las tipologías de modelos pedagógicos, es necesario hacer la salvedad que no existen clasificaciones que puedan ser tenidos como definitivas o determinantes, hay muchas, elaboradas desde distintos criterios y con diversos grados de pertinencia. Veamos:

1.1 LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN G. AVANZINI

En la obra del francés Guy Avanzini⁶, este enfoque pedagógico es, además de otros factores, la descendencia laica del renacimiento que, después de todo, también termina en una pedagogía básicamente cristiana, moralizadora y utilitaria.

Avanzini (1997) hace un inventario de las escuelas pedagógicas desde el siglo XVII, (entre el renacimiento y la reforma), pero a partir de tres preguntas cardinales en una reflexión con un fundamento centrado en la epistemología educativa: educar ¿para qué?, esto desde la pregunta teleológica por los fines; educar ¿a quién?, desde la cuestión antropológica de los sujetos del acto educativo; y finalmente ¿qué enseñar y cómo?, con referencia a los contenidos y a los métodos de la educación.

En cada una de ellas propone unos enfoques determinantes, acorde con cada pregunta en relación con cada época, con cada contexto social y con cada sistema político, veamos:

⁶ “Guy Avanzini es profesor emérito del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Lyon II y presidente de la Sociedad Alfred Binet y Theodore Simon, que se especializa en ideas educativas y filosofía de la educación”. (FCE, 2000, p. 1)

a. Educar ¿para qué?

- Las doctrinas de inspiración protestante
- Las doctrinas de inspiración católica
- Las doctrinas de inspiración racionalista
- Las doctrinas de inspiración socialista

b. Educar ¿a quién?

- El enfoque biológico
- En enfoque psicológico
- El enfoque sociológico
- El adulto
- La cuestión de las instituciones

c. ¿Qué enseñar y cómo?

- La catequesis
- La lectura y la escritura
- La literatura
- Las matemáticas
- Ciencias
- Historia
- Geografía
- La educación física

1.2 MODELOS PEDAGÓGICOS EN ÉMILE PLANCHARD⁷

Entra otras de las muchas clasificaciones de los modelos pedagógicos, está la elaborada por el pedagogo E. Planchard (1966), que se basó en los sistemas experimentales aplicados en EE.UU. y Europa Occidental. Resulta valiosa porque intenta establecer cierto nivel de generalización teórica muy temprano en el siglo XX, significativa para cualquier estudio

⁷ É. Planchard es un pedagogo belga (Luxemburgo, 1905 - 1990). Profesor de psicología y pedagogía escolástica en la Universidad de Coimbra.

comparativo de los modelos y sistemas pedagógicos posteriores. Del mismo autor es otra de las obras reconocidas por su esfuerzo por construir teorizaciones globales que permitan el desarrollo de un estatuto epistemológico para la pedagogía (Planchard, 1968).

Hace Planchard la siguiente clasificación:

1.2.1 Modelo pedagógico con énfasis en contenidos (Ignacio de Loyola)⁸

Su propósito fundamental es transmitir información (acumulación de contenidos). El maestro tiene el lugar protagónico para inculcar nociones en la memoria del alumno, quien, a su vez, no es más que un receptáculo más o menos pasivo de información. Las didácticas son unidireccionales, monológicas y transmisionistas.⁹

El texto con conocimientos asumidos como verdaderos y el discurso del maestro son los recursos principales. Prima la instrucción.

La evaluación se fundamenta en la repetición a partir de la memorización. El instrumento más usual es la previa, bien sea oral o escrita. No hay mayor reflexión crítica ni creatividad.

1.2.2 Modelo pedagógico con énfasis en efectos (B. F. Skinner)¹⁰

⁸ Militar y posteriormente religioso español. (Azpeitia, 1491 – Roma, 31 de julio de 1556). Adalid de la Contrarreforma. Fundador de la Compañía de Jesús, de la que fue el primer general. Declarado santo por la Iglesia católica. El modelo pedagógico propuesto por Loyola se enmarcaba en la época en que predominó, en general, la escolástica. Por eso muchos historiadores de la educación, lo ubican más bien como un enfoque o tendencia del más amplio modelo pedagógico escolástico.

⁹ Hoy en día la pedagogía y la espiritualidad ignacianas incluyen aspectos didácticos más activos, reflexivos y creativos. En general, la educación religiosa católica, que forjó su institucionalidad y sus orientaciones en este modelo, tuvo una dinámica muy particular, pues osciló entre la tradición más transmisionista, rígida e inflexible, las discusiones y problemas planteados en torno a la tensión entre la tradición platónica y la dialéctica aristotélica y las posiciones político-religiosas que iban desde las más oficiales hasta las más heréticas, además de hacer sincretismo con las corrientes educativas y pedagógicas que han venido surgiendo desde la escolástica.

¹⁰ Burrhus Frederic Skinner, uno de los iniciadores y representante clásico del conductismo. (Susquehanna, 20 de marzo de 1904 - Cambridge, 18 de agosto de 1990). Psicólogo, filósofo social y escritor estadounidense.

Tiene como propósito fundamental la motivación y el planteamiento de objetivos para conseguir el cambio de actitudes. “La actitud representaría el mecanismo individual a través del cual las influencias biosociales y socioculturales se traducen en la conducta manifiesta de un individuo. Este traducirse puede dejar lugar a diferentes especies de desviaciones con respecto a un proceso puramente determinista. De este modo, la posible creatividad de la respuesta individual no queda excluida del esquema de la acción” (K. Young, Flügel, & al., 1967, p. 5).

El maestro es el protagonista del acto educativo. Programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo, sanción y refuerzo. Se le da una participación controlada al estudiante mediante tareas o ejercicios generalmente repetitivos, que buscan el afianzamiento de hábitos, habilidades y destrezas. Es decir, el alumno participa ejecutando y repitiendo los ejercicios, pero con poco grado de autonomía y menos de creatividad.

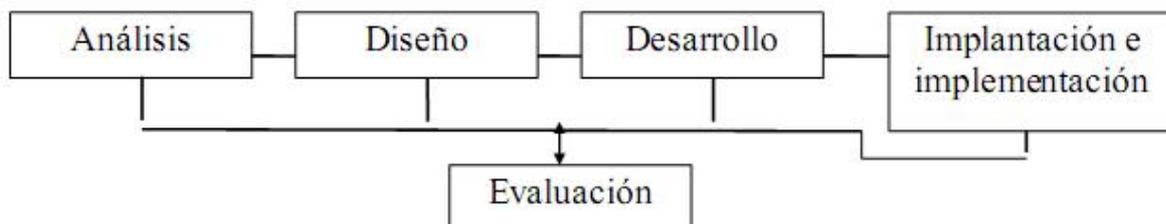
Su metodología enfatiza en la asimilación de información y en el perfeccionamiento de destrezas prácticas; igualmente, en el desarrollo de hábitos buenos y conductas social y moralmente permitidas.

Sus recursos se centran en el texto, los laboratorios, espacios de gimnasia física y el uso de la televisión y la radio como medios educativos. El diseño instruccional es su mayor estrategia.

Las previas (evaluación escrita) siguen siendo el instrumento de evaluación fundamental, pero se añade un elemento nuevo: la retroalimentación (feed-back)¹¹, que actúa como mecanismo de retorno para verificar si la instrucción fue recibida tal y como fue programada y ajustarla al fin esperado.

¹¹ La retroalimentación o feed-back es un mecanismo mediante el cual una determinada proporción de la salida de un sistema se redirige nuevamente a la entrada, con el fin de controlar y evaluar los procedimientos y resultados dados. Permite el control de un sistema, de un proceso, de un producto (por ejemplo, en educación – especialmente en todas las formas de evaluación educativa, entre ellas, la del aprendizaje, para el caso que nos ocupa) y que el mismo calcule y tome medidas de reorientación o afirmación con base en la información que ha sido realimentada. (Real Academia Española de Ingeniería, 2013)

El diseño instruccional se da por fases que, en su continuidad, componen el armazón procesal que produce la instrucción de forma sistemática. En el siguiente esquema se pueden resumir las fases del diseño instruccional:



Fuente: http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia%20Ed/Lectura_3%20.html

(Yukavetsky, G. 2000)

1.2.3 Modelo pedagógico con énfasis en procesos (Enrique Pichon-Rivière, Paulo Freire)¹²

Este modelo tiene como propósito dinamizar un proceso transformador de las personas socialmente consideradas, en interacción dialéctica con la realidad. El maestro es un planificador de contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos a partir de sus vivencias, intereses y conocimientos, esto es, de su propio saber. En consecuencia, el maestro asume un rol intensamente humano, renovador, fundado en el respeto, en la alteridad y en la dignidad personal del otro.

El alumno tiene un rol altamente dinámico, crítico y reflexivo. Participa en la selección de los contenidos de aprendizaje y en su propio proceso educativo, se forma para construir y participar en la vida social como un ciudadano crítico y solidario. En cuanto al método, es participativo, dialógico y democrático, en una permanente relación comunitaria entre maestros,

¹² Enrique Pichon-Rivière (25 de junio de 1907 – 16 de julio de 1977). Médico psiquiatra de origen suizo y nacionalizado argentino. Uno de los introductores del psicoanálisis en América Latina y autor de la teoría de grupos conocida como “grupo operativo”.

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, Pernambuco, 19 de septiembre de 1921-São Paulo, 2 de mayo de 1997). Educador y teórico de la pedagogía, de origen brasileño. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. Propuso una nueva educación a partir de su pedagogía crítica o pedagogía de la liberación.

estudiantes, comunidad educativa y medio social. En esta relación los emisores y receptores están en pie de igualdad como interlocutores y constructores de conocimiento.

Los recursos son tan variados como sea posible, con base en las necesidades de los ambientes de aprendizaje generados comunitariamente, a partir de los roles activos del maestro y del alumno. El diálogo y el aprendizaje grupal diferenciado son las didácticas fundamentales. El maestro coordina, opera y estructura situaciones de enseñanza en ambientes de aprendizaje, pero no los impone, los socializa y valida desde las necesidades del estudiante y desde el diálogo crítico y argumentado.

En cuanto a la evaluación, solamente un aprendizaje significativo, crítico, transformador y aplicado en la realidad, valida los sistemas, criterios e instrumentos de evaluación.

1.3 LOS MODELOS EN LA HISTORIA DESDE UN ENFOQUE HISTÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO

Finalmente, con un criterio de pertinencia histórica, de manera genérica se podría hacer una síntesis (siempre provisional y problemática) en cinco modelos, en los que interactúan el proceso histórico, los enfoques epistemológicos y una propuesta concreta sobre evaluación:¹³

1.3.1 Modelo Pedagógico Clásico o Tradicionalista

Corresponde a los comienzos de la pedagogía propiamente dicha. Con una influencia determinante del cristianismo, especialmente de orientación escolástica-tomista, este modelo se fundaba en la voluntad, la disciplina, la verdad y la memoria.

¹³Desde distintos enfoques, tratan y problematizan sobre esta tipología, entre otros, autores como:

- Enrique Martínez-Salanova Sánchez (2011) – catedrático de la Universidad de Huelva.
- Isabel Gutiérrez Zuluaga (2002) - catedrática de la Universidad Carlos III de Madrid.
- George J. Posner (2001), de la Universidad de Cornell (USA) desde sus investigaciones acerca del currículo.
- Rafael Flórez Ochoa, docente e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), hace una revisión sistemática y con criterio histórico, hace una tipología de los grandes modelos pedagógicos, cada uno de ellos con su propia concepción y práctica de la evaluación. Cfr. Flórez Ochoa (1999, p. 32) y Flórez Ochoa (1998, p. 167).

Se cimienta en los métodos de enseñanza-aprendizaje de la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*, con los que nacen las primeras universidades en Europa y que originan también las primeras formas de investigación alrededor de Alberto Magno o Tomás de Aquino con el soporte del pensamiento aristotélico y se sistematiza el método clásico fundamentado en los aportes de la alta escolástica en las primeras universidades europeas. Una breve descripción de los tres momentos señalados:

“La lección: Se desarrolla en tres niveles que de menor a mayor profundidad son la ‘letra’, simple explicación de las palabras y las frases según el contenido de su inmediato concatenamiento; el ‘sentido’, el análisis de la significación de alguno de los elementos o traducción en lenguaje más claro y accesible del pasaje estudiado; la ‘sentencia’, el pensamiento profundo y la penetración inteligente del texto más allá de la sola exégesis.

La Cuestión: en la cual entran ya en juego los instrumentos racionales de la lógica y la dialéctica. A esto responde el ‘Sic Et Non’ (sí pero no - lo que mucho después K. R. Popper llamaría ‘falseamiento’-) de Abelardo.¹⁴ A esta duda metódica real responde la palabra típica de los escolásticos: ‘si’ (utrum). Ahora como buen intelectual, el escolástico no comienza afirmando, estableciendo tesis. Su primer paso siempre es la duda. No ‘Dios existe’, sino ‘Si Dios existe...’” (Llanos Entrepueblos, 1986, p. 80)

A lo anterior súmesele la disputa ordinaria y la disputa libre, ejercicios universitarios de discusión que se constituían mediante la defensa de una tesis a través del mencionado sic et non, esbozado por el Maestro Abelardo y desarrollado por Tomás de Aquino en el siglo XIII,¹⁵ para lo que se requerían poderosas disposiciones intelectuales, lógicas y dialécticas, para ser

¹⁴ “Sí pero no”. Sistema dialéctico desarrollado por Pedro Abelardo hacia 1121 a partir de ciertas discordancias con algunas afirmaciones y sentencias de los Padres de la Iglesia. Este fue un teólogo francés (Le Pallet, 1079 – Châlons, 1142), recordado por sus intensos debates y por sus aportes intelectuales polémicos, además de sus trágicos amores con la inteligente y bella Eloisa.

¹⁵ Tomás de Aquino (Tommaso D'Aquino). Nació en Roccasecca entre 1224 o 1225 y falleció en la Abadía de Fossanuova el 7 de marzo de 1274. Teólogo y filósofo católico perteneciente a la Orden de Predicadores, gran maestro, uno de los más reconocidos representantes de la enseñanza escolástica. Considerado autoridad fundamental en teología y filosofía. Es conocido también como “Fray Angélico” por la iglesia católica. Canonizado en 1323, fue declarado Doctor de la Iglesia en 1567 y Santo Patrón de las universidades y centros de estudio católicos en 1880.

asumidos por algún atrevido Magister Universitario de la Escolástica. (Acebedo Afanador & Quintero, p. 15)

Es importante añadir que el modelo clásico que llega a las colonias latinoamericanas es el de la baja edad media, la escolástica decadente y libresca. Lo que se iría a aplicar durante la colonia en nuestro medio fue sobre todo aquella educación libresca, la de las discusiones bizantinas que produciría grandes oradores, pero pocas personas prácticas. En nuestro medio, aun en la república, durante el siglo XIX y buena parte del XX, esta cuestión no cambiaría mucho a pesar de la llegada de otros métodos que en pocos casos entrarían realmente en tensión y discusión con este enfoque, más bien usualmente terminarían buscando acomodo dentro de este mismo tipo de educación, planteando algunas reformas o novedades que no alcanzaban a generar grandes transformaciones en la educación o casos puntuales de colegios (generalmente privados) que serían una reacción a este modelo (sobre todo desde el enfoque liberal) pero sin lograr incidir de manera profunda y estructural en el modelo tradicional escolástico.¹⁶

El enfoque tradicional escolástico solamente se vería realmente afectado en Colombia después de 1991, con la nueva Constitución, que generó amplias discusiones sobre el sentido del estado laico, redujo la influencia de la religión en los colegios públicos (en un momento desaparecería la clase de religión, que luego volvería a ser impuesta) y generó nuevas experiencias educativas, tanto en medios públicos como privados.

En este modelo clásico los currículos son rígidos y la evaluación se constituía de manera severa, esquemática y memorística. Asumen la formación del carácter de los estudiantes por medio de la disciplina inflexible y de la imitación de modelos. En este enfoque, precisamente, el profesor tiene la responsabilidad de ser el primer modelo desde todos los aspectos. La técnica

¹⁶ Algunos ejemplos: El “Gimnasio Moderno” de Bogotá, fundado en 1914 por don Agustín Nieto Caballero (con la influencia del pedagogo Belga Ovidio Decroly); el “Colegio Alfonso Jaramillo”, fundado por don Julio Duque y don Alfonso Jaramillo (ex vicerrector académico del Gimnasio Moderno) en 1948; en Bucaramanga el Colegio Caldas, fundado en 1952 por Alfonso Gómez y Armando Puyana (de donde surgiría la UNAB); entre otros creados en el país en la primera mitad del siglo XX, todos de origen liberal y que reaccionaban al excesivo celo religioso y ciertos principios discriminatorios de los colegios católicos. Al mismo tiempo que se creaban colegios de comunidades y órdenes religiosas como los dominicos, agustinos, jesuitas, franciscanos, etc., que asumían principios de la educación liberal sin romper con una estricta confesionalidad.

principal es “dictar clase” (clase magistral) frente a estudiantes que aprenden el saber del profesor y de los textos.¹⁷

Acentúa la formación de carácter de los estudiantes para moldearlo fortaleciéndolo por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina. El proceso de enseñanza - aprendizaje es academicista (centrado en la institución, sus docentes y los textos), verbalista, bajo un régimen de disciplina rigorista impuesto a estudiantes que son básicamente receptores pasivos.

En la evaluación del aprendizaje, este modelo privilegia los exámenes escritos u orales rigurosos y ceremoniales; se evalúan contenidos prefijados e indiscutibles propuestos como verdades religiosas, científicas, literarias o históricas; evalúa el aprendizaje fundamentalmente por repetición privilegiando la memoria mecánica; admite esporádicamente algunas exposiciones y trabajos definidos y dirigidos por el docente, dentro de un ambiente de rígida moralidad, de intensa rigurosidad y de cumplimiento del deber de manera inexcusable.

1.3.2 El Modelo Romántico - Liberal o Naturalista

“Sapere aude.
Ten el valor de servirte de tu propia razón si la guía de otros.
He aquí el lema de la ilustración”
Kant (1986, p. 15)

Procede de la educación liberal que se estructura en el siglo XVIII. Son Juan Jacobo Rousseau y Emmanuel Kant sus principales iniciadores. Este modelo reconoce al educando en su autonomía individual como el centro del proceso educativo. Hay en este método también motivaciones de reacción contra la educación excesivamente formal y libresca que se describía en el numeral inmediatamente anterior.

¹⁷ Dictar clase hace referencia al método expositivo de la cátedra magistral como única estrategia didáctica o, por lo menos, como la principal en un alto porcentaje.

La meta es el desarrollo de la mayor autenticidad, espontaneidad y libertad individual, por eso el alumno es ante todo activo y el maestro es un auxiliar para que el educando desarrolle sus capacidades en el marco de la libertad. El mayor deber del maestro es suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión y proponerle retos al estudiante para incentivar, en general, su individualidad.

El contenido más importante para el perfeccionamiento humano del educando es lo que procede de su interior, y por consiguiente el centro, el eje de la educación es la interioridad del niño, el ambiente pedagógico debe ser lo más flexible posible, para que despliegue su potencial interior, sus cualidades y habilidades naturales. Nace, en consecuencia, el concepto de ambientes estructurados de aprendizaje como ambientes preparados, ideado por la pedagoga María Montessori,¹⁸ sobre el que va a fundamentar buena parte de su desarrollo. Igualmente, pedagogos como Jean Itard (1774-1838), establecen la importancia de la observación en los niños a partir de la premisa de que a los niños no se les puede imponer nada.

De hecho, hoy en día se aplican las “aulas Montessori” como una manera de aprendizaje activo en ambientes o escenarios preparados para potenciar al máximo las fortalezas del educando, especialmente del niño. “Nadie puede ser libre a menos que sea independiente; por lo tanto, las primeras manifestaciones activas de libertad individual del niño deben ser guiadas de tal manera que a través de esa actividad el niño pueda estar en condiciones para llegar a la independencia”. (Montessori, 1991, p. 91)

El eje central de la enseñanza es la interioridad de cada estudiante, al cual se le protege de las imposiciones que proceden del exterior. El maestro es el auxiliar de la expresión libre, original y espontánea de los estudiantes. Se negocian programas con los educandos, se usan lúdicas, se hacen controles de lectura, una que otra previa, mesas redondas, ensayos, salidas de campo y muchas actividades fuera del aula. Aunque este modelo es liberal, influyó durante el

¹⁸ María Montessori (31 de agosto de 1870 - 6 de mayo de 1952), fue una educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, feminista, y humanista italiana. En esta concepción se inscribe en el modelo romántico naturalista, aunque hay autores que difieren y la ubican como conductista, por la manera como concibe la pedagogía científica.

siglo XX en colegios religiosos de órdenes y comunidades católicas como los salesianos, lasallistas, dominicos, etc. Pestalozzi y Montessori son también representantes clásicos de este modelo.

Este tipo de educación va a tener mucha influencia en la generación que originó la independencia política en Colombia, pero, contradictoriamente, reiterando lo dicho anteriormente, sin romper con la tradición escolástica, a pesar de algunas situaciones de conflicto e, incluso, a pesar de la laicización de la educación y la expulsión de los jesuitas en Colombia durante el período liberal entre 1830 y 1886. Allí se presentó un curioso fenómeno: una élite liberal que no dejaba de ser católica (a pesar de sus alardes anticlericales) en contextos familiares de raigambre profundamente religiosa en donde la formación materna influyó decisivamente para formar hijos católicos mientras los padres se daban aires de liberales, de masones, de anticlericales e, incluso, de ateos. Una serie de contradicciones que necesitaría de mucho espacio para poder desentrañarlas en sus significados sociológicos, antropológicos y educativos.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, se hacen controles de lectura, se mantiene la evaluación por exámenes escritos u orales, pero con menor rigurosidad en el uso de la memoria y admitiendo mayor creatividad del estudiante, muchas mesas redondas y uso de la polémica abierta, pero sin salir de ciertos marcos ideológicos centrados en los preceptos liberales, se evalúan escritos tipo ensayo, hay frecuentes salidas de campo y muchas actividades fuera del aula.

En síntesis, la evaluación se concentra en demostrar las potencialidades físicas e intelectuales del educando, en cuanto que las desarrolla por sí mismo con el apoyo del docente que tiene el rol de guía para facilitar el libre desarrollo del estudiante.

1.3.3 La Pedagogía Conductista

Nace en el contexto del desarrollo de la psicología a comienzos del siglo XX con los estudios de Iván Pavlov, Edward Thorndike, Burrhus Frederic Skinner, entre otros. Se

desarrollarán dos enfoques: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante.

El primero propone una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de tal manera que si se saben plantear los estímulos adecuados se podrá obtener la respuesta deseada. Explica tan sólo comportamientos muy elementales. El segundo enfoque, el condicionamiento instrumental y operante, propone el afianzamiento de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para constituir de manera continua esta relación en el individuo.

En general, el conductismo fija sus metas de aprendizaje en el modelamiento de la conducta de manera técnico - lineal- productiva. Por eso su método se centra en la fijación, refuerzo y control de aprendizajes (objetivos instruccionales). Los contenidos deben ser imparciales y lo más precisos posibles; se aplica el principio de la neutralidad valorativa,¹⁹ esto es, enseñar sin tomar posición ante el conocimiento evitando las ambigüedades y las subjetividades, por eso se hace énfasis en conocimientos técnicos, lo mismo que en códigos, destrezas y habilidades observables.

La labor del maestro es modelar cuidadosamente la conducta de los estudiantes para que ésta sea productiva, partiendo de la fijación y control del logro de objetivos terminales y de instrucción previamente formulados. La cátedra magistral, la repetición y la ejercitación son los métodos más usuales para adquirir destrezas intelectuales y hábitos de conducta.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, en este modelo se hacen evaluaciones escritas, controles de lectura, trabajos aplicados y pruebas de conducta. Aparece el test psicométrico y los distintos modos de medición de los resultados de aprendizaje.

1.3.4 La Pedagogía Cognitivo-Constructivista (desarrollista)

¹⁹ La neutralidad valorativa se configura cuando el científico social no sólo asume una posición de libertad e independencia frente a la elaboración de conceptos teóricos, sino también a la actitud práctica del sabio en la vida corriente (Weber, 1985).

A partir de la propuesta de Jean Piaget, estructura sus fundamentos en los estudios de John Dewey, Lawrence Kohlberg, David Ausubel y Howard Gardner, entre otros. Priorizan que cada estudiante acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior del desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones de cada uno.

Su meta es el acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones neurobiológicas y sociales de cada persona puesta en un contexto determinado.

Su método de enseñanza – aprendizaje se centra en la estructuración de ambientes, escenarios y experiencias de afianzamiento del saber en cada etapa de la formación cognitiva, que se corresponden con unas capacidades específicas. Lo anterior, desde experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo, que es progresivo y secuencial, con estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas.

Según Dewey y Piaget (que son los más reconocidos exponentes de este modelo), se plantea como meta que cada individuo se desarrolle de acuerdo a sus condiciones y necesidades. El estudiante depende del maestro por cuanto éste es el que facilita y estimula a los estudiantes a fin de que tenga acceso a estructuras cognitivas inmediatamente superiores con respecto a la anterior. En Piaget la secuencia de desarrollo está ligada a la edad (Labinowicz, 1982):

a. Etapa sensoriomotora

Esta etapa tiene lugar entre el nacimiento y los dos años de edad, conforme los niños comienzan a entender la información que perciben sus sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo.

b. Etapa preoperacional

Comienza cuando se ha comprendido la permanencia de objeto, y se extiende desde los dos hasta los siete años. Durante esta etapa, los niños aprenden cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales.

c. Etapa de las operaciones concretas

Esta etapa tiene lugar entre los siete y doce años aproximadamente. Está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo.

d. Etapa de las operaciones formales

En esta etapa final del desarrollo cognitivo (desde los doce años en adelante), los niños comienzan a tener una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Pueden aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto.

Para la época actual, autores como David Ausubel,²⁰ asumen el pensamiento de Piaget, pero, además de las determinaciones dadas por el desarrollo cognitivo por edades, aportan una nueva perspectiva:

Ausubel resume este hecho así: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, p. 18).

De esta manera, diferencia entre aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico es memorístico, repetitivo, basado en fórmulas preestablecido y conduce a desarrollar memoria de corto plazo. Un aprendizaje es significativo cuando los saberes nuevos son relacionados de modo racionalmente coherente y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Esta relación sustancial (no arbitraria) aparece cuando las ideas se relacionan con lo específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como un término, una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983).

²⁰ David P. Ausubel ((Nueva York, 21 de octubre de 1918-9 de julio de 2008). Psicólogo estadounidense, estudió en la New York University, seguidor y desarrollador del pensamiento de Jean Piaget.

Ocurre un proceso que conduce al aprendizaje significativo cuando el nuevo saber encuentra una conexión de sentido con un saber relevante preexistente en la estructura cognitiva (subsunsor - subsumidor), esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidas significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un anclaje firme y estable.

El aprendizaje significativo, puede darse por recepción o por descubrimiento, según la estrategia de enseñanza. Si la didáctica es coherente y tiene pertinencia con el saber, con los presaberes y con la estructura cognitiva del alumno, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva y determinante en la estructura cognitiva del alumno.

En su teoría, Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones es el más elemental. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos. “Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, p. 43).

Ausubel define los conceptos como “objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos” (p. 61). El aprendizaje de conceptos se da en dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, las características esenciales del concepto se adquieren por la experiencia. La asimilación se produce a medida que amplía el vocabulario con respecto a un saber y aprende a usar las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

El aprendizaje de proposiciones va más allá de lo que representan las palabras, bien sea combinadas o aisladas, exige reconocer el significado de las ideas expresadas en la forma compleja de proposiciones e implica la interacción de palabras, cada una de las cuales constituye

un referente unitario, pero a la vez, al interactuar como un todo, producen un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Este es el nivel más complejo, pues una proposición con sentido, al ser significativa, produce un significado denotativo (características objetivas) y connotativo (modo subjetivo del significado) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes constituidas en la estructura cognoscitiva como subsunsores y produce, finalmente, los significados de la nueva proposición que iniciarán un nuevo proceso de conocimiento.

En el marco de este enfoque, el concepto problemático de competencia iría tomando espacio en la práctica y en la reflexión educativa. Autores como Edgar Morín desde el pensamiento complejo y Noam Chomsky desde los estudios lingüísticos, entre otros, tienen también gran influencia desde la perspectiva de las competencias.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, se re-crean condiciones estimulantes que facilitan al estudiante el paso a una etapa superior del conocimiento y del desarrollo de la inteligencia. Hay previas, pero no en el sentido tradicional del concepto sino diferenciando sus tipos y relacionándolas de manera clara con las competencias cognitivas esperadas en el aprendizaje, se hacen muchas búsquedas de información y se lee mucho, la clase es flexible; hay auto, co y heteroevaluación; poco se dicta clase y se trabaja permanentemente en modalidades de seminario-taller o en talleres.

Tanto el estudiante como el profesor son sujetos activos que impulsan poderosos desarrollos y búsquedas de conocimiento. La finalidad del acto evaluativo es la verificación significativa de meta-competencias (pensamiento crítico reflexivo y capacidad para aprender, desaprender y reaprender por sí mismo) como meta-aprendizajes (aprende por sí mismo: autonomía del aprendizaje).

1.3.5 El Modelo Social-Cognitivo

Tiene muchos puntos de encuentro con el modelo cognitivo-constructivista en cuanto a las condiciones estimulantes para el desarrollo de la inteligencia, inclusive algunos autores no admiten que éste sea un modelo autónomo y lo sitúan como un enfoque más dentro de la pedagogía cognitivo-constructivista. Entre otros, algunos de los teóricos más reconocidos son: Lev Semiónovich Vygotsky (su iniciador), Shirley Grundy, Jürgen Habermas, Paulo Freire y Abraham Magendzo.

Los enfoques por problemas, el currículo problémico, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas (ABP), expresan en buena medida las aplicaciones prácticas de este modelo.

Enfatiza en la educación como formadora de hombres nuevos para una sociedad por construir, vinculándola con el trabajo productivo; esto con el propósito de garantizar el desarrollo colectivo, una instrucción polifacética y problémica y alcanzar una práctica científica, acordes con las necesidades del medio.

En este contexto aparece con Vygotsky el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1978, p. 81), que se da como una innovación al proponer la solución de problemas a partir de las estimulaciones concretas del contexto mediadas por un tercero.

Con respecto al desarrollo efectivo y real, Vygotsky (1978) se refiere a funciones que ya han madurado al nivel esperado en ciertas circunstancias, entonces, la ZDP “define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario... Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar

cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (p.133).

La meta de este modelo es el desarrollo pleno de la persona, comprendida como un ser social productivo, significativo y crítico. En cuanto al método, la relación del maestro y el alumno es interactiva, crítica y consensual y se dan resultados de aprendizaje dependiendo del nivel de cada estudiante, del contenido y método de cada ciencia y de preguntas problemáticas formuladas al principio del proceso educativo. Así, el desarrollo es progresivo y secuencial, impulsado por el aprendizaje de las ciencias y con mucho acento en la propuesta crítica y comunitaria para el desarrollo de los alumnos.

Propone el desarrollo máximo de las capacidades e intereses del estudiante, el cual está determinado por la sociedad, por la colectividad, en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos, para garantizar no solo el desarrollo del conocimiento politécnico y científico, sino el espíritu comunitario y ciudadano.

La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras, no hay métodos prefijados sino guías flexibles que se aplican, renuevan y reorientan dependiendo de las circunstancias sociales y de la necesidad de cambio de una comunidad, por eso la estrategia didáctica es multivariada, dependiendo del contenido y método de la ciencia, y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del estudiante.

Hay poco uso de la cátedra magistral. Se lee, experimenta e investiga mucho sobre la realidad; la clase se desarrolla en modalidades de taller participativo o seminario-taller, prima el trabajo en grupos de interés. El ensayo, la previa de análisis y el trabajo de investigación son las fuentes básicas de evaluación. De todas maneras, sólo se puede esperar un efectivo y significativo aprendizaje cuando hay autogestión de los estudiantes de modo comunitario y solidario.

CAPÍTULO 2. LOS ENFOQUES EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Tal como quedó dicho, hay muchas escuelas y modelos en la ciencia de la educación, cada uno de ellos, a su vez, con diferentes enfoques en cuanto a currículo, aprendizaje, enseñanza, evaluación, etc. En este trabajo, teniendo como criterio la pertinencia y con base en el recorrido histórico que plantea Garanto Alós (1989) y la tipología de Stufflebeam y Shinkfield (1995), se puede hacer una diferenciación de los siguientes enfoques con respecto al concepto de evaluación en la educación:

2.1 LA EVALUACIÓN COMO MEDIDA (SKINNER, WATSON)²¹

Situado entre finales del siglo XIX y principio del siglo XX, la evaluación como medida se trata de una concepción de la evaluación basada en la psicología conductista. Acompañó al modelo pedagógico conductista, no sólo en educación, sino en la vida laboral con los distintos tipos de test para conocer habilidades, conductas, inteligencia y características psicológicas de personalidad.

Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, la evaluación se da a partir de un condicionamiento operante, desde donde se espera una respuesta condicionada a una serie de estímulos que una persona recibe de su contexto, lo que la conduce a un nuevo estímulo y a un refuerzo de la conducta esperada o del conocimiento declarado. Supone resultados con mayor grado de precisión por ser matemáticamente medibles.

Es Watson el autor de la célebre frase: “Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo

²¹ Skinner (1904 – 1990) condujo un trabajo pionero en psicología experimental y defendió el conductismo, que considera el comportamiento como una función de las historias ambientales de refuerzo.

John Broadus Watson (Greenville, 9 de enero de 1878 - Nueva York, 25 de septiembre de 1958), psicólogo estadounidense iniciador del conductismo. Fue uno de los psicólogos americanos más importantes del siglo XX, conocido por haber fundado la Escuela Psicológica Conductista, que inauguró en 1913 con la publicación de su artículo “La Psicología tal como la ve el Conductista”.

para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger -médico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón- prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados” (Hall P., Sharman, & Irons, 2009, p. 2), que identifica los principios y alcances que pretende desarrollar el conductismo. Además, fuertemente criticado por su probable parecido con lo que podría ser más bien un proceso de domesticación y automatización al estilo de lo que en la literatura mostraron obras como 1984 de George Orwell o Un Mundo Feliz de Aldous Huxley.

2.2 LA EVALUACIÓN CONSIDERADA COMO LA CONGRUENCIA ENTRE OBJETIVOS Y SU GRADO DE REALIZACIÓN (TYLER Y BLOOM)²²

Esta forma de concebir la evaluación se dio en los años 30 y 40, cuando de la mano de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. Tiene una influencia notoria del conductismo psicológico (Vivar Durán, 2005). En su esquema, también tienen cabida los diferentes tipos de test y de cuestionarios que miden coeficientes, personalidades, saberes, conductas, etc.

Como quedó dicho, parece ser que Ralph Tyler fue quien acuñó el concepto de evaluación educativa y es, por supuesto, uno de sus principales referentes teóricos.

El enfoque de los objetivos de aprendizaje, desarrollado por Tyler en los 30's, fue en su origen un proceso para planear el currículo escolar; esto, junto con la metodología del diseño experimental, tuvo un impacto significativo y duradero en su desarrollo y, subsecuentemente,

²² Ralph Winfred Tyler (Chicago, 22 de abril de 1902- San Diego, 18 de febrero de 1994) fue un educador estadounidense que trabajó en el campo de la evaluación. Ha asesorado a varios organismos que establecen las directrices para el gasto de los fondos federales e influyó en la política subyacente de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965. Tyler presidió el comité que finalmente desarrolló la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP).

Benjamín Samuel Bloom (Lanford, 21 de febrero de 1913 – Lanford, 13 de septiembre de 1999). Estadounidense. Psicólogo educativo. Hizo significativas contribuciones a la clasificación de los objetivos de la educación y la teoría de dominio del aprendizaje. También dirigió un equipo científico que llevó a cabo una importante investigación en el desarrollo del talento excepcional, cuyos resultados son relevantes para la cuestión de la eminencia, logros excepcionales y la grandeza. Formó parte de la Junta de Exámenes de la Universidad de Chicago. Asesoró en educación a los gobiernos de Israel, India y de otros países.

en la evaluación. Es el enfoque también conocido como de la tecnología educativa. Para la década de los 60's tenía una influencia determinante en la construcción del currículo y en su implantación, mientras tanto los diseños experimentales facilitaban la metodología necesaria para hacer estudios comparativos sobre su efectividad, la de los métodos de enseñanza y la evaluación. Es la relación entre intencionalidades (contenidos) - objetivos de aprendizaje (logros esperados) – evaluación de los resultados según ciertas intencionalidades.

Esta metodología de Tyler deshizo las fronteras entre evaluación, calificación y desarrollo. Así, educar era cambiar ciertos estándares de conducta o ciertas ideas o saberes de los estudiantes por otros que se consideraban buenos, deseables o ideales, de donde se derivaba que el currículo podía ser construido a través de la especificación de conductas y conocimientos considerados apropiados o legítimos dentro de cierto paradigma. La evaluación consistía, simplemente, en la verificación del logro de los objetivos mediante sistemas de calificación usualmente terminales.

Para mediados del siglo XX, Tyler ampliaría el sentido de la evaluación de las puras habilidades de los individuos al diseño mismo del currículo (Hall P., Sharman, & Irons, 2009). Así, además de ser una forma para reconocer el aprendizaje de los individuos, la evaluación también se convirtió en una medida para explorar y revelar el grado en que las intenciones del currículo se alcanzaban en la práctica; por eso, además del individuo, también calificaba al currículo y a la misma institución.

La evaluación era “esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza” (Tyler R., 1950, p. 23). Los exámenes continuaban teniendo un alto grado de importancia, eran medios eficientes y válidos para valorar si se habían alcanzado los objetivos del currículo.²³

Tyler trabajó su obra, inicialmente, en el ámbito universitario, pero luego aplicaría también su método en las escuelas básicas y medias. En este medio, su trabajo está dirigido a

²³ Esta interpretación de *valorar*, en el enfoque de Tyler, corresponde a un modo de *tasar*, esto es, dar una medida con el mayor grado de precisión posible.

mediciones de impacto desde la importancia de iniciativas regionales o locales, lo mismo que la participación de los maestros en la estructuración de un currículo basado en las necesidades de la comunidad.²⁴

Benjamín Bloom, por su parte, en su obra precisa tres ámbitos en los que deben ubicarse los objetivos de la enseñanza:

- **Ámbito Cognitivo:** Corresponde a las habilidades de: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación.
- **Ámbito Afectivo:** Corresponde a: recibir (atender), responder, valorar y organizar desde sistemas de valores dados.
- **Ámbito Psicomotor:** Corresponde al desarrollo corporal y psicológico, y las relaciones entre los dos. Es el aspecto que tuvo menos atención en las investigaciones de Bloom.

Su mayor desarrollo se dio en el ámbito cognitivo, en el que amplió sus niveles de complejidad con respecto a las habilidades del pensamiento, desde el que se definían los objetivos educativos a evaluar en cada caso; su uso fue muy extendido porque permitía fácilmente definir la relación entre lo esperado (saber), lo enseñado y lo evaluado como productos de aprendizaje:

- **Habilidades de nivel básico:** Conocimiento y comprensión.
- **Habilidades de nivel medio:** Aplicación y análisis.
- **Habilidades de alto nivel:** Síntesis y evaluación.

A comienzos de los 90's, sus alumnos Lorin Anderson y David R. Krathwohl, (Eduteka, 2010) realizaron una revisión de la taxonomía de su maestro y propusieron dos cambios: Bloom planteaba los dominios como sustantivos y sus alumnos los plantearon como verbos, esto porque el verbo es indicativo de la acción, del efecto deseado y, como segunda medida, variaron las habilidades en dos dominios, así:

²⁴ En este contexto influiría posteriormente en las primeras evaluaciones de impacto de programas de acción social y de sistemas de innovación. En Colombia se aplicó en programas como la Escuela Nueva y ACPO (Acción Cultural Popular).

- Habilidades de nivel básico: Recordar y comprender
- Habilidades de nivel medio: Aplicar y analizar
- Habilidades de alto nivel: Evaluar y crear

Hoy en día, aún hay instituciones (sobre todo en contextos técnicos y tecnológicos) asumen a Bloom para definir los niveles de complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, para definir objetivos de aprendizaje, visibilizar productos de aprendizaje con respecto a un resultado esperado y para proponer y diseñar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

2.3 LA EVALUACIÓN COMO TOMA DE DECISIONES: STUFFLEBEAM²⁵

Daniel L. Stufflebeam define la evaluación como “... el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p. 23).

El modelo de Stufflebeam es conocido con el acrónimo CIPP, por sus cuatro momentos:

- Contexto (evaluación de contexto): Identifica las fortalezas y debilidades de un objeto de evaluación (institución, programa, población, persona, proceso o producto) con el fin de proporcionar una guía para su perfeccionamiento (mejoramiento continuo).

²⁵ Daniel L. Stufflebeam, (Nació en Waverly, Iowa, USA, el 19 de septiembre de 1936). Fundador del Centro de Evaluación de la Universidad Estatal de Ohio en 1965 y director del mismo hasta el 2002. Miembro permanente del *American Educational Research Association*. (Oramas, 2010). Sus aportes en educación, especialmente en el campo de la evaluación, hoy en día son referentes fundamentales en los análisis institucionales, en los programas y en la evaluación del aprendizaje, su influencia en este aspecto alcanza también el ámbito organizacional no educativo.

- Input (evaluación de entrada): Prescribe un programa, acción o estrategia mediante el cual se puedan efectuar los cambios esperados y necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables.

- Proceso (evaluación del proceso): Es una comprobación permanente de la realización de un plan, programa, proyecto o proceso de aprendizaje. Su finalidad es proporcionar información continua acerca del cumplimiento paso a paso del proceso a evaluar, se desarrolla tal como se había planeado y se utilizan los recursos disponibles de modo eficiente.

- Producto (evaluación del producto): interpreta, valora y juzga los logros de un plan, programa, proyecto o proceso de aprendizaje. La permanente información sistemática (con base en criterios acordados y definidos) acerca de estos logros es importante tanto en el curso de su desarrollo (por hitos) como en la parte final. Esta valoración final debe, a menudo, incluir valoraciones de efectos y resultados a corto, mediano y largo plazo. Es altamente proyectiva si se asumen proceso de retroalimentación.

En consecuencia, la evaluación es un instrumento para coadyuvar a que los planes, programas, proyectos o procesos de aprendizaje se cualifiquen en la medida de las personas en la que deben tener impacto. En este modelo de evaluación se exploran aspectos del contexto, de los procesos y de los productos que se han obtenido, por lo que implica un análisis profundo de los niveles del programa, de la organización o del proceso educativo.

Se caracteriza por ser sistémico y estar orientado a la toma de decisiones. Así, la evaluación se estructura en función de las disposiciones que se deben tomar. “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar... No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a que presuntamente sirven” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p. 25).

Ha sido aplicado en nuestro medio en ámbitos como la evaluación institucional y la autoevaluación, lo mismo que en dinámicas organizacionales. Con este proceso, en algunas

instituciones o programas educativos, incluso en docentes de manera particular, han logrado desarrollar ciertos niveles de transformación de la evaluación, al hacerla sistémica a partir de propósitos claros y de decisiones pensadas desde el aprendizaje (logros de aprendizaje), lo que ha mejorado la relación entre los métodos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, los resultados esperados diferenciando contextos, las capacidades y los tipos de inteligencia y las estrategias y técnicas de evaluación del aprendizaje por competencias. Fuera del ámbito educativo, también se ha aplicado el modelo en desarrollos de evaluación organizacional con fines de mejoramiento continuo, incluso en diagnósticos para normas ISO de calidad.

2.4 LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN: THORNDIKE Y HAGEN²⁶

En este enfoque, el aprendizaje es una conexión (conexionismo o asociacionismo) de estímulos y respuestas, es decir una asociación entre las sensaciones externas e intencionadas que los organismos reciben y los impulsos a la acción que estas desencadenan, es el aprendizaje instrumental (Thorndike & Hagen, 1986). Thorndike propone la Ley del Efecto, que parte de un conocido experimento: preparó quince cajas de truco para gatos en las que se confinaba a éstos y sólo podían escapar cuando tiraban de una cuerda, empujaban una carreta o, en algunos casos, haciendo simultáneamente hasta tres cosas diferentes. Los animales aprendían por ensayo y error y por éxitos accidentales. Este tipo de aprendizaje ha sido llamado desde entonces aprendizaje por ensayo y error, pues, para este autor, “el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error”, conocida como “ley del efecto” (Thorndike, 1977). Esta ley es la que recogerá Skinner en su aprendizaje operante con el nombre de Ley del Refuerzo.

²⁶ Robert Laad Thorndike (1910-1990) fue un psicólogo de la educación, experto en psicometría. Contribuyó de manera específica al análisis de la fiabilidad, la interpretación de la incertidumbre, la capacidad cognitiva, y el diseño y análisis de la encuesta comparativa del desempeño de los logros de los estudiantes de la prueba en varios países. Con Irving Lorge, Thorndike publicó una prueba estandarizada en 1954 que más tarde se convirtió, con la colaboración de Elizabeth Hagen, en la prueba de capacidad cognitiva más utilizada y reconocida. (Robert & Hagen, 1957) Su padre, Edward Lee Thorndike (1874 - 1949), fue también un brillante psicólogo y pedagogo estadounidense, uno de los pioneros de la psicología del aprendizaje.

Elizabeth P. Hagen comenzó su carrera profesional como profesora de secundaria. En 1950, se convirtió en investigadora y profesora del Departamento de Psicología en el Teachers College, Columbia University, donde obtuvo la calidad de profesora emérita. Entre 1972 y 1976, se desempeñó como Decana de Asuntos Académicos en el Colegio de Profesores y ocupó la cátedra Edward L. Thorndike. Desde 1970 pertenece a la Asociación Americana de Psicología. Ha hecho valiosos aportes investigativos al campo del desempeño cognitivo y de las pruebas psicométricas, especialmente por sus trabajos al lado de R. L. Thorndike.

Se establecen categorías descriptivas en el proceso psicopedagógico de transformación de la conducta y del conocimiento, dentro de un esquema de medición de resultados, así: establecimiento de objetivos, identificación de las conductas que representan al constructo o dominio, especificación de las restricciones y del test, construcción del conjunto inicial de ítems, revisión de los ítems, prueba permanente de los ítems preliminares, prueba de los ítems de un campo en la muestra definitiva, determinación de las propiedades estadísticas sobre las puntuaciones de los ítems, diseño y estudio de fiabilidad y validez sobre la forma final del test y desarrollo de las guías para la administración e interpretación de las puntuaciones. Hoy en día, estos procesos se enfrentan a muchas discusiones y cuestionamientos, sobre todo en el campo de la psicometría, en la aplicación de los modelos del análisis factorial exploratorio -EFA- y del análisis factorial confirmatorio -CFA- (Pérez-Gil & et. al., 2000).

2.5 EL MÉTODO CIENTÍFICO: EDWARD SCHUMAN²⁷

Schuman incorpora el concepto de método científico a su propuesta con el fin de fundamentar la evaluación en aspectos prácticos a partir de la definición de criterios específicos, aunque con adaptaciones según cada contexto.

“Marcó una distinción importante entre evaluación e investigación educativa. La primera surgía del proceso de emitir juicios de valor; la segunda consistía en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que asegurar, el valor de alguna actividad social. La evaluación, en este contexto, equivale a un proceso continuo, que articula supuestos sobre la actividad que se evalúa, y los valores personales de

²⁷ Edward Allen Schuman (1904 - 1969). Sociólogo y Psicólogo norteamericano. Su obra *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs* fue fundamental para renovar los estudios sobre evaluación en educación. “En ella deja claro su punto de vista de que un evaluador debe utilizar todo tipo de técnicas investigativas que sean útiles y apropiadas a las circunstancias y necesidades de un estudio evaluativo determinado” (Correa Uribe, 1996). En el desarrollo de los tipos y teorías de evaluación educativa, también en su relación con el rendimiento de los alumnos como uno de los criterios de la evaluación con respecto a sus resultados y a su evidencia práctica (Rodríguez Rodríguez, 1992).

Lee Joseph Cronbach (Fresno, 20 de abril de 1916 - Palo Alto, 1 de octubre de 2001) fue un psicólogo estadounidense conocido por sus trabajos de psicometría y sobre todo por la medida de fiabilidad que lleva su nombre: el coeficiente Alfa de Cronbach. Los trabajos que realizó sobre la fiabilidad de los test y, de modo particular, el coeficiente Alfa que permitía estimarlos le hicieron muy conocido. En 1972 presentó un modelo estadístico que permitía identificar y cuantificar las fuentes de los errores de medida y que se conoció como la Teoría G o de “generalizabilidad”.

quien lo hace” (Saavedra Regalado, 2004, p. 14). De manera esquemática, propone cinco tipos de evaluaciones (Muñoz Vidal, 2010):²⁸

- Del esfuerzo: Tiene como criterio fundamental de valoración la calidad y la cantidad de actividades producidas durante el programa. Es una evaluación de proceso, no de producto.
- Del resultado (o de trabajo): Valoran los resultados del esfuerzo. Es una evaluación de producto, no de proceso.
- De la suficiencia: Este criterio se refiere al grado de concomitancia entre el resultado y las necesidades predefinidas (objetivos). Es una evaluación relacional.
- De la eficiencia: “plantea la pregunta: ¿es la eficiencia la capacidad de un individuo, organización, facilidad, operación o actividad, para producir resultados en proporción al esfuerzo realizado?” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p. 119) Es decir ¿valió la pena el esfuerzo?
- Del proceso: Es racionalizar el proceso. Investiga las razones y causas que condujeron a los resultados.

2.6 PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: CRONBACH²⁹

Parte de una premisa: la planificación debe distribuir prioridades y responsabilidades del evaluador, acorde con un proceso de planificación, en el que el evaluador busca información y la comunica haciendo énfasis en los procesos más que en los objetivos buscados.

²⁸ En el desarrollo de las experiencias y de los tipos y teorías de evaluación educativa, también en su relación con el rendimiento de los alumnos como uno de los criterios de la evaluación con respecto a sus resultados y a su evidencia práctica (Rodríguez Rodríguez, 1992).

²⁹ Lee Joseph Cronbach (Fresno, 20 de abril de 1916 - Palo Alto, 1 de octubre de 2001) fue un psicólogo estadounidense conocido por sus trabajos de psicometría y sobre todo por la medida de fiabilidad que lleva su nombre: el coeficiente Alfa de Cronbach. Los trabajos que realizó sobre la fiabilidad de los test y de modo particular el coeficiente Alfa que permitía estimarlos le hicieron muy conocido. En 1972 presentó un modelo estadístico que permitía identificar y cuantificar las fuentes de los errores de medida y que se conoció como la Teoría G o de generalizabilidad.

Según Cronbach, la evaluación consiste en una búsqueda de información clara, oportuna, exacta y válida para tomar decisiones sobre la enseñanza. A partir de lo anterior, se formularán juicios y se determinarán acciones de corrección o de continuidad. Esta evaluación debe incluir:

- Observación sistemática de procesos que tienen lugar en el aula.
- Medidas de rendimiento y actitudes acorde con los cambios observados en los alumnos.
- Estudios de seguimiento, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.

Por otra parte, Cronbach plantea, dentro de otras, dos cuestiones pertinentes a la acción pedagógica en la universidad:

La evaluación debe ser útil y “para ser útil, una evaluación debe tener como modelo las ‘actividades científicas’ puesto que, si las observaciones presentadas no son realistas o la interpretación no se basa en un buen razonamiento, la evaluación no tendrá mucho valor” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p. 140). Acorde con estos autores, en este proceso es necesaria una excelente información, que debe ser:

- Clara, porque debe ser comprendida por todos aquellos que la utilicen;
- Oportuna, porque debe llegarles cuando lo necesiten;
- Exacta, porque los diversos observadores que utilicen el mismo procedimiento deben contemplarlo de la misma manera;
- Válida, porque debe incluir los conceptos y las valoraciones estrechamente relacionados con la realidad;
- Amplia; porque debe proponer las principales alternativas políticas que tienen más probabilidades de alcanzar las metas de la organización o proponer nuevas metas. (p. 141)

Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no se circunscriben a los test de rendimiento ni a instrumentos rígidos. Otros como los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática y las pruebas de ensayo, entre otros, ocupan un lugar importante en la evaluación (Saavedra Regalado, 2004).

2.7 LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL CLIENTE: STAKE ³⁰

Robert Stake ha contribuido especialmente al desarrollo filosófico y teórico de la evaluación educacional. En 1967 publicó un artículo histórico titulado “The Countenance of Educational Evaluation” que generó mucho interés y polémica en el ámbito de la evaluación de la educación. Al abordar el problema del juicio, Stake está de acuerdo con la posición de Scriven (1967) acerca de que una evaluación no tiene sentido hasta que se emite un juicio. Por otra parte, cuestiona lo acertado de asignar la responsabilidad del juicio sólo (o a veces incluso parcialmente) a los especialistas en evaluación.

Stake ha sido uno de los teóricos más interesantes y creativo en la evaluación educativa. Entre otros aspectos, por sus ataques a ciertos aspectos e instrumentos considerados intocables, como los test estandarizados, el diseño experimental y los contratos de trabajo. Además, ayudó a desarrollar una nueva técnica (el informe a favor y en contra) y aplicó en evaluación otras técnicas que se usaban en otros campos como el estudio de casos y el sociograma.

El método evaluativo de Stake se enmarca en su filosofía de la educación. Allí se refleja una epistemología relativa que está en la base de todos sus aportes metodológicos en evaluación. En cuanto al papel del evaluador, en su concepto existen por lo menos siete propósitos para una evaluación pertinente, veamos:

- Documentar los acontecimientos.
- Informar del cambio del estudiante.

³⁰ Robert E. Stake (nacido en Nebraska en 1927) es un psicólogo educativo estadounidense, especialista en evaluación institucional y evaluación cualitativa. Aplica su propia metodología del estudio de casos. Creador de la evaluación comprensiva o evaluación receptiva. Profesor emérito en la Universidad de Illinois y actualmente director del Center for Instructional Research and Currículo Evaluation -CIRCE-.

- Determinar la vitalidad institucional.
- Localizar la raíz de los problemas.
- Colaborar en la toma de decisiones alternativas.
- Proponer una acción correctiva.
- Intensificar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

2.8 LA EVALUACIÓN ILUMINATIVA: EL MÉTODO HOLÍSTICO

Este modelo es producto de las dudas que originaba el enfoque evaluativo tyleriano, que proponía la evaluación a partir de medidas dadas por test rigurosos. En el *Churchill College* de Cambridge (Inglaterra) se reunieron en 1972, catorce intelectuales expertos en educación y en sistemas de evaluación, con el fin de buscar modelos no tradicionales de evaluación curricular, haciendo especial referencia por métodos tradicionales al modelo de evaluación por objetivos de Tyler. Entre otros, se encontraban Robert Stake por Estados Unidos y, de Inglaterra, David Hamilton, Malcolm Parlett y Barry MacDonald, quienes fueron los teóricos escogidos para mostrar las conclusiones de esta reunión (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). De allí van a aparecer artículos y libros que plantean una nueva estrategia cualitativa de orden socio-antropológica para la evaluación.

La evaluación iluminativa, por su carácter procesal, se desarrolla en tres fases:

- “La fase de observación de las variables que afectan los resultados del programa o su innovación.
- La fase de investigación, en la cual se seleccionan y plantean las cuestiones que permiten identificar los aspectos más importantes del programa.
- La fase de explicación, en la que los principios generales subyacentes a la organización del programa se exponen a la luz del día y se delinear los modelos causa-efecto en sus operaciones” (Saavedra Regalado, 2004, p. 34).

Se fundamenta en el sistema instruccional y su respectivo medio de aprendizaje. El sistema instruccional es el conjunto de principios pedagógicos, pensum, técnicas y equipos que

puede ser objeto de modificación al aplicarlo de acuerdo con un medio educativo, unos alumnos y sus docentes; por otra parte, el medio de aprendizaje se compone, en un contexto socio-antropológico, de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas, que interactúan con cierto sentido e influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mora Vargas, 2004).

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Los modelos descritos anteriormente, desde distintas perspectivas, van construyendo un acervo educativo con un aspecto transversal: es una construcción histórica que se va constituyendo como un saber riguroso, con su propia identidad epistemológica, que va trascendiendo el sentido común y la pura actividad empírica sin asiento formal en una cimentación teórica producto de la racionalidad científica. Es decir, se va configurando con las características propias de una ciencia social, a la vez que se va haciendo más compleja y su composición teórica adquiere más rigor, pues su fundamento ya no será el sentido común, ni el puro ensayo y error empírico e intuitivo, ni los enfoques morales, sino la rigurosidad de la investigación aplicada y de la observación sistemática del fenómeno educativo. Cada uno de los modelos se va haciendo más acabado, con un estatuto epistemológico cada vez más claro y con un marco científico más definido. A lo anterior se suman, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el conocimiento bioquímico del cerebro humano, los avances de la psicología, de la antropología y de la sociología, incluso de la lingüística, como ciencias que hacen aportes significativos al desarrollo de la pedagogía.

En este marco de desarrollo, a partir de aportes como los de Chomsky, Ausubel, Gardner, De Bono, entre muchos otros, la pedagogía y sus aplicaciones didácticas van a llegar hoy en día a la propuesta, tanto metodológica como teórica, de las competencias, en principio genéricamente entendidas como la visualización práctica de una interacción de saberes, habilidades y capacidades puestas en un contexto. Es en la gramática generativa, en las teorías organizacionales y posteriormente en la educación donde el concepto de competencias va adquiriendo sus diversos sentidos y aplicaciones.

3.1 EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN

No es sencillo proponer un concepto de competencia en el contexto educativo, pues se ha venido produciendo un sinnúmero de teorías, enfoques, modelos, etc., que hacen el asunto bastante amplio y complejo, incluso en ocasiones difuso.

En este sentido, el concepto se deconstruye en un proceso histórico de interpretaciones dadas en cada contexto educativo y en los distintos tipos de intereses que se producen o interactúan en las relaciones intersubjetivas de los seres humanos, bien sea por intereses prácticos, técnicos o emancipatorios, que afectan los distintos enfoques curriculares; pues, retomando la teoría habermasiana, “en general, los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales...y la forma en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento” (Grundy, 1994, p. 26); son los que finalmente van a orientar cierto sentido de la educación, de los enfoques curriculares y de los criterios y técnicas de la evaluación en un contexto determinado.

Ahora bien, la palabra misma podría parecer ambigua si no se precisa la fuente de significado desde la que se asume para la educación. De hecho, en los comienzos de la discusión sobre competencias en Colombia se prestaba para confusiones por la falta de claridad conceptual, veamos un ejemplo, incluso altamente ideologizante: “El concepto de competencia es muy ambiguo y desde su perspectiva el sentido de Competencia se inscribe en dos grandes dimensiones que determinan visiones políticas sobre educación: 1) la competencia asociada con la educación para la eficiencia y las demandas del mercado, en donde el saber hacer que se reclama, debe entronizarse con la tendencia de la economía mundial hacia la globalización y los modelos neoliberales; y 2) La competencia asociada con la educación integral y la formación de sujetos críticos, en donde el saber ha de vincularse con los contextos socioculturales y el sentido ético humanístico en las decisiones sobre los usos del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida y de participación democrática de las comunidades” (Jurado Valencia, 2003, p. 14).

Para precisar entonces, lo primero es definir el vocablo como tal, teniendo en cuenta una característica: la palabra competencia es un concepto polisemántico (equivoco, acorde con la lógica formal), pues supone un término que tiene, al menos, tres definiciones que, aunque puedan tener puntos de encuentro, son básicamente distintas. Veamos:

Competencia (del latín *competentia*; cf. *competir* y éste del griego *agón*, *agón/síes*, que quiere decir rivalizar, enfrentarse para ganar), significa “rivalidad o contienda entre dos o más sobre algo con el fin de obtener un resultado o premio” (Diccionario RAE). Este significado, más común y conocido, ha generado inmensos equívocos, preconcepciones y resistencias entre muchos educadores, pues aducen que la competencia, así entendida, lo único que hace es preparar a los alumnos para competir en el mercado, poniendo la educación al servicio de la economía capitalista y cosificando al estudiante prácticamente como un objeto de un sistema socioeconómico de producción, es decir, un fetiche, una mercancía más. Hay que decir de una vez que este significado de competencia, siendo correcto en su origen, no tiene nada que ver con la educación y pertenece a otro campo de aplicaciones prácticas, propias de la rivalidad en el deporte o de la libertad asociada al mercado y al mundo empresarial, con otros contextos de significaciones semánticas e incluso ideológicas.

Otro significado de competencia, utilizado especialmente en el ámbito jurídico, se refiere a las atribuciones y funciones de un Operador Judicial (aunque también se aplica, por extensión, a cualquier persona con poder legítimamente ejercido): “Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto” (Diccionario RAE).

En tercer lugar, competencia (del lat. *competentia*; cf. *Competente*), significa “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Diccionario RAE). Este es el significado del que se desprende el sentido de las competencias en la educación. Contradictoriamente, es el menos conocido entre los educadores, incluso algunos lo rechazan porque consideran que es acomodaticio, algo así como “un invento de última hora” para adornar, justificar o suavizar el concepto. Nada más erróneo. Esta acepción ha acompañado el concepto de competencia desde el siglo XVI (Frade Rubio, 2009) y con este sentido se expresa originalmente en la obra de Chomsky como competencia lingüística (1999). “Desde esta perspectiva generativa, es una condición de potencialidad, una “capacidad para”, la que es independiente de su puesta en ejecución, pero que la determina” (Baeza, 2013, p. 10). En la acción educativa se hace visible mediante unas habilidades aplicadas en un ámbito determinado.

En la perspectiva de esta tercera definición y desde el contexto de la educación, una competencia es un conjunto integrado e interactuante de saberes que, mediante ciertas habilidades del pensamiento (saber saber); generan destrezas para resolver problemas, proponer alternativas y transformar situaciones en un contexto determinado (saber hacer); con una formación personal humanizante y constructiva (saber ser) y con cierto código ético, axiológico y estético previamente aceptado y normado (saber convivir); que conduce finalmente a un resultado esperado, concreto y evaluable, a partir de unos objetivos de formación dados al principio del proceso educativo.

En síntesis, la competencia es una acción mediada por un saber y por unos valores en un contexto. Una capacidad significada como un yo puedo que “no es un poder vacío sino una potencialidad positiva, está siempre en capacidad de pasar a la acción, a una acción...” (Husserl (2005, p. 302). Es la manifestación del *homo capax*, como una “ontología de la acción” que se expresa en tres aspectos: decir, actuar y contar, a lo que se suma la imputabilidad (hacerse cargo de, ser responsable) así como prometer y cumplir en consecuencia (Ricoeur, 2006)³¹. Esto en sentido crítico como capacidades que “no son simples habilidades residentes al interior de una persona, sino que incluyen también las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). En perspectiva teleológica, es el acontecer constitutivo que da sentido al sujeto libre en el despliegue de su ser frente a la historia, a su historia construida socialmente.

3.1.1 Dimensiones del concepto

Partiendo de las teorías conocidas, se puede decir de modo más o menos general, que las competencias siempre connotan cuatro dimensiones que se pueden evaluar metodológicamente por separado y se pueden percibir también por separado en sus resultados; pero que en una evaluación integral y contextual (dadas en un medio sociocultural de significaciones),

³¹ “La pregunta ¿quién actúa? Es la importante, y no sólo eso, la **más** importante. Esta relevancia de la acción conduce a la filosofía práctica de Ricoeur a una reflexión sobre la ‘acción en poder’ del sujeto, o lo que es lo mismo, a una reflexión sobre la ‘capacidad’ del sujeto, a una antropología del hombre agente y paciente – es decir, una antropología del **homo capax**” (Masiá Clavel, Moratalla, & Ochaita Velilla, 1998. P. 243).

finalmente son indisolubles y constituyen integralmente el *homo capax* planteado anteriormente:

- Saber: Es el aspecto cognitivo, hace referencia a los conocimientos que el educando obtiene de modo constructivo, significativo y crítico en su proceso educativo.
- Saber hacer: Es la aplicación, la capacidad de hacer práctico el saber teórico en un contexto determinado y con las circunstancias y recursos del medio.
- Saber ser: Es la dimensión humanizadora esperada en el proceso educativo. Erigirse como ser humano íntegro e integral en la medida de sí mismo y del otro como sentido de la alteridad en el proceso de la construcción humana, es la condición de ser con el otro.
- Saber convivir: Este cuarto componente se separó del saber ser, con el fin de darle mayor visibilidad, pues corresponde a la necesidad imperiosa de formación de una ciudadanía ética, como respuesta a la intolerancia y la violencia crecientes durante el siglo XX. Se propuso en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. UNESCO, desarrollado en París del 5 al 9 de octubre de 1998 (Delors, 1996). En términos psicopedagógicos, es lo que Gardner propondría como inteligencias intrapersonal e interpersonal. Es una consecuencia esperada del saber ser.

3.1.2 Criterios para un concepto de competencias

Toda competencia cuando se expresa y se hace visible denota tres criterios que son:

- Pensamiento: Conjunto de capacidades cognitivas dadas por el desarrollo propio del individuo, por el contexto y por los presaberes que le dan ciertas posibilidades de éxito en un proceso educativo.

- Conocimiento: Aprendizaje propiamente dicho, que conduce y permite un saber estructurado, significativo y pertinente con respecto a un fin declarado y conocido en el proceso educativo. Es la parte cognoscitiva.
- Habilidad: Logros prácticos y visibles que permiten aprender y comprender las utilidades y las aplicaciones y, finalmente, ponerlas en práctica; a la vez que incluye también desaprender y reaprender. Lo mismo que las acciones éticas de cada persona.

3.2 ATRIBUTOS DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias contienen ciertos atributos (propiedades y condiciones) que les dan su carácter y sentido, las cohesionan, las identifican y las diferencian de otros procesos como los que se dan por objetivos, por conductas o por logros.

Atributo (del lat. *attribūtum*) “Cada una de las cualidades o propiedades de un ser” (Diccionario RAE), definición de la que se desprende el carácter del concepto en el contexto del presente trabajo. De esta manera, si las aplicaciones son contextuales y se conceptualizan en un medio determinado, los atributos identifican el concepto en sí mismo con sus propias connotaciones que le dan sentido, que lo comunican en un lenguaje universal y en un uso determinado en la educación.

A partir de la tipología que al respecto hace Ruiz Iglesias (El concepto de competencias desde la complejidad, 2010), estos atributos básicos o sustantivos son:

3.2.1 El atributo referido a la realidad (o principio de realidad)

Este atributo (o principio) hace referencia a la característica que relaciona las competencias propuestas con un contexto real en que se concretan, se visibilizan y se afirman. Esto es, se expresan con respecto a una situación social e histórica en la que se posibilitan de manera específica.

3.2.2 El atributo referido al desempeño

Es una consecuencia del anterior. Desde Noam Chomsky, el desempeño está ligado al aprendizaje creativo. La competencia es abstracta, realmente se concreta, se visibiliza, en su desempeño, en las habilidades demostradas en la acción. Es decir, hace referencia a una acción y a una valoración de la acción producida por el educando, que, a su vez, es retroalimentada críticamente por el docente.

3.2.3 El atributo referido a lo contextual

Las competencias se visibilizan y se evalúan únicamente con referencia a un contexto sociocultural particular y específico, en el que se espera su realización con respecto a un propósito determinado. Este atributo pone en cuestión los test que pretendían (o aun pretenden en algunos casos) de manera universal, medir capacidades o habilidades genéricas.

3.2.4 El atributo referido a la integración

En esta perspectiva, la idea de inteligencia se relaciona con el sentido de totalidad, que permite obtener un resultado de aprendizaje integrado en lo cognitivo, lo psicomotor y lo actitudinal o valorativo, por eso no se debe confundir una técnica, una habilidad o una destreza con una competencia.

Para ilustrar con un ejemplo: No se ha conseguido una competencia, por ejemplo, en el Derecho, cuando un estudiante es hábil en el manejo y aplicación procesal de cualquier rama del Derecho, se ha conseguido la competencia cuando a esta habilidad se le suma su capacidad de entenderlo teóricamente (esto es, en perspectiva filosófica) y su valoración axiológica en sus implicaciones frente a la ley, a la ética profesional y a la ética ciudadana.

Fundamentalmente por esta razón es que las competencias sólo pueden entenderse en perspectiva holística, de la complejidad, y encuentran su campo más natural de aplicación en los sistemas curriculares modulares.

3.2.5 El atributo referido a la nivelación

La determinación de niveles es convencional, obedece a acuerdos dados en un contexto determinado, con unos intereses y propósitos declarados y claramente definidos. Así, para la evaluación deben definirse niveles mínimos de calidad o de promoción esperados como de contenido (¿qué enseñar?), de dominio personal (¿qué saber?), de niveles de práctica (¿qué hacer?), de complejidad estructural cognitiva (¿con que capacidades?), y de requisitos (¿con qué presaberes?), entre otros.

3.2.6 El atributo referido a la norma

Una norma supone una serie de reglas acordadas para establecer patrones de medida y referentes de evaluación que permiten fijar los acuerdos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y darles un sentido. Es la objetivación de los propósitos y de las expectativas.

Las normas se construyen desde el ámbito del aprendizaje y de los mínimos requeridos para demostrar ciertas actitudes y aptitudes que permitan certificar una promoción, una profesión o un oficio. No son el producto de los intereses de las instituciones o de los educadores, son el resultado de un proceso de estudio que permita acordar perfiles, promociones y certificaciones con base en unos principios de calidad con respecto a unos productos de aprendizaje esperados.

3.3 TIPOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

En la literatura acerca del tema se encuentra una gran diversidad de clasificaciones de todos los tipos y desde todos los enfoques y escuelas. Depende mucho del criterio, del modelo, del interés y del contexto desde el que se establezca la respectiva tipología.

En el contexto del presente trabajo, entendidas desde la evaluación de aprendizaje como medio para verificar su finalidad (productos de aprendizaje) y en el ámbito de la educación

(pertinencia de un contexto), se pueden clasificar con dos enfoques que, en todos los casos, integran las dimensiones y criterios expuestos en los numerales inmediatamente anteriores:

3.3.1 Clasificación según su pertinencia pedagógica

Desde el criterio pedagógico, se puede partir de una tipología básica, más o menos reconocida y sencilla que las clasifica en: cognitivas (¿qué sabe?), comunicativas (¿cómo se expresa e interactúa?), praxiológicas -o praxeológicas- (¿qué hace y cómo lo hace en la práctica?), investigativas (¿cuál es su capacidad de proponer, producir y transformar?) y socioafectivas -o psicoafectivas- (¿cómo convive y se relaciona en cierto contexto?).

3.3.1.1 Competencias cognitivas

Corresponde al desarrollo de las capacidades referidas a la inteligencia racional con sus características, esto es, el procesamiento crítico de información, lo que implica gestionar, construir y proponer de manera eficiente, productiva y analítica. Igualmente, supone el desarrollo de capacidades de auto-aprendizaje, pensamiento autónomo y analítico, solución de problemas, creatividad y metacognición (Ruiz Iglesias, 2010a). A su vez, las competencias cognitivas se estructuran y expresan en tres subcompetencias, que son:³²

a. Competencias Interpretativas

Comprenden las acciones orientadas a encontrar el sentido de un texto, de una teoría, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los argumentos en pro o en contra de una teoría o de una propuesta entre otras; es decir, se funda en la reconstrucción local y global de un texto. Esta capacidad se visibiliza cuando se identifican y

³² Los conceptos de capacidad y de habilidad, incluso de destreza, son de intensa polémica en el ámbito de las competencias. Algunos autores prefieren el concepto de subcompetencias, entendidas como las capacidades que van conformando una competencia más general. Pero si la subcompetencia se define como capacidad, es más obvio y menos confuso utilizar directamente el concepto de capacidad referido a las habilidades y destrezas que deben conformarse y evidenciarse para el desarrollo integral de una competencia. De hecho, una competencia se evidencia mediante el logro de una serie de habilidades y destrezas específicas.

comprenden las ideas básicas en una comunicación, bien sea por medio de un mensaje, un gráfico, un dibujo, y la capacidad para comprender los nexos que relacionan estas ideas entre sí.

Se expresa cuando el educando: enumera, demuestra, explica, conceptualiza y se reconoce, esto cuando en una pregunta se le pide que demuestre o se indaga por el significado.

b. Competencias Argumentativas

Consiste en hacer explícitas las razones que dan cuenta del sentido de una situación, un texto o un contexto específico, es decir, identificar y articular las razones que lo fundamentan en un argumento. Es la habilidad del razonamiento que encuentra sentido y explica las diversas partes de un proceso, las ordenan y las relaciona entre sí para conseguir cierto resultado o conclusión. Busca dar razones del porqué de las cosas, hechos o fenómenos, interactuando con saberes sólidos y bien comprendidos.

Se expresa cuando el educando justifica, reconstruye, concluye sobre procesos, jerarquiza o infiere. En un enunciado de pregunta aparece cuando se le pide al estudiante procedimientos como: justifique, explique, concluya.

c. Competencias Propositivas

Implica un juicio de razón práctico, una actuación crítica y creativa para la selección entre opciones o alternativas encaminadas a la solución de un problema en un contexto determinado o enunciar una hipótesis a partir de unos supuestos teóricamente válidos y posibles. Es una consecuencia del desarrollo de las capacidades anteriores, sumadas a la capacidad de síntesis. Desarrolla una conexión fluida y creativa de los elementos del conocimiento proporcionándole, si es necesario, un nuevo ordenamiento para configurar un distinto sistema de ideas. La capacidad propositiva es la parte más acabada del desarrollo del pensamiento complejo.

Se expresa cuando el educando identifica causas y efectos, formula una solución, es capaz de recomendar una acción en un entorno o formula otra posibilidad. El procedimiento que se indica en las preguntas, se relaciona con: por qué, por consiguiente, permite que, entre otros.

3.3.1.2 Competencias comunicativas

Es la habilidad para comprender, negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado. La expresión nació por contraste con la competencia lingüística que había propuesto Chomsky desde la gramática generativa, pero, en el campo educativo, adquiriría sentido propio en razón de las finalidades formativas propias de la educación.

Se evidencian de manera relacional, en las distintas formas como una persona se expresa en un contexto determinado y con ciertos fines e intereses concretos. Supone todas las formas de comunicación lingüística y no lingüística. Están dadas por los diferentes modos de sentido del lenguaje y corresponde a todos los aspectos de la lingüística, la literatura y las intencionalidades del lenguaje escrito, oral o simbólico.

3.3.1.3 Competencias investigativas

“Existe un evidente contraste entre ser un experimentador o habilidoso de las ciencias, y ser investigador. El investigador construye ciencia filosóficamente y filosofa científicamente, inscribiendo su labor de manera integral en la ciencia de las ciencias esto es, la epistemología. Así transita por la lógica, la semántica, la metodología, la teoría del conocimiento, la ontología, la axiología, la ética y la estética de la ciencia” (Bunge, 1997).

Lo anterior ayuda a precisar el sentido de las competencias investigativas. Hace referencia a la capacidad práctica de crear, re-crear, transformar o transferir ciertos conocimientos, pero no es suficiente. La competencia investigativa se configura a partir de la formación, por lo menos, de las siguientes capacidades:

- Formación de pensamiento epistémico.
- Capacidad de plantear problemas, tesis e hipótesis.

- Formación en el manejo crítico y riguroso de fuentes del conocimiento pertinentes y válidas.
- Alta capacidad de comunicación de ideas (de manera escrita y oral). Supone también una capacidad argumentativa sólida y clara.
- Capacidad de síntesis.
- Destrezas para el manejo de técnicas, instrumentos y procedimientos.
- Capacidad creativa con sentido, esto es, con fines definidos y desde marcos de referencia claros y diferenciados.
- Habilidad crítica para diferenciar asuntos como hechos e ideas, ciencia y pseudociencia.
- Manejo crítico y capacidad de discernimiento de la información.
- Claro reconocimiento y diferenciación de procesos deductivos, inductivos y abductivos.

En síntesis, se resume en el desarrollo complejo de las habilidades de: observar, procesar, descubrir, explicar y predecir (Vargas Rodríguez, 2010).

3.3.1.4 Competencias praxiológicas (o praxeológicas)

Es un modo de hacer. Son las destrezas prácticas esperadas de una persona a partir de una habilidad declarada y esperada.

Estas competencias se fundamentan en la praxeología propuesta desde el siglo XIX, con los análisis de Clemens Timpler, Alfred Espinas y Ludwig Von Mises, entre otros; es el estudio de la estructura lógica de la acción humana, sus motivaciones, reacciones, acciones y consecuencias en un contexto determinado. Se fundamenta en cuatro axiomas (Mises, 1999):

- El ser humano actúa.
- Prefiere unas cosas a otras.
- Acude a la acción para conseguir sus siempre volubles, pero a la vez concretos fines.
- El factor tiempo influye en su accionar.

A su vez, estos axiomas responden a tres principios:

- Satisfacción: Cada acto consciente del ser humano tiene como meta la mejora del nivel de complacencia y realización de la persona.
- Racionalidad: Se define la persona que actúa como alguien capaz de pensar lógicamente. De otra manera se reduciría a un simple ente que reaccionaría sólo instintiva y uniformemente a los estímulos del entorno. En otras palabras, es la capacidad de actuar de acuerdo a un fin.
- Ordinalidad: El ser humano decide y actúa de modo ordinal, no lleva a cabo más de una acción al mismo tiempo ya que la mente consciente sólo es capaz de procesar una decisión a la vez, aun cuando estas decisiones se tomen en rápida secuencia, pareciendo simultáneas. Así, el individuo actuará según sus prioridades: removerá primero la fuente de su mayor descontento para ir progresivamente revaluando su situación e identificando consiguientemente su origen. Por lo tanto, su segunda meta siempre será menos importante que la primera, y así sucesivamente. Y de este modo, su satisfacción por cada meta subsecuente alcanzada será menor que las que obtuvo de metas más apremiantes.

En síntesis, es el saber instrumental que el educando desarrolla con el fin de diseñar, elaborar, aplicar y verificar problemas en su contexto específico.

3.3.1.5 Competencias socioafectivas -o psicoafectivas-

Son las destrezas alusivas a las distintas maneras de relacionarse con otros seres humanos y con la naturaleza en cierto contexto. Están referidas a las habilidades de auto-reconocimiento (autoestima y autoimagen), a las habilidades alteritativas (el sentido de la otredad como reconocimiento del otro en cuanto otro),³³ y a las habilidades ecológicas (afirmación de la naturaleza como fuente única de la vida).

³³ Se trasciende de un yo cerrado a un yo abierto, lo que hace que la reflexión filosófica no empiece en el yo, sino en el otro. Entonces ¿Cuándo soy yo? Cuando otro me nombra, otro identifica mi rostro y yo identifico el rostro del otro, pues "el rostro es lo que nos prohíbe matar". El "pienso, luego existo" cartesiano da paso al: "soy

Una primera aproximación fue realizada por H. Gardner (1987), quien estructura una teoría de la inteligencia a partir de la crítica de su unicidad, para proponer la existencia de una serie de inteligencias múltiples e independientes, así: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia kinestésico-corporal e inteligencias personales. Esta última incluye la inteligencia interpersonal e intrapersonal, que abre el campo a la investigación de las habilidades socioafectivas y éticas, (Romagnoli, Mena, & Valdés, 2007) complementada por D. Goleman (1996) quien integra la concepción de Gardner con relación a las habilidades intra e interpersonales al fortalecer el concepto de inteligencia emocional. Este último autor clasifica las habilidades emocionales de la siguiente forma:

- Competencias personales: determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos: incluye la conciencia de sí mismo (conciencia de emociones y afectos, recursos y debilidades, intuiciones, confianza en sí mismo); autorregulación (control de estados, impulsos y recursos internos); y motivación (motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo).
- Competencias sociales: determinan el modo en que nos relacionamos con los demás. Incluye empatía (conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás) y habilidades sociales (influencia sobre otros, comunicación, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, habilidades de trabajo en equipo).

3.3.2 Clasificación según su función

Función, en perspectiva pedagógica, hace referencia a los saberes y las aplicaciones pertinentes, prácticas y razonadas, necesarias e integradas en un proceso educativo de

reconocido, soy nombrado, luego soy". Así: "Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago" (Lévinas, 2000, p. 80)

enseñanza, aprendizaje y evaluación, tendiente a la formación disciplinar en una ciencia o profesión dentro de un determinado contexto. Desde este criterio, referido a las necesidades y a la diferenciación en un proceso disciplinar, las competencias se pueden clasificar en: básicas, generales (o transversales) y específicas (o disciplinares).

3.3.2.1 Competencias básicas

Son requisitos necesarios para acceder a un proceso educativo; en la educación superior, específicamente a la formación en una profesión en concreto.

Dependiendo de cada medio en particular, las competencias básicas son un conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, indispensables para garantizar la exitosa formación en un proceso educativo. También son conocidas como competencias de entrada.

Se podrían definir en tres expresiones de la inteligencia: capacidad, potencialidad y talento. La capacidad como una sumatoria de habilidades que posibilitan un potencial, un ser en potencia, que se expresa mediante un talento. Estas son:

- a. Mentales: Desarrollo y capacidad neurofisiológica para emprender un proceso de aprendizaje.
- b. Conceptuales: Se refiere a dos habilidades:
 - Habilidades y conocimientos básicos necesarios para acceder con altas posibilidades de éxito a la educación, se refiere a conocimientos generales que deben estar forzosamente presentes, por ejemplo: de lectura, de escritura o de aritmética).
 - Habilidades y conocimientos específicos necesarios para el aprendizaje de un saber nuevo en concreto.

- c. Emocionales o comportamentales: Actitud emocional frente a un saber o a profesión, incluso frente a una institución y la subsecuente capacidad de relacionarse
- d. Valorativas: Capacidad de entender y reconocer jerarquías según su importancia y para discriminar lo importante de lo accesorio.
- e. Psicomotoras: Desarrollo físico y psicológico necesario para emprender un aprendizaje.

3.3.2.2 Competencias transversales o estratégicas

Hace referencia a todas aquellas capacidades necesarias en todo proceso de formación. En este aspecto, una tipología reconocida por su rigurosidad investigativa y su pertinencia es la desarrollada por el proyecto Tuning-América Latina, que fue producto de un proyecto altamente participativo y riguroso en su propuesta final (Tuning, 2008).

Fundamentalmente para mayor claridad, en Colombia esta competencia se ha planteado en tres grandes grupos:

a. Instrumentales o Procedimentales

Brindan las herramientas claves tanto para el aprendizaje como para el desempeño en el mundo del trabajo. Comprenden una serie de habilidades que son:

- Cognoscitivas: que permiten comprender y procesar ideas y pensamientos.
- Metodológicas: Que dan las herramientas para organizar eficientemente el tiempo, el aprendizaje mismo y tomar decisiones o solucionar problemas.
- Tecnológicas: Relacionadas con el uso de equipos, manejo de las Tic's y gerenciamiento de la información.

A su vez, abarca capacidades como: análisis y síntesis, organización y planificación, uso adecuado de los conocimientos, comunicación oral y escrita, uso adecuado de una segunda lengua, gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones y creación de situaciones seguras en los diversos contextos.

b. Interpersonales

Permiten mantener una buena relación social y un adecuado comportamiento ciudadano. Se relacionan con las capacidades de:

- Expresar sentimientos de manera clara, desde una autoestima y autoimagen sanas y equilibradas.
- Hacer planteamientos críticos y de autocrítica de modo proactivo y nutritivo
- Participar en la vida política y de asumir los deberes y derechos ciudadanos en condiciones éticas.
- Trabajar en equipo, interactuar social y políticamente y cooperar con el desarrollo de su entorno.

Comprende capacidades como: crítica y autocrítica, manejo de conflictos, de trabajo en equipo, de aceptación y respeto de la diversidad y la multiculturalidad, de conocimiento y respeto por las costumbres de otras regiones del país y de otros países y de compromiso social y ético.

c. Sistémicas

Están relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar integralmente los procesos organizacionales.

Se logran mediante una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos que permiten identificar las partes de un todo y las relaciones entre las partes que generan la estructura de totalidad.

Generalmente requieren que previamente se hayan desarrollado los dos tipos de competencias anteriormente descritos (procedimentales e interpersonales). Algunas de las capacidades comprendidas en esta parte son:

- Uso adecuado de los conocimientos en diversos contextos de la vida profesional.
- Habilidades para investigación tanto de la disciplina como de los sectores productivos.
- Capacidad para aprender y desaprender de manera permanente.
- Creatividad.
- Liderazgo.
- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Atención permanente a la calidad.
- Motivación de logro (resultados de calidad).

3.3.2.3 Competencias específicas

Son las requeridas para el desempeño de una labor u ocupación en concreto, están relacionadas más con funciones o puestos de trabajo. Aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de cada profesión y actividad laboral. Dependen, para su expresión concreta, de las profesiones u oficios de manera particular.

Es el campo de las competencias que define cada curso, programa o facultad al proponer un perfil esperado de sus egresados, en la perspectiva de un campo profesional determinado. Supone una actuación crítica y creativa que le plantea al sujeto opciones y alternativas ante problemas propios de su desempeño profesional, con la posibilidad de aplicar eficientemente protocolos conocidos o de transferir, crear o transformar significaciones y procedimientos dados.

En conclusión, ambas clasificaciones coadyuvan desde perspectivas complementarias e interactuantes a reconocer de manera clara y distinta las intencionalidades, los saberes, los procesos y los productos esperados en el decurso del acto educativo.

Así mismo, una competencia posee unas particularidades específicas que dependen de cada disciplina, unas condiciones contextuales que dependen del medio en que se dé el proceso educativo y unos atributos accidentales o de forma que dependen del estilo docente o institucional. Estos no se pueden catalogar ni definir de manera genérica, dependen de cada medio y de los intereses del conocimiento que se pretenden desarrollar.

Igualmente, las competencias tienen una característica, como un atributo, muy importante: interactúan y se integran en la formación de cada sujeto, así, por ejemplo, las competencias específicas requieren de las diferentes capacidades que se expresan en las competencias cognitivas.

Esto es, la formación pedagógica es inseparable de las funciones y habilidades propias en que una institución espera formar a sus educandos.

3.4 COMPETENCIAS Y COMPLEJIDAD

La complejidad es un modo de abordar el mundo como totalidad interactiva, sistémica y hologramática, en cuanto mundo de la vida en la medida de los actos culturales, sociales e individuales que la determinan (Husserl, 1991), y como acción comunicativa desde el lenguaje (Habermas, 2003). Se expresa básicamente, en el campo de la educación, en relación con la dinámica pedagógica de las competencias, como (Rubio, 2010):

Autopoiesis. Es la capacidad de un sistema para organizarse de tal manera que el único producto resultante es él mismo. El ser y el hacer de una unidad autopoietica son inseparables y esto constituye su modo específico de organización.

Conectividad y correlación de sentidos. Todas las partes de un sistema complejo se afectan mutuamente a pesar de que no tengan conexión directa. Hay una pauta que todo lo conecta. No importan tanto los objetos sino las relaciones. La causalidad, en vez de una cadena de acontecimientos, es una figura compleja donde efectos y causas están entrelazados.

Constructivismo. El observador, el fenómeno observado y el proceso de observación forman una totalidad. La lógica del mundo es la lógica de la construcción del mundo; en este sentido, la lógica del acto educativo comienza con el educador, pero adquiere su pleno sentido en la construcción de significados que elabora el estudiante.

Paradoja. Cuando esperamos hallar la respuesta, nos topamos con otra pregunta. Cuando creemos llegar al final, estamos en el comienzo. Las cosas pueden ser y no ser a la vez.

Historicidad: Tanto el ser como el saber están sujetos a una dimensión histórica que los dimensiona como procesos abiertos que se deben reformular constantemente. La dimensión histórica lleva al ejercicio de la relativización de la verdad: no hay verdades absolutas, sino verdades parciales justificadas dentro de marcos socio-culturales específicos y puntuales.

Lo anterior se sintetiza en el aprendizaje significativo, que pretende encontrar vínculos fundantes y profundos entre el proceso de enseñanza – aprendizaje y el mundo de la vida en la medida en que construye competencias de formación pertinentes en un contexto; lo que permite dar razón de lo que hacemos, dar sentido a la vida cotidiana, reconstruir permanente la capacidad de saber hacer en contexto y encontrar el equilibrio entre los intereses individuales y la responsabilidad social del profesional.

3.5 METAAPRENDIZAJE Y METACOGNICIÓN

El logro final del aprendizaje por competencias, el más amplio y elevado resultado, se da en el desarrollo de metacompetencias (autonomía del aprendizaje –pensamiento crítico y reflexivo-), que devienen en dos sentidos:

3.5.1 Metaaprendizaje

Es autoaprendizaje o aprendizaje autónomo o aprendizaje constructivo, en otras palabras, aprender a aprender.

El concepto de metaaprendizaje hace referencia a la capacidad de evaluar su propio proceso de aprendizaje con el propósito de hacerlo más consciente y más efectivo (eficaz y eficiente), es decir, el acto complejo de aprender a *aprender a aprender*. Es evaluar de manera nutritiva, equilibrada y crítica, sus propios procesos mentales mientras se está asimilando nuevos conocimientos y saber escoger estrategias cognitivas adecuadas para un aprendizaje eficiente. Es decir, que los estudiantes aprendan mejor, de manera activa y por sí mismos, por ejemplo, generando sus propias zonas de desarrollo cognitivo con esquemas como los mapas conceptuales o los mentefactos, o con textos argumentativos o procesos demostrativos autoconscientes y creativos.

3.5.2 Metacognición

Aprender a evaluar -sentido crítico- y a proponer. Lo anterior concebido como aprendizaje significativo en la medida del reconocimiento de la existencia de inteligencias múltiples.

El concepto hace referencia al re-conocimiento de los procesos cognitivos propios, de los efectos de estos procesos y de los distintos aspectos que se relacionen con ellos, es decir, la habilidad de tamizar y seleccionar las propiedades relevantes que se relacionan con la información, con los datos y con las aplicaciones prácticas.

John Flavell (2000), psicopedagogo norteamericano, sería el primero en proponer el concepto de metacognición hacia 1976. Desarrollado posteriormente por G. Bateson y P. Watzlawick, quienes también ampliarían el sentido del metaaprendizaje a partir de sus estudios sobre Piaget, que van a conducir a unas propuestas conceptuales centradas en el desarrollo de

pensamiento altamente complejo.³⁴ Desde este punto de vista, la metacognición posee cuatro características que la identifican:

- Autoconocimiento de los objetivos que se desean alcanzar y del esfuerzo mental requerido para alcanzar determinado propósito.
- Elección autónoma y crítica de estrategias para alcanzar los objetivos propuestos (relación fin – medios).
- Auto-observación crítica del proceso personal de construcción de estructuras lógicas de sentido, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
- Autoevaluación sistemática de los resultados y reconocimiento claro del nivel de logro de los objetivos según la efectividad alcanzada.

En otro aspecto, podemos referirnos a la metacognición de dos maneras:

Como producto: cuando se vincula con el conocimiento sobre el funcionamiento cognitivo propio. Éste es un conocimiento declarativo: el saber qué. Por ejemplo, saber que la organización de la información en un esquema u organizador gráfico facilita la comprensión (entre muchas otras: cuadro sinóptico, mapa conceptual, mentefacto, uve de Gowin, mapas mentales, ideogramas, rueda de atributos, espina de pescado, mesa de tesis, diagrama de flujo, cadena de secuencias, esquemas de causalidad, diagrama de Venn, etc.).

Como proceso: cuando se refiere a los procedimientos de supervisión y de regulación sobre nuestra propia actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje. Éste es un conocimiento procedimental: saber cómo. Por ejemplo, además de saber seleccionar una

³⁴ Por ejemplo, conceptos como el de abducción, de Bateson, que se refiere a un tercer modo de desarrollo del pensamiento (junto con la inducción y la deducción), central en su propuesta holística y cualitativa. Se refiere a un método de comparación de patrones de relación y su simetría o asimetría para sistemas altamente complejos de cognición.

estrategia para la organización de la información, estar en condiciones de reconocer y aplicar modos de descripción, demostración y argumentación y de evaluar el resultado obtenido.

3.6 EL CONOCIMIENTO, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO PROCESOS EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS

Si decimos que la competencia es un conjunto integrado e interactuante es porque, igualmente, el proceso educativo es integrado e interactuante en las partes que componen su proceso. Así se expresa desde la intencionalidad, la acción y el resultado del proceso educativo, en los momentos que corresponden a las acciones determinantes del proceso educativo en cuatro aspectos:

- Educabilidad: Referido a la capacidad del alumno de transformarse a partir de unas competencias propuestas y desarrolladas en la enseñanza. Es el resultado de un proceso de aprendizaje, lo que podría llamarse, el proceso formativo.
- Enseñabilidad: Referido al sentido pedagógico del conocimiento. Esto es, a la diferencia entre el saber general y el saber enseñable en unas circunstancias determinadas. Se da desde las perspectivas que cada docente hace de los saberes que escoge frente a la enseñanza, esto desde las necesidades del alumno, las características del medio y las opciones epistemológicas del docente.
- Educatividad: Referido a la intencionalidad y las competencias del maestro en el proceso de la enseñanza. Ligado de manera substancial con el anterior. Corresponde a los criterios, procesos y técnicas (didáctica) que el maestro, como mediador, decide desde el contexto del conocimiento, del estudiante y del medio.
- Aprendibilidad: Es la manera como se determina el aprender desde la generación de motivación en el estudiante, el desarrollo de procesos de aprendizaje y su relación con los resultados (o productos) de aprendizaje a partir de unas competencias dadas y de unos objetivos de formación definidos. Igualmente, hace del aprendizaje una actuación

racional, consciente y responsable, desde el papel del alumno y sus deberes frente al aprendizaje.

Se puede concluir que, desde la manera cómo interactúan estos aspectos, se dan dos modos del aprendizaje:

El aprendizaje mecanicista: en donde la información se memoriza y se repite. Supone como mecanismo de evaluación fundamentalmente los exámenes escritos (previas).

El aprendizaje como construcción: el sujeto aprende en relación consigo mismo, con el entorno y con escenarios de futuro, en todos los casos, significativos y problemáticos. Los sistemas de evaluación se centran en procesos de construcción como los distintos textos argumentativos, las experimentaciones, las innovaciones, las justificaciones racionales de pensamientos divergentes, ente otros.

3.7 LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Evaluar, dicho de modo básico, es hacer visibles unos resultados de aprendizaje esperados desde unos objetivos de formación definidos y unas competencias propuestas, enseñadas y aprendidas, con el fin de retroalimentar un proceso de aprendizaje. Se evalúa el proceso y los resultados del aprendizaje; pero obedecen a un proceso que comienza con la enseñanza (educatividad), dependen de un lenguaje pedagógico (educatividad), pasan por el tamiz de la motivación y la necesidad (aprendibilidad), para llegar al aprendizaje como la modificabilidad cognitiva estructural -educabilidad- (Feuerstein, 1963) que realiza el estudiante a favor de un saber (esto último es lo que llamamos formación). En todos los casos, siempre que se habla de evaluación del aprendizaje la referencia necesaria es un proceso de mejoramiento y no a un acto punitivo.

“Desde la perspectiva de la enseñanza – aprendizaje se propone, en primer lugar, recoger toda la información necesaria sobre el proceso educativo para poder conocer cómo se encuentra. Posteriormente, debe plantearse realizar una valoración del mismo

para estimar si es o no correcto, si los objetivos que se habían planteado se están alcanzando y si se alcanzan satisfactoria y adecuadamente para todos los implicados. A partir de aquí la evaluación ha de servir de punto de referencia para las mejoras que deben introducirse en el proceso a fin de adecuarlo cada vez más a lo que, en principio, se propuso y, por consiguiente, hacerlo cada vez más eficaz” (Sánchez Soriano & Sola Martínez, 1996, p. 125).

3.7.1 El concepto de evaluación del aprendizaje en el ámbito de las competencias

En ese aparte se hace referencia a conceptos, principios y criterios de calidad, pero valga aclarar que su propuesta no es más que el producto de una reflexión asumiendo la lectura de distintas fuentes. Ni el concepto ni los principios ni los criterios aquí planteados tienen pretensión de originales y menos de universales o definitivos, son fundamentos problemáticos para la discusión, ampliación y actualización.³⁵

3.7.1.1 Concepto

La evaluación del aprendizaje, en perspectiva problémica y desde el ámbito de las competencias, es un proceso continuo mediante el cual se realiza una construcción diagnóstica y formativa, con sentido crítico, introspectivo, retrospectivo y proyectivo, de un proceso de aprendizaje.

Continuo. No puede darse por requisitos externos al proceso mismo de aprendizaje. Debe obedecer a una intencionalidad estrictamente racional, dentro de un proceso de desarrollo académico, con parámetros establecidos y bajo objetivos de formación centrados en el mejoramiento continuo y el crecimiento humano. En esta perspectiva, se busca también, mediante procesos formativos de retroalimentación, alguna manera de refuerzo, aclaración, complemento o re-direccionamiento del aprendizaje, esto en el marco del desarrollo pleno de

³⁵ Al respecto, es muy variada la literatura, hay diversas orientaciones desde las distintas escuelas pedagógicas y dependiendo del enfoque de evaluación. Algunas referencias, entre otras, para esta reflexión, con una orientación más constructivista: Álvarez Méndez, 2001. R. W. de Camillioni, Celman, Litwin, & Palou de Maté, 1998, Allen, 2000 y Martínez-Salanova Sánchez, 2011.

las potencialidades de la persona y a partir del afianzamiento de competencias que conduzcan a la valoración cualitativa de las capacidades propias del ser humano y específicas de cada profesión (Brown & Pickford, 2013). Así se respeta también el derecho al error que tienen los aprendices en todo proceso de aprendizaje, pues su expresión cuantitativa (calificación) no es definitiva, sino que se subordina a una valoración cualitativa y a un proceso de re-aprendizaje que permite mejorar saberes sin renunciar al rigor académico ni a altos niveles de exigencia intelectual.

Crítico. Sólo es posible evaluar con sentido analítico y constructivo. La evaluación hecha para halagar, para castigar, para repetir o para justificar situaciones preestablecidas es nula, entorpece el aprendizaje, incluso puede ser inmoral porque pervierte a las instituciones y a las mismas personas.

Introspectivo. Es conocerse a sí mismo desde la perspectiva del otro y de evidencias de aprendizaje claramente determinadas. Responde a la capacidad de autoconocimiento y autocrítica.

Retrospectivo. Se fundamenta en la historia de cada persona, en los procesos del pasado que se revelan en el presente y van a influir en la construcción de saberes.

Proyectivo. Niega la autocomplacencia, la justificación de determinadas situaciones o el carácter punitivo o policivo. Es, al contrario, la herramienta básica que va a permitir el desarrollo del aprendizaje y, por ende, la construcción del conocimiento y el crecimiento humano sobre fundamentos más precisos y con menor probabilidad de error.

3.7.1.2 Principios básicos de la evaluación del aprendizaje

Principio de racionalidad. El acto pedagógico es, ante todo, un acto racional, esto es, intencionado, lógico, ordenado con respecto a un fin, a partir de criterios claramente establecidos y puesto en contexto.

Principio de ética. Se define como la costumbre de obrar bien. Quiere decir el reconocimiento que el otro merece fundamentalmente por ser una persona y particularmente por su condición de estudiante con sus características particulares. También podría denominarse como principio de transparencia (Batalloso, 2000).

Principio de equilibrio. La evaluación debe responder a lo enseñado, tanto en los conocimientos como en el nivel de complejidad del saber. Así como lo enseñado debe responder al saber pedagógico necesario y suficiente para desarrollar las competencias esperadas en el proceso educativo.

Principio de Justicia. Es el acto racional por medio del cual se aplican los criterios de evaluación que han sido declarados o negociados con el discente. Se concreta en la definición de reglas justas y claras y su aplicación según lo acordado.

3.7.1.3 Criterios para la evaluación del aprendizaje por competencias

Coherencia. Es la relación lógica (ordenada, con una finalidad, y manifiestamente racional) que se establece en dos momentos:

En el proceso anterior a la evaluación:

- Objetivo de formación.
- Competencias específicas esperadas.
- Contenidos.
- Resultados de aprendizaje.
- Didácticas (estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo)
- Evaluación (Evidencias del aprendizaje).

En la relación interna que se da en el proceso mismo de la evaluación:

- Definición del tipo de evaluación pertinente.

- Criterios de evaluación acordados o preestablecidos.
- Escogencia y diseño del instrumento adecuado.
- Resultados de la evaluación. Que pueden ser, dependiendo de los criterios: cualitativos (analíticos) o cuantitativos (calificación). También pueden ser: de curso, grupales o individuales.

Pertinencia. Este criterio es una consecuencia del anterior. Es la relación substancial de necesidad entre el desarrollo de contenidos a partir de competencias específicas con la manera como el docente decide visibilizar el resultado de aprendizaje en un instrumento de evaluación y le otorga una valoración cuantitativa. Igualmente, hace referencia a la relación entre los criterios de evaluación, el instrumento seleccionado, el tipo de preguntas, su complejidad y su extensión.

Calidad. Es la aplicación del proceso evaluativo de una manera lógica, intencionada, racional, contextual y relacional, que conduce a una visualización clara y lo más precisa y objetiva posible, del logro de cierto resultado de aprendizaje en el estudiante.

3.7.2 El producto de aprendizaje esperado: los resultados de la evaluación en el ámbito de las competencias

En los procesos educativos formales, todo lo anterior concluye en la decisión que toma el docente por una política de evaluación personal en el contexto de una institución, por unas estrategias de evaluación, por unas condiciones evaluativas y, finalmente, por unos instrumentos de evaluación que definen todo el proceso.

De ellos depende que el estudiante reciba el mensaje equivocado o correcto sobre el logro de unas capacidades mínimas, de unas competencias que lo promocionan y le permiten continuar en un proceso o no, lo habilitan y lo condicionan a repetir parte o todo un proceso, incluso, en casos extremos, lo hacen salir de un proceso educativo.

Debe ser altamente riguroso, complejo y ordenado; pero de todo este proceso la parte más comprometedoras es la que se refiere a la decisión docente por ciertos criterios, técnicas e instrumentos de evaluación, pues son los que finalmente van a enviar el mensaje que habilita o no en una competencia y que permite o no continuar un proceso y que, finalmente, certifica ante la sociedad que una persona está habilitada por sus competencias a desempeñar una profesión determinada. Asunto bien delicado.

Diferenciamos:

- Políticas de evaluación del aprendizaje: Son institucionales.
- Estrategias de evaluación de aprendizaje: Son las condiciones que establece el docente.
- Técnicas de evaluación del aprendizaje: Es la selección que hace el docente de un tipo de evaluación que le va a permitir visibilizar el logro de unas competencias propuestas al principio de un proceso educativo.
- Instrumentos de evaluación del aprendizaje: hace referencia al diseño del elemento material concreto que el docente aplica al estudiante para visibilizar los resultados de aprendizaje de un proceso educativo.

3.7.3 Tres preguntas fundamentales en la evaluación del aprendizaje por competencias

3.7.3.1 ¿Cuándo evaluar?: Los tiempos de la evaluación

Se refiere a la pertinencia entre la intencionalidad, el tipo de evaluación y un momento dado en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es una decisión referida únicamente a las necesidades de evaluar ritmos, asimilaciones y desarrollos teóricos o prácticos del aprendizaje.

Puede ser de tres tipos:

- Evaluación Inicial. Es diagnóstica e indicativa. Pretende detectar la situación de partida en un proceso. Permite adecuar el proceso a las condiciones de los sujetos. Establece unos presaberes que le permiten al docente, además de reconocer el nivel de los estudiantes, remediar fallas si son estructurales o indicarle al estudiante la manera de resolverlas.
- Evaluación Procesal. Es indicativa. Tiene como fin comprobar las debilidades y fortalezas en un hito determinado de un proceso de aprendizaje. Permite adoptar decisiones para corregir o fortalecer un proceso o para confirmar o reformular líneas de programación. A juicio del docente, puede conducir o no a una calificación (valoración cuantitativa).
- Evaluación Final. Es sumativa. Conduce a una calificación (valoración cuantitativa). Se realiza con respecto al grado de permanencia de los criterios que enmarcan una actividad, y el cumplimiento de los objetivos y metas propuestas al principio de un proceso académico.

3.7.3.2 ¿Qué evaluar?: Competencias y contenidos

Hace referencia al tipo de evidencias que el docente ha señalado (atributo normativo) con el fin de visibilizar los tipos de logros alcanzados en un proceso de aprendizaje. Estas evidencias pueden ser de tres tipos:

- De conocimiento. Incluye el conocimiento de lo que tiene que hacerse, cómo debe hacerse, por qué debe hacerse, y lo que tendría que hacerse si las condiciones cambian. Implica conocimiento de teorías, principios y habilidades de orden cognitivo. Pueden ser, entre otras: presentaciones orales, pruebas escritas de diferente tipo, preguntas orales dentro y fuera del aula.

- De desempeño. Es el comportamiento en condiciones específicas de modo que se puede inferir que el desempeño esperado se ha logrado de manera definitiva. En este desempeño debe hacerse evidente el dominio del conocimiento. Algunos ejemplos: observación, simulación, ejemplos en el contexto de la práctica profesional, testimonios.
- De producto. Permiten observar el aprendizaje y las consecuencias de un desempeño a través de productos como: informes, ensayos, prototipos, etc. Verbigracia: un proyecto, estudio de casos, resolución de problemas, diseños y prototipos.

3.7.3.3 ¿Cómo evaluar?: Criterios, instrumentos y calificaciones

Es la adecuación de un criterio de evaluación con respecto a un resultado esperado; lo que conduce a la selección de un instrumento pertinente, de acuerdo con:

- El objetivo de formación inicial.
- Las competencias que se deben visibilizar.
- Los criterios de evaluación acordados o preestablecidos.
- La definición del tipo de evaluación pertinente.
- La escogencia del instrumento adecuado.
- El grado de dificultad.
- La selección del contenido y del tipo de preguntas o actividades de evaluación.
- El valor porcentual de cada pregunta o actividad evaluativa.
- Los resultados esperados de la evaluación.

CAPÍTULO 4. EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

4.1 EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

4.1.1 Antecedentes

En la primera mitad del siglo XX, con el cambio del régimen conservador a los gobiernos liberales, se dieron reformas liberales que afectaron todos los campos de la vida social, entre ellos, la educación universitaria. Ya antes, con la ley 57 de 1923 se autorizó la contratación de una misión alemana para que realizara un estudio del sistema educativo en el país y formulara las correspondientes recomendaciones. Sirvió de base diagnóstica para las reformas que vendrían luego.

Un cambio fundamental se daría en primera instancia con los liberales, que afectaría sobre todo la educación primaria y secundaria, se fortalece la cultura del texto escolar. Un grupo de educadores laicos propusieron en 1935 los llamados libros de texto. Estos no reproducían ya un método universal, sino que se dirigían directamente a una ciencia específica (Quiceno, 2001). Poco a poco a la Universidad también empezarían a llegar, producidos por algunas editoriales, los libros que condensaban un saber específico para una asignatura, también son libros de textos, aunque más especializados.

Luego, en todo el país, con el respaldo del gobierno de Alfonso López Pumarejo, se abrieron nuevas facultades y nuevos estudios profesionales como Arquitectura, Veterinaria, Agronomía, Química, Economía, Administración de Empresas, etc. Influyó de manera determinante el aporte de profesores japoneses, alemanes, franceses y españoles que huyeron de la Segunda Guerra Mundial y se residenciaron en Colombia (sobre todo en las universidades bogotanas) y se introdujeron algunas mejoras como darle mayor relevancia al uso de laboratorios y bibliotecas. Se buscaba así dejar atrás una concepción exclusivamente libresca y

verbalista con el fin de lograr mayor participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza, lo mismo que, a su vez, incentivaba la investigación y las publicaciones.

Dentro de las reformas cabe destacar el empuje dado a la investigación, la aparición de los exámenes de admisión para los estudiantes, la extensión cultural, el bienestar universitario, la selección de docentes que concluyó con una genuina profesionalización de la carrera de profesor universitario (desde el punto de vista de las disciplinas, no de la pedagogía). Finalmente, la Universidad se abrió a nuevas corrientes del pensamiento y la ciencia. Entre los años de 1948 y 1957 y coincidiendo con un grave período de violencia y represión, la universidad pública fue intervenida por el gobierno nacional y suspendido en la práctica el estatuto de 1935. Ese momento se caracterizó por el avance y consolidación de las universidades privadas.

En 1954 se fundó el Fondo Universitario Nacional, entidad encargada de distribuir los fondos nacionales entre las universidades públicas y las privadas auxiliadas por el Estado. En 1957 se creó la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), instancia que agrupó a universidades públicas y privadas y en la cual delegó el gobierno las funciones de inspección y vigilancia de la educación superior. Hoy en día ASCUN sigue siendo un ente representativo y un foro de discusión sobre la universidad, aunque ya no tiene funciones de vigilancia y control. En 1968, tras una nueva reforma constitucional, se funda el Instituto Colombiano para la Educación Superior, ICFES, que centra el control y vigilancia de los establecimientos de universitarios para el Estado (Helg, 1989). En la actualidad el ICFES ha reorientado su misión y se dedica únicamente a la gestión y validación de las pruebas SABER y a las estadísticas que de allí derivan, lo mismo que a la investigación sobre la evaluación en educación.

Entre 1966 y 1969 se produce un notable incremento de matrículas en las universidades colombianas. Este incremento no se reparte de manera equilibrada entre las diversas regiones en que se ha dividido el país. “Por el contrario, se dan grandes desequilibrios interregionales tanto en el número absoluto de estudiantes como los incrementos porcentuales de matrículas y en las tasas de crecimiento...La migración universitaria es hacia los centros urbanos que han desarrollado una base industrial y cuyo crecimiento ha ido consolidado por la inversión

extranjera. Se da así un proceso de concentración educativa superior y de recursos humanos en ciertas regiones con detrimento de otras, un intercambio desigual” (Parra Sandoval, 1996).

4.1.2 De la ley 80 de 1980 a la ley 30 de 1992

Todo este proceso histórico se sintetizaría en el Decreto-ley 80 de 1980 “por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria”. Esta norma, por primera vez en Colombia, ordenaría de manera sistemática y establecería orientaciones y propósitos a la educación superior. Algunos de sus principales regulaciones fueron (Jiménez B. & Figueroa, 2008):

- Estableció la unificación del régimen educativo y los programa para que haya armonía entre todos los centros educativos, y define a las autoridades encargadas de la orientación y vigilancia de las instituciones de educación superior.
- Clasificó la educación superior en modalidades: formación intermedia profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada o de postgrado.
- Estableció regulaciones por distribución porcentual de contenidos curriculares. Queda clara la diferencia entre la formación intermedia y tecnológica y la universitaria, pero queda confusa la distinción entre lo técnico (formación intermedia) y lo tecnológico.
- Demandó de la educación superior, además de cumplir su función docente, la función de investigar y extenderse a la nación.

Posteriormente, con la Constitución de 1991 y la ley 30 de 1992 “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” que corresponde al desarrollo y aplicación de los artículos 67 y 69 de la Constitución, viene una nueva etapa para la educación superior.

La ley 30 de 1992 nace como respuesta para enfrentar los nuevos paradigmas del cambiante escenario de fines del siglo XX. Al menos en teoría, estaba encaminada a proteger, promover y evaluar la educación superior en Colombia, dando autonomía a las Instituciones de Educación Superior para que desarrollaran su propio rumbo acorde con las necesidades de las regiones y del país y las tendencias internacionales, vinculando a las universidades con el Estado

Social de Derecho, consagrando su libertad y abriendo espacios para la participación de diversos sectores sociales.

Así, esta ley permitió la apertura de muchas Instituciones de Educación Superior de carácter privado, lo que sin duda ha redundado en el avance significativo de la cobertura, pues a partir de 1992 el número de estudiantes matriculados en Educación Superior se ha triplicado, con un aumento también en la producción de literatura académica, tal como se refleja en el incremento de publicaciones de revistas indexadas (Índice internacional de Calidad) que ha pasado de 100 publicaciones a más de 2000 en la actualidad (Colciencias, 2011).

En un resumen general, la ley 30 de 1992 tiene como fundamento posibilitar el desarrollo de las potencialidades del ser humano, hacer de la educación superior un servicio público, garantizar la autonomía universitaria, orientar la autonomía institucional y de la docencia, y hacer la Educación Superior asequible a quien tenga los méritos para ingresar, aunque en realidad, se ha limitado mucho por los altos costos de la educación superior, la poca cobertura de la educación pública y los difíciles trámites para acceder a créditos blandos tipo ICETEX.

Sus objetivos son: la formación integral de los colombianos, creación y transmisión del conocimiento en todas sus formas prestando a la comunidad un servicio de calidad y a su vez ser factor de desarrollo científico y económico. Clasifica las Instituciones de Educación Superior en Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, y Universidades en estricto sentido.

Al lado de lo anterior, han quedado también las fuertes críticas por la mercantilización de la educación superior debido a la permisividad de la norma precitada, por la dudosa calidad de muchas instituciones creadas al amparo de la poca vigilancia estatal, por las influencias políticas y las sospechas de lavado de capitales en la creación de algunas de estas instituciones; lo mismo que por las dudas sobre la pertinencia social y laboral de muchos programas, creados más por ocurrencias o gusto personales que por sólidos estudios de pertinencia, también por los procesos restrictivos o poco transparentes de financiación de la educación pública, por la poca capacidad de hacer cobertura con calidad sumado al altísimo grado de deserción (cerca del

45%), por la transferencia de muchos factores de calidad hacia la universidad privada de alto costo y por la dudosa calidad de muchas publicaciones académicas; sumado a lo anterior, por el maltrato laboral a los docentes contratados mediante procesos de tercerización o con contratos leoninos y por la poca pertinencia de muchos productos de investigación, entre las críticas más reiterativas.

De todas maneras, a pesar de que muchas de estas críticas han sido fundadas en la realidad, en el país ha habido un crecimiento inusitado de Instituciones de Educación Superior regionales de carácter público y otras privadas que han intentado desarrollar poco a poco sistemas de autoevaluación, acreditación y calidad.

En esto último, ha sido muy valioso el aporte del Estado con los sistemas de registro calificado, de control y vigilancia, de acreditación de programas, y de acreditación institucional que, mediante protocolos más o menos rigurosos, ha establecido un sistema de pares universitarios que permite desarrollar visiones externas a cada institución y ha generado procesos de mejoramiento continuo en lo administrativo, en las estructuras físicas, en los recursos y en todos los procesos académicos.

De esto último, es consecuencia que la Institución en la que se ha desarrollado este proyecto haya podido obtener inicialmente la acreditación de alta calidad de la mayoría de sus programas y posteriormente la acreditación institucional de alta calidad, según el reconocimiento que hizo el Estado mediante la resolución 16515 del 14 de diciembre de 2012 emanada del Ministerio de Educación Nacional.

4.2 CARACTERIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

4.2.1 Contexto histórico y desarrollo institucional de la UNAB

La Universidad Autónoma de Bucaramanga es una institución de educación superior, conformada como una Corporación sin ánimo de lucro, de orden privado. Tiene su sede principal

en la ciudad de Bucaramanga (Santander) y subsedes en San Gil (Santander) y Yopal (Casanare). Además de los programas ofrecidos por extensión o por convenio en otras ciudades del país.

Su historia se puede describir brevemente en los siguientes hitos cronológicos (UNAB, 2011):

A mitad del siglo XX en el país se vivía épocas difíciles, había mucha discriminación, mucha pobreza y muy pocas oportunidades de estudiar. Además, había enfrentamientos violentos entre los dos partidos políticos dominantes en la época: Liberal y Conservador. Muy pocos afortunados llegaban a las escuelas y a los colegios públicos y los colegios privados, además de costosos, sólo recibían personas del partido conservador, católicas, hijas de matrimonio obviamente católico, con una cantidad de condiciones abiertamente discriminatorias.

Así, en 1952 germina en Bucaramanga una idea novedosa: Crear un colegio privado pero abierto, liberal, sin distingo de religión, credo político, origen de familia, género ni nada distinto al mérito académico para permanecer y aprobar los años escolares. Con estos principios, en ese año se consolida el Instituto Caldas, sección Primaria, institución que va a ser la semilla de la futura Universidad. Desde entonces se ha mantenido como una institución liberal y autónoma que, en consecuencia, forma en la libertad, en la autonomía, en la sensibilidad estética, en la responsabilidad ciudadana, en el cuidado de la naturaleza y en el emprendimiento con responsabilidad.

En 1956 el Ministerio de Justicia -Departamento Jurídico- reconoció Personería Jurídica a la institución inicialmente conocida como Instituto Caldas, (que sería años más tarde la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB), mediante Resolución No. 3284 de diciembre 21. En 1960 nace la sección Secundaria del Instituto Caldas.

En 1969 se crea el primer programa de pregrado: Administración de Empresas. En la década de los 70's continúa el crecimiento de la oferta académica con la creación de los

programas de: Derecho (1972), Contaduría Pública (1974), Licenciatura en Educación Preescolar (1976) y luego Comunicación Social con énfasis en Periodismo y en Comunicación Organizacional (1982).

En 1985 la UNAB se hace miembro de la Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN-, entidad que agrupa las Instituciones de Educación Superior en el país.

En 1987 la UNAB recibe Reconocimiento institucional como Universidad por medio de la Resolución No. 02771 del Ministerio de Educación Nacional.

En la década de los 90 se presenta un crecimiento vertiginoso con nuevos programas académicos: Ingeniería de Sistemas (1991), Ingeniería de Mercados e Ingeniería Financiera (1993), Psicología y Música (1993), Medicina (1996) Administración Turística y Hotelera e Ingeniería Mecatrónica (1998).

En 1999 se fortalece el Sistema de Educación Virtual y se establece el programa de Contaduría Pública en esta modalidad. Igualmente se crea el programa de Administración en la Modalidad Dual -*Berufsakademie*- (por franquicia de *Duale Hochschule de Mosbach*, con base en el esquema de las Universidades Empresariales del Estado de *Baden-Württemberg*, República de Alemania) que combina la formación académica con el aprendizaje en el sitio de trabajo. En este año nace también la Facultad de Ingeniería en Energía.

En 2001 se crea el programa de Producción en Artes Audiovisuales: Video, TV. y Multimedia.

En 2003 la UNAB inicia con programas de educación no formal, que se transformarían en *educación para el trabajo y el desarrollo Humano*, con base en la ley 1064 del 26 de julio de 2006 y el decreto 3870 del mismo año, con cuatro programas autorizados por la Secretaría de Educación Municipal de Bucaramanga: Técnico Laboral en Diseño y Programación de Página Web, Técnico Laboral en Sistemas Operativos y Hardware de Computadores, Técnico

Laboral en Redes de Computadores y Técnico Laboral en Análisis y Programación; además con Diplomados en Redes de Computadoras y en Desarrollo de software orientado a objetos.

En 2004 se crea el Programa de Economía mediante resolución 4329 del 22 de noviembre de ese año, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, que le otorga el registro calificado.

Entre 2005 y 2006 se fortalece la Educación Virtual con la creación de los programas de Administración de Empresas Virtual (Registro Calificado según resolución 5393 de noviembre 22 de 2005 por 7 años) y Literatura Virtual (Registro Calificado según resolución 446 de febrero 6 del 2006 por 7 años), las Maestría virtuales en Software Libre (Registro Calificado según resolución 5261 de noviembre 11 de 2005 por 7 años) y E-learning (Registro Calificado según resolución 849 de febrero 28 de 2006 por 7 años), estas dos últimas en convenio con la Universitat Oberta de Catalunya.

En 2006 se crea la Tecnología en Desarrollo de Soluciones WEB, Tecnología en Logística y Distribución y Tecnología en Gestión de Sistemas Operativos y Redes de Computadoras. En este mismo recibe el registro calificado el Programa de Enfermería (Resolución No.5366 de septiembre 7 de 2006).

En 2008 se recibió el Registro Calificado para la Tecnología en Investigación Criminal y Ciencias Forenses (Resolución 1485 de marzo 26 de 2008 por 7 años) y para cinco programas en el área de las Tecnologías de Información y Comunicaciones.

Entre 2007 y 2008 se realizó una propuesta de actualización de planes de estudios y de la oferta curricular para responder a las exigencias del medio social y productivo nacional e internacional en todas sus carreras.

Además de los anteriores, la Universidad también cuenta con los siguientes programas de postgrado (UNAB, 2012):

En Administración: Las Especializaciones presenciales en Dirección de Empresas, Finanzas, Gestión Estratégica del Mercadeo y Gestión Humana. La Maestría en Administración y Dirección de Empresas en convenio con el Instituto Tecnológico de Monterrey (Virtual).

En Ciencias de la Salud: Las Especializaciones en Anestesiología, Dermatología, Medicina Crítica y Cuidado Intensivo del Adulto, Medicina Interna, Oftalmología, Psicología Clínica y de la Salud, Radiología e Imágenes Diagnósticas, Auditoría en Salud y en Gerencia de la Seguridad Social (ambas en convenio con Universidad CES).

En Ciencias Económicas y Contables: Las Especializaciones en Planeación Tributaria, Revisoría Fiscal y Auditoría Externa.

En Derecho y Ciencias Políticas: Las Especializaciones en Ciencia Política, Derecho Comercial, Derecho Empresarial, Derecho Penal, Derecho Procesal Civil, Derecho Público, Derecho de Familia, Gestión Judicial, Relaciones Laborales, Responsabilidad Médica, Seguros, Violencia Intrafamiliar Niñez y Adolescencia, Derecho Administrativo y Derecho Constitucional (ambas en convenio con la Universidad del Rosario), Ciencia Política y Derecho Civil Procesal, ambas por extensión en la Universidad del Atlántico. Maestría en Derecho de Familia.

En Educación: Las Especializaciones en Educación con Nuevas Tecnologías (Virtual) y Necesidades Educativas e Inclusión. Maestría en E-Learning (virtual y en convenio con la *Universitat Oberta de Catalunya*). Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación (virtual y en convenio con el Instituto Tecnológico de Monterrey).

En Ingenierías Administrativas: Las Especializaciones en Diseño de Soluciones Financieras y en Gestión Logística Integral.

En Ingenierías Físico-Mecánicas: Las Especializaciones en Gerencia de Recursos Energéticos y en Automatización Industrial (esta última en convenio con la Universidad de Ibagué).

En Ingeniería de Sistemas: Las Especializaciones en Tecnologías Avanzadas para el Desarrollo de Software y en Telecomunicaciones. Maestría en Software Libre (virtual y en convenio con la *Universitat Oberta de Catalunya*). Maestría en Gestión, Aplicación y Desarrollo de Software. Maestría en Telemática.

En 2009 se recibieron las renovaciones de los registros calificados de 23 especializaciones en campos de formación del Derecho, Administración, Contaduría e Ingenierías, ofrecidas en las ciudades de Bucaramanga, Armenia, Manizales, Barranquilla, Cartagena, Medellín, Ibagué y San Gil.

Finalmente, en 2013, luego de un arduo proceso de autoevaluación, la Universidad Autónoma de Bucaramanga recibió el reconocimiento de ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD por parte del Ministerio de Educación Nacional según resolución 16515 del 14 de diciembre de 2012, por un periodo de cuatro años.

4.2.2 Los ejes misionales de la UNAB

Corresponde a los mismos ejes misionales definidos por la tradición académica para todas las universidades en el mundo: docencia, investigación y extensión, con las particularidades propias de cada institución.

4.2.2.1 La docencia en la UNAB

Acorde con el PEI de la UNAB:

“Docencia es la relación pedagógica entre el docente y el alumno centrada en el aprendizaje. Puede verse como un escenario de actualización donde confluyen fuerzas e intereses, percibidos y expresados de múltiples maneras: Para la Dirección de la Universidad, son los proyectos de formación traducidos en planes y programas; para los Profesores, su principal actividad; para los Estudiantes, la orientación de su recorrido por los diversos caminos de la formación integral y, para todos, una de las actividades que

reúne la comunidad universitaria con propósitos, acuerdos de actuación, maneras de hacer y perspectivas comunes” (UNAB, 2010).

Lo anterior se concreta en un modo de la docencia en donde el profesor se concibe como un mediador entre el saber, el estudiante y el medio social, en donde “el mediador es un educador que asume en todo momento la completa responsabilidad de su labor educativa. De acuerdo con su ética profesional se implica en la formación integral de los educandos, sabiendo que ningún aspecto formativo le es ajeno. Se le piden, pues, actitudes de empatía y acogida, de permanente interacción, de valoraciones positivas de la cultura y vivencia de los valores que quieren transmitir” (Tébar Belmonte, 2008, p. 74).

4.2.2.2 La investigación en la UNAB

“La investigación en la UNAB se entiende como el conjunto de actividades de trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de los conocimientos humanos, culturales y sociales y el uso de esos conocimientos para derivar nuevas aplicaciones, las cuales deben distinguirse por su pertinencia, efectividad y originalidad frente a los retos propios del mundo contemporáneo” (UNAB, 2010).

Desde esta acepción institucional, en la UNAB la investigación comprende dos grandes campos de desarrollo: La formación investigativa, con el Programa ONDAS, con los trabajos de grado, los semilleros de investigación y los jóvenes investigadores, y la investigación en sentido estricto que se da en los grupos y centros de investigación en el ámbito profesoral. La investigación está fuertemente ligada con su aplicación en el mejoramiento de aspectos de la realidad, se hace trabajo investigativo de impacto en el contexto de influencia de la universidad.

4.2.2.3 La extensión en la UNAB

“Proyecta, interna y externamente, la acción de la comunidad académica hacia su propio desarrollo y la construcción de la sociedad, con el propósito de promover la cultura, contribuir

a la percepción y solución de problemas, mejorar la calidad de vida y colaborar con el desarrollo competitivo de las organizaciones” (UNAB, 2010).

Se desarrolla en cinco ámbitos de aplicación:

- La práctica académica.
- La educación no formal (hoy en día: Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, acorde con la ley 1064 de 2006).
- La consultoría profesional.
- Las expresiones culturales.
- La gestión tecnológica.

4.2.3 Estructura académica y administrativa de la UNAB

4.2.3.1 Estructura Administrativa

En el área administrativa o de apoyo institucional se concentran todas las unidades que de alguna manera apoyan el buen funcionamiento de la academia y complementan la tarea docente, investigativa y de extensión.

Con la filosofía de mantener una estructura plana, moderna y flexible, no se crearon niveles jerárquicos más allá del tercer nivel, que es el que le reporta directamente a la Vicerrectoría Administrativa y Financiera.

A esta estructura pertenecen:

- Dirección Financiera, desde la cual se maneja lo correspondiente a Recaudo y Tesorería.
- Dirección de Presupuesto.
- Dirección de Gestión Humana junto con el Departamento de Nómina.
- Dirección de Tecnologías de Información y Comunicaciones.
- Dirección de Mercadeo.
- Servicios de Información Bibliográfica.

- Dirección de Bienestar Universitario.
- Dirección de Compras y Almacén.
- Dirección de Planta Física.
- Dirección de Contabilidad.
- Servicio de Seguridad.

4.2.3.2 Estructura académica

Académicamente, la UNAB se divide en Facultades, Programas y Departamentos, así:

- Facultad de Ciencias de la Salud: Programas de Medicina, Enfermería y Psicología.
- Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes: Programas de Licenciatura en Educación Infantil, Comunicación Social (énfasis en Periodismo y en Comunicación Organizacional), Artes Audiovisuales, Literatura (Virtual), Música, y Gastronomía y Alta Cocina.
- Facultad de Ingenierías: Programas de Ingeniería de Mercados, Ingeniería Financiera, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería de Telecomunicaciones e Ingeniería en Energía. También pertenece a esta Facultad el Departamento de Ciencias Naturales y Matemáticas.
- Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables: Programas de Administración de Empresas presencial, Administración de Empresas virtual, Administración de Empresas Dual, Administración Hotelera y Turística, Negocios Internacionales, Contaduría Presencial, Contaduría Virtual y Economía.
- Facultad de Derecho: Programa de Derecho.
- Facultad de Estudios Técnicos y Tecnológicos: Es la dependencia más nueva y más dinámica por las circunstancias y necesidades propias del contexto social y empresarial. Tiene una gran cantidad de programas de diverso tipo, así:
 - Programas Técnicos Profesionales en modalidad virtual: Análisis de la Calidad Microbiana de los Alimentos, Aplicación de Biotecnologías Agroecológicas,

Comercialización y Logística de Productos de Manufactura, Gastronomía, Instalación y Mantenimiento de Redes de Datos, Mantenimiento de Hardware y Sistemas Operativos de Computadores, Multimedia, Ofimática y Soporte de Aplicaciones Informáticas , Métodos y Técnicas Enzimáticas Alimentarias, Operación de Procesos Extractivos de Biomasa, Operación y Mantenimiento de Sistemas Energéticos en la Agroindustria y Servicio y Bebidas.

- Programas Tecnológicos en modalidad virtual: Agrobiotecnología para el Desarrollo Sostenible, Gestión Gastronómica, Gestión de Exportación e Importación de Productos de Manufactura, Gestión de Redes de Datos y Sistemas Operativos, Gestión de Servicio y Bebidas, Gestión de la Producción de Biomasa Energética, Gestión, Logística y Distribución de Productos Manufacturados, Procesamiento de Alimentos Nutracéuticos, Programación de Aplicaciones Web y Regencia de Farmacia (algunos en convenio con Edupol, empresa brasileña que ofrece a la universidad servicios de educación multimodal).
- Programas Tecnológicos en modalidad presencial: Desarrollo de Soluciones Web, Gestión de Sistemas Operativos y Redes de Computadoras, Investigación Criminal y Ciencias Forenses y Logística y Distribución.

También dependen de esta Facultad los programas técnicos laborales de articulación con el bachillerato.

Además, hay cuatro Departamentos que prestan servicios académicos especializados a las facultades y programas, son:

- El Departamento de Estudios Socio humanísticos.
- El Departamento de Matemáticas y Ciencias Básicas.
- El Departamento de Lenguas.
- El Departamento de Informática.

En síntesis, la Universidad Autónoma de Bucaramanga a la fecha cuenta con diez (10) programas técnicos profesionales, doce (12) programas tecnológicos, veinticuatro (24) programas de pregrado profesionales, treinta y seis (36) especializaciones, ocho (8) maestrías,

un (1) un doctorado y ciento treinta y tres (133) programas de educación continua en distintas áreas del conocimiento, además de los programas técnicos laborales de articulación con la Educación Media.

Actualmente está en pleno desarrollo una nueva modalidad conocida institucionalmente como **CORE School of Management**, que amplía los alcances tradicionales de las escuelas de negocios, potenciando las capacidades profesionales de sus estudiantes con los programas de: Alta Gerencia para la Actualización y Perfeccionamiento Directivo, Formación Ejecutiva e Innovación y Calidad. Desarrolla programas aplicables al mercado empresarial actual, enfocándose en la experiencia mediante: Coloquios, análisis de casos, talleres, elementos conceptuales, discusiones grupales de experiencias propias y casos externos, multiplicando los recursos de aprendizaje y consolidando a los profesionales de cada industria.³⁶

En cuanto a sus sedes, la Universidad se reparte así:

- Campus Principal El Jardín: Avenida 42 N° 48 -11 Barrio El Jardín (Bucaramanga).
- Campus El Bosque (Ciencias de la Salud): Calle 157 N° 19 - 55 Cañaveral (Floridablanca). Incluye también los espacios de práctica en la Clínica Ardila Lulle y la zona franca especial permanente de FOSUNAB, uno de los mayores desarrollos en los servicios educativos y de salud en Colombia.³⁷

³⁶ Tomado de: <http://www.core.edu.co/index.php/acerca-de-core/filosofia-metodologia#>

³⁷ “la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB- y La Fundación Oftalmológica de Santander - FOSUNAB, han concentrado su experiencia y fuerzas para crear un ente fundacional denominado FOSUNAB, cuyo objeto y misión será el desarrollo de un proyecto hospitalario, educativo y de servicios accesorios y complementarios amparados bajo la Ley 1004 de 2005 y Decreto 4051 de 2007, los cuales contienen el marco normativo de las Zonas Francas Permanentes Especiales en Salud.

FOSUNAB está planificado sobre más de 160.000 m² desarrollado por etapas, con las mejores dotaciones y el respaldo de un selecto grupo de especialistas, que abrirá sus puertas con los siguientes centros de atención de clase mundial:

Centro Oftalmológico.

Centro Cardiovascular.

Centro de Cirugía Estética y Reconstructiva.

Centro de Cáncer y Enfermedades Hemato Oncológicas.

Centro de Diagnóstico de Alta Especialización con más de 80 consultorios”.

Información tomada de: <http://www.fosunab.com>

- Campus La Casona. Ubicado en la calle 42 con carrera 34 Cabecera del Llano (Bucaramanga). Zona administrativa y de posgrados.
- Campus Terrazas Carrera 47 N° 53 - 78 Altos de Terrazas (Bucaramanga). Es el Centro de Servicios Universitarios -CSU-.
- Campus El Tejar (Colegio Caldas: Preescolar, primaria y bachillerato): Circunvalar 35 N° 92 - 135 (Bucaramanga).
- Con dos sedes en otras ciudades, que son:
 - Campus UniSangil: Km. 2 Vía San Gil - Charalá (San Gil, Santander).
 - Campus Yopal: Calle 7 N° 20 – 63 (Yopal, Casanare).

4.2.4 Los procesos de acreditación de calidad

Se fundamenta en los tipos y parámetros dados por la legislación colombiana (CNA, 2011):

- Registro calificado: Para la apertura y puesta en marcha o para la renovación del permiso para el funcionamiento de un programa. Se da por medio de criterios mínimos de calidad para garantizar la buena calidad de los egresados. En la UNAB todos los programas cuentan con registro calificado.
- Acreditación de Programas: Corresponde al proceso mediante el cual el Estado Colombiano certifica que un programa ha alcanzado ciertos niveles máximos de calidad. Se certifica mediante resolución del Ministerio de Educación nacional y garantiza a la sociedad la excelencia de alto nivel de los procesos académicos y administrativos del programa en cuestión.
- Acreditación Institucional: Luego de que en una Universidad se han acreditado de alta calidad más del 51% de los programas y cumplidas ciertas condiciones conocidas en la autoevaluación, una institución puede solicitar al Ministerio de Educación Nacional, la visita de inspección para comprobar que la Universidad, como un todo, cumple con ciertos criterios de alta calidad.

La UNAB se presentó en 2012 ante el Gobierno como aspirante a recibir la certificación de Universidad de Alta Calidad Institucional. Luego de la visita de inspección de los pares académicos, como ya quedó dicho, mediante la resolución 16515 del 14 de diciembre de 2012, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) otorgó a la Universidad la certificación de alta calidad institucional.

4.2.5 Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la UNAB

Durante los años 1991 a 1993, la Dirección de la Universidad desarrolló un diagnóstico institucional, al final del cual reconoció la necesidad de actualizar su Proyecto Educativo a partir de los principios y valores enunciados por los fundadores, de manera que el cultivo de la ciencia estuviera subordinado a su propósito central, el desarrollo humano.

Desde entonces se ha propuesto diseñar y probar un modelo curricular con la participación de todos los miembros de la comunidad académica, en un permanente intercambio entre la dirección de la institución, un equipo investigador, las direcciones de las facultades, programas, departamentos y los docentes.

El Proyecto de la UNAB se define por su característica de educativo pues esa es la actividad que lo convoca y sobre la cual se traza el horizonte de sentido.

La educación, como fuerza exterior al sujeto, propicia espacios para la formación que brota del interior del individuo mismo. En la UNAB el concepto de educación se entiende como la acción que pretende llevar a las personas a los umbrales de la autonomía para posibilitar su formación. Cuando la persona comienza a encontrar su sentido, su autonomía, cuando se sirve de su propia razón (Kant, 1986), cuando hace uso público de ella, ha tomado forma propia, se ha formado.

El Proyecto Educativo es Institucional porque es compromiso de la comunidad educativa, no de unos cuantos individuos, sino a todos los actores involucrados en la construcción y puesta en escena de ese sueño de mundos posibles.

4.2.5.1 Modelo de formación

Dentro de los modelos pedagógicos contemporáneos, la UNAB se fundamenta en el social-cognitivo, uno de cuyos postulados afirma que los aprendizajes deben ser significativos, que impliquen reflexión, comprensión y construcción de sentido. En este sentido, la mente es una estructura multidimensional, activa y transformadora, que produce ideas y teorías a partir de los saberes previos del sujeto. El aprendizaje es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas; aprender implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, por lo que el estudiante es un procesador activo de la información.

El estudiante es visto como una persona capaz de aprender con un estilo cognitivo particular, manifestado en las diversas formas de conocer, pensar, procesar e interpretar la realidad, en lo cual confluyen condiciones individuales y sociales.

Al desarrollo de las capacidades debe corresponder una toma de conciencia y compromiso de quien aprende para ser cada día más persona. En su intento, el estudiante inicia acciones para aprender a aprender con la mediación del maestro, los textos, el contexto y sus pares.

Acorde con Vygotsky, el margen de incidencia de la enseñanza está determinado por la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de aprender por sí mismo (zona de desarrollo real) y lo que es capaz de aprender con la participación de otros más competentes (zona de desarrollo próximo).

El estudiante es quien elabora sus nociones y conceptos, fortalece sus operaciones intelectuales y funciones cognitivas para apropiarse un lenguaje científico, tecnológico y

creativo. En este proceso el profesor llega a ser un mediador que conoce aspectos relacionados con el desarrollo integral de sus estudiantes y los anima a abordar sus problemas y a asumir una posición crítica frente a la vida.

La enseñanza demanda del profesor, no sólo pensar cómo a partir de los conocimientos construidos por el aprendiz es posible contribuir a su formación, sino además conocer y dominar los contenidos de las disciplinas en su especificidad para idear las formas de hacerlos comprensibles.

Se requiere paralelamente apoyar al estudiante para que eleve la autoestima y desarrolle habilidades que le permitan relacionarse armónicamente con el grupo.

El modelo pedagógico de la UNAB se caracteriza porque:

- Define como valor fundamental el desarrollo humano.
- Propone el desarrollo de la autonomía como máximo logro del proceso educativo.
- Privilegia el desarrollo armónico de las dimensiones de la persona.
- Se orienta al logro de competencias.
- Propicia aprendizajes significativos sobre saberes disciplinarios, profesionales y de contexto.
- Atiende la formación de valores éticos, estéticos y lógicos.
- Destaca la conversación abierta y creativa como estrategia para la formación.
- Incorpora tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de construcción del conocimiento.
- Reconoce diversas clases de conocimiento, formas de alcanzarlo y métodos para propiciarlo.
- Diseña un currículo alternativo por competencias, caracterizado por la integración del conocimiento en núcleos, el trabajo en equipos docentes, la investigación y la práctica como sus soportes.

4.2.5.2 Perspectiva estética de la formación

La perspectiva estética del PEI UNAB se refiere a un paradigma desde el cual tiene un particular sentido todo lo que se propone en el proyecto educativo. No es simplemente un valor que se privilegia sino una manera general de pensar, que coincide con otras maneras contemporáneas de interpretación, tales como los llamados pensamiento sistémico, pensamiento complejo, pensamiento cibernético o pensamiento ecológico, las cuales recuperan las múltiples relaciones que se dan en cualquier fenómeno y permiten considerarlo en su totalidad.

Se denomina perspectiva estética a partir de su derivación del griego αισθητική (aisthetikê) que significa sensación o percepción y este de αἴσθησις (aisthesis) que significa sensación o sensibilidad.

En consecuencia, se asume como sensibilidad, con una estrecha relación con lo ético y lo axiológico. La sensibilidad estética (opuesta a la anestesia -del griego ἀναισθησία-, que significa insensibilidad) descubre tres momentos o dimensiones de la sensibilidad:

- La capacidad de percibir el exterior por medio de los sentidos.
- La capacidad de dejarnos afectar por las percepciones, relacionándolas entre sí o con otras anteriores para re-crearlas.
- La capacidad de expresarnos, como culminación del proceso anterior.

En el caso de los seres humanos, nunca acabados, se evidencia que la identidad es construida según la apertura que tengamos hacia realidades ajenas, la habilidad de apropiarnos de parte de ellas, recreándolas, y las formas como las expresemos mediante diferentes lenguajes.

De ahí también que el concepto de estética se imbrique profundamente con la belleza en todas sus manifestaciones, como teoría de la sensibilidad o reflexión sobre el arte. En la tradición clásica, lo bello se reconoce en cualidades tales como armonía, equilibrio e integridad, y la obra de arte se concibe ante todo como creación o recreación. Una vida armoniosa y equilibrada cultiva estéticamente sus dimensiones intelectual, afectiva y corporal.

Esta perspectiva estética se refleja en el Proyecto Educativo, en el diseño curricular y en la estructura organizacional de variadas maneras:

Como proyecto, se enfoca en un proceso de humanización sin la certeza de lograrla por completo, es el sentido de la personabilidad como “la cualidad del hombre de ser persona; es estable, se posee desde la concepción y no cambia” (Zubiri, 1982), que en su esencia no cambia, la persona siempre es persona, pero, a su vez, es un juego colectivo lleno de incertidumbres y apasionante por la continua presencia de lo inesperado que convoca a la creatividad y a la innovación. Es un proyecto siempre en construcción.

Su objetivo es el desarrollo humano integral y considera el aprendizaje por competencias –no de conocimientos por si mismos– para contribuir al desarrollo social: un profesional es un ciudadano (convivir) que conoce una disciplina (saber), tiene habilidad práctica suficiente para desempeñarla (hacer) y la pone al servicio de la colectividad (ser).

La metáfora pedagógica es la conversación entre el maestro como mediador y los alumnos acerca de los conocimientos en perspectiva de la construcción de competencias, en la que cada paso es un ejercicio del espíritu: escuchar como abrirse al otro y a lo otro, asimilar como comparar con lo ya sabido, reconstruir, construir y aplicar para transformar el medio y expresar como exteriorizar lo propio o lo apropiado.

4.2.5.3 Fundamentos del PEI

Son fundamentos aquellas posiciones filosóficas y científicas justificadas, que constituyen el soporte teórico del Proyecto Educativo Institucional y desde las cuales adquieren un sentido particular todos sus componentes.

a. Fundamento Antropológico

La reflexión filosófica que responda a la pregunta ¿Qué es el hombre? Parte, no sólo de la experiencia de quien reflexiona, sino de las construcciones elaboradas por las diferentes ciencias que estudian fenómenos humanos (Biología, Sociología, Historia, Psicología, Lingüística, Economía, Antropología Física y Antropología Cultural, entre otras). De allí hemos extraído tres características que distinguen a los seres humanos de otras especies, referidas a los ámbitos biológico, psicológico y social.

Desde el punto de vista biológico, el animal humano, a diferencia de los mamíferos más cercanos, viene al mundo en estado embrionario, inacabado, y requiere de un tiempo comparativamente más largo antes de alcanzar la madurez; carece de órganos especializados para adaptarse a un ambiente natural determinado (garras, piel protectora, músculos poderosos, sentidos agudos) así como de mecanismos instintivos que orienten su acción: la memoria genética es remplazada por la memoria psicológica. Estas condiciones hacen del aprendizaje el factor determinante para la supervivencia, obtenido de la experiencia, individual y colectivamente considerada.

Desde el punto de vista psicológico, el ser humano tiene una capacidad de representación inmensamente mayor que cualquier otro mamífero. Su condición simbólica le permite ir más allá de la información proporcionada por los órganos de los sentidos y de esta manera las cosas no simplemente existen, sino que significan algo distinto a ellas mismas. Mediante la imaginación confiere sentido a las situaciones y crea mundos de ideas y de sentimientos, la mayoría de las veces con la ayuda de la herramienta simbólica más poderosa, creada por él y exclusiva de la especie: el lenguaje articulado.

Esa potencialidad representativa le permite distinguir el pasado del presente e imaginar el futuro; comparar sus deseos e imaginaciones con realidades externas a ellos; imaginar situaciones inexistentes y relacionar causas con efectos. Además, no sólo tiene conciencia, sino que se percata de ello por la reflexión. Este conjunto de aptitudes configura las condiciones de

la libertad, por la cual escoge y decide ante varias posibilidades presentes, en razón de un futuro imaginado.

Desde la perspectiva social, el ser humano es creador de cultura, como memoria colectiva, considerada en tres conjuntos de manifestaciones, íntimamente relacionados entre sí: Crea objetos y procedimientos para transformar su entorno, con el fin de hacer más cómoda su vida (cultura material); crea las instituciones, como sistemas de relaciones entre sus congéneres, con el fin de regular la satisfacción de necesidades individuales en consonancia con la vida colectiva (cultura social y política) y crea complejos sistemas simbólicos de ideas y valores, mundos de representación que le dan horizonte de sentido a la vida de sus miembros (cultura espiritual).

De las características anteriormente mencionadas surgen varias consideraciones que le dan un particular sentido humano al Proyecto Educativo:

- El aprendizaje, individual y colectivo, es condición de supervivencia.
- La reflexión es condición de posibilidad del ejercicio de la libertad.
- Por el hecho de ser persona, el ser humano es libre y posee una dignidad que le impide ser usado como medio para los fines de otro y lo hace actuar en consecuencia (Kant, 1972).

Si uno de los frutos de la experiencia es la creación de mundos simbólicos, cada uno de los cuales procede de un espacio y un tiempo determinados, no se puede afirmar taxativamente que una cultura es mejor que otra o que un saber es superior a otro. Es preciso asumir una postura comprensiva hacia costumbres, ideas y valores ajenos, con el fin de construir o reconstruir, mediante la conversación, aquellos que favorezcan la vida colectiva.

Como el ser humano nace para aprender, los procesos de formación implican un primer momento en que se adquieren hábitos, rutinas, técnicas, ideas y valores, ganados por la experiencia colectiva e impuestos a quien aprende, luego de lo cual el individuo critica, aporta, modifica y propone otros, discutidos y aceptados o no por los demás, en el ámbito que se trate.

Así se han construido las ciencias, las artes, la política y, en general, todas las manifestaciones culturales.

Por el hecho de ser simbólico, el ser humano es ante todo un proyecto; es decir, nunca está acabado; es capaz de proponerse metas en el futuro y realizar acciones para lograrlas; tiene sueños e imaginaciones posibles y se esfuerza en volverlos realidad. Hacerse humano es una tarea de todos los días y nunca podremos decir que ya estamos completamente hechos.

A causa de ser sociales, todos los seres humanos nos formamos dentro de una cultura, que nos confiere una particular manera de vivir en el mundo, de comprenderlo y de actuar en él. Las ideas, los valores, las costumbres y los objetos que usamos pertenecen a nuestro grupo social y lo diferencian de otros grupos. Este concepto de cultura permite comprender que existen diversas maneras de vivir y de pensar sin que haya una que deba imponerse a las otras.

Una característica de la vida humana, derivada de su condición simbólica, es la tensión permanente entre los deseos y la realidad, entre la identidad individual y la colectiva, entre el presente, el pasado y el futuro. Somos seres en conflicto pues soñamos con la eternidad y nos morimos; queremos ser independientes, pero necesitamos a los demás; nos proponemos metas y muchas veces hacemos lo contrario para lograrlas.

b. Fundamento Psicológico

La propuesta de formación de la UNAB se funda en un concepto integral y armónico del desarrollo de cada una de las dimensiones del estudiante (corporal, afectiva e intelectual), situado en un contexto específico que le permite y determina su crecimiento como miembro de una colectividad con la cual se compromete.

El aprendizaje es un proceso interno y activo en el cual el individuo busca información, la reorganiza, se fija metas y planes, soluciona problemas y construye sentido a sus experiencias; en cada momento de aprendizaje adquieren importancia los conocimientos previos, las creencias, las emociones, las expectativas, los recuerdos, las relaciones con los demás y con el

entorno. El estudiante es competente cuando, con su propio estilo, piensa, procesa, interpreta la realidad y actúa adecuadamente.

El modelo de la UNAB considera a las personas como organismos que interactúan en un entorno físico y social, y a la complejidad del aprendizaje como una de sus características fundamentales, por lo cual cada estudiante puede tener varios caminos, dependiendo de las tensiones y las contradicciones que se le presenten. Concibe el desarrollo como un proceso impreciso y no uniforme porque sus espacios son intervalos que cada individuo vive de acuerdo con su particular aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes de la Universidad son adolescentes y jóvenes adultos, por lo cual es preciso caracterizar esta etapa de la vida, cuyos cambios configuran campos de tensiones que es necesario tener en cuenta para favorecer el aprendizaje:

Durante estos años se produce una reconstrucción de la identidad (niño – joven -adulto) tanto individual como social. La necesidad de reconocerse como persona distinta, individualizada y autónoma plantea muchos retos con los que se debe enfrentar, apoyado por la familia, la institución educativa y sus pares.

Se alcanza un nuevo y complejo nivel de pensamiento que permite concebir los fenómenos de manera distinta, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en el razonamiento (pensamiento formal).

Desde el punto de vista de los valores, se desarrolla el juicio con la formación de un criterio moral propio que trasciende el cumplimiento de normas convencionales, soportado en el pensamiento formal y el discurso hipotético-deductivo.

El Proyecto Educativo de la UNAB, mediante el diseño de un currículo flexible, responde a estas características generando espacios abiertos de formación y de expresión que permitan al estudiante la construcción de su propia identidad.

c. Fundamento Científico

Debido a nuestra condición simbólica, los seres humanos tenemos representaciones mentales, las cuales relacionamos con los objetos, nuestro propio yo o las demás personas, por medio de lenguajes. En general, conocer es imaginar, nombrar e identificar.

Pero esto es sólo un tipo de entendimiento en el cual el lenguaje verbal es el más importante. A veces conocemos fenómenos o cosas que no somos capaces de nombrar; por ejemplo, cuando escuchamos una melodía que nos evoca sentimientos nostálgicos, o cuando nos representamos formas, figuras y movimientos, o cuando comprendemos nuestros propios sentimientos o los de un amigo, o cuando realizamos ciertas operaciones matemáticas o, también, cuando sabemos cómo movernos para arreglar un artefacto dañado, para hacer un dibujo o para jugar fútbol. En todos estos casos se trata de auténticos conocimientos con el uso de diversos lenguajes: verbal, musical, espacial, emocional, matemático o corporal. Cada uno de tales saberes tiene particulares formas de lograr el reconocimiento social, no sólo por el tipo de lenguaje que usa sino por los procedimientos de validación.

Habiendo aceptado que hay muchos tipos de conocimientos, conviene precisar el conocimiento científico, motor de buena parte del desarrollo económico del mundo moderno y fundamento de las profesiones en que la UNAB educa.

La ciencia, o mejor, las ciencias, ya que hay muchas y muy diferentes, se caracterizan por sus métodos para establecer nuevos conocimientos y probar y organizar los ya logrados. El conocimiento científico es sistemático, en cuanto forma una estructura compleja de definiciones y procedimientos precisos que se articulan como una red, dentro de la cual cada elemento tiene sentido; es racional, lo cual quiere decir que se mueve por las reglas de la razón y no por el poder de quien afirme o niegue algo; es objetivo, en cuanto siempre se refiere a objetos o procesos observables, no a valoraciones, y al mismo tiempo es social porque su validación se hace de manera intersubjetiva; es preciso, en cuanto usa un vocabulario y una gramática que no admiten ambigüedades; es crítico, porque permanentemente está buscando en dónde se cometen errores o fallan sus teorías; y es histórico, por cuanto sus procedimientos, sus conceptos y sus

teorías son construidos por comunidades científicas que evolucionan y por tanto sólo son válidos en tiempos y espacios determinados.

Esta concepción del conocimiento como construcción social -no como el reflejo de una realidad verdadera- se traduce en el currículo propuesto como alternativo; esto es, que combina muchas formas de enseñar, así como hay variadas formas de aprender; que programa aquello que los profesores consideran conocimiento deseable y a la vez se abre a aquello que los estudiantes perciben como interesante.

El conocimiento no se produce en el estudiante de afuera hacia adentro, aprendiendo mecánicamente lo que se le enseña, ni tampoco es el descubrimiento de las verdades ocultas en la realidad: es fruto de la interacción activa entre los significados que cada uno ya posee y las informaciones nuevas que le llegan del exterior. Una concepción tal del conocimiento se expresa en los núcleos integradores, que articulan saberes de diversas disciplinas con la participación de varios docentes, alrededor de intereses prácticos y coyunturales.

4.2.5.4 Dimensiones del PEI

El Proyecto Educativo se propone apoyar la formación integral de personas, orientada hacia el logro de competencias sociales, disciplinarias y profesionales, enmarcada en los principios de armonía, autonomía y conocimiento, desde los cuales se valoran especialmente el equilibrio, la sensibilidad, la integridad, la tolerancia, la responsabilidad social, la interdependencia, la incertidumbre, la razonabilidad y la creatividad.

Para ello favorece en el estudiante el desarrollo de las dimensiones, consideradas, no de forma aislada o excluyente, sino como procesos, fenómenos y acciones interdependientes, separados tan solo con fines analíticos de comprensión o intervención:

- Dimensión Afectiva, para que adquiriera conciencia y valoración de sí mismo y de los otros, acepte las diferencias y reconozca la importancia de la interdependencia en la construcción de proyectos.
- Dimensión Intelectual, de modo que amplíe el horizonte de sensibilidades, pensamientos, conceptos, teorías y métodos; ejercite la reflexión crítica, el análisis y la síntesis para construir su propia representación de la realidad.
- Dimensión Corporal, de modo que asuma responsablemente su cuerpo y se exprese creativamente mediante múltiples lenguajes.

4.2.6 La evaluación del aprendizaje en la UNAB

El Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Autónoma de Bucaramanga define la evaluación de la siguiente manera:

“La evaluación, como uno de los elementos de la cultura organizacional, es una actividad permanente de verificación y análisis crítico de procesos y resultados en contextos específicos de acuerdo con principios, valores y propósitos institucionales. Su fin último es el logro de la excelencia mediante propuestas y acciones de mejoramiento.

Según el ámbito de aplicación es institucional, curricular, de desempeño y del aprendizaje.

La evaluación institucional es el examen integral de la Universidad. Abarca la Misión, Visión, y el Proyecto Educativo; los campos de la dirección de la Universidad, del quehacer Universitario y del soporte institucional. La evaluación debe dar cuenta de la pertinencia legal e impacto social y de la calidad de los procesos de auto evaluación y autorregulación.

La evaluación curricular es un proceso mediante el cual se establece la calidad del desarrollo de los procesos educativos en los distintos campos de formación que ofrece la Universidad.

La evaluación del desempeño es un proceso mediante el cual se establece la calidad de las actuaciones de directivos, profesores, investigadores, consultores y administrativos en relación con las responsabilidades de su cargo y en coherencia con la propuesta institucional.

La evaluación del aprendizaje, como proceso integral, es la acción permanente de interpretar, comprender y valorar la calidad de las competencias alcanzadas por el estudiante con el fin de proponer estrategias de mejoramiento, promoverlo y acreditarlo.

La evaluación del aprendizaje es realizada por los docentes, individualmente y en equipo, en tres momentos: de diagnóstico, de proceso y de resultados.

Evaluar integralmente implica tener en cuenta el grado de desarrollo de las dimensiones del estudiante en relación con cada una de las áreas de formación. Se evalúan permanentemente los conocimientos, las actitudes, las habilidades y destrezas que muestra cuando participa en el proceso educativo; es decir, las competencias, las cuales no es posible evaluar directamente sino a través de acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego y de la manera como interactúa significativamente en los espacios educativos.

Para hacer operativo el proceso, los equipos docentes determinan los indicadores de las competencias que serán tenidos en cuenta para la evaluación del aprendizaje, así como las situaciones, métodos, instrumentos y recursos requeridos para ello.

El estudiante, como primer comprometido con su formación integral, ha de preocuparse por buscar ambientes, opciones y estrategias para mejorar sus posibilidades y disminuir sus límites, asumiendo la evaluación como referente para tomar sus propias decisiones.” (UNAB, 2010)

De los cuatro tipos de evaluación que el PEI define, interesa para el espíritu del presente trabajo la que corresponde a la evaluación del aprendizaje. De la manera como se orienta se desprenden una serie de consecuencias teóricas y prácticas, pues el concepto que expresa el PEI envuelve una enorme riqueza conceptual que, al menos en teoría, debería afectar y orientar la acción pedagógica del docente en el acto de la evaluación.

Desglosemos:

Es una **acción integral**, en la medida en que tiene en cuenta todas las dimensiones del estudiante. En este sentido el mismo PEI se encarga de manifestar su propia concepción de las dimensiones de la persona y las expone así:

- Afectiva: que le permiten adquirir conciencia y valoración de sí mismo y de los otros.
- Cognitiva -intelectual-: que le permite ejercitar la reflexión crítica, el análisis y la síntesis para construir su propia representación de la realidad.
- Corporal: para que asuma responsablemente su cuerpo y pueda expresarse creativamente.

Esto supone que la evaluación no es únicamente instrumental-cognitiva, sino que implica las emociones, las creencias y hasta la disposición corporal del estudiante frente al aprendizaje.

Es una **acción permanente** que interpreta, comprende y valora con el fin de mejorar, promover y acreditar. En este aspecto hay una gran consecuencia en la evaluación del aprendizaje, que podría comenzar a problematizarse con la pregunta: ¿de qué manera, además de promover o no, la evaluación está mejorando integralmente al estudiante?

Es una **acción en tres momentos: diagnóstico, de proceso y de resultados**. El diagnóstico es un acto inicial, el proceso es siempre un acto formativo y el resultado es el efecto visible de los resultados de aprendizaje esperados.

Es una **acción que evalúa competencias**. Este concepto da una orientación al proceso, pues supone conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas visibilizadas en el acto educativo, dadas desde tres componentes: interpretativos, argumentativos y propositivos (algunos autores definen estos componentes como competencias en sí mismas), que interactúan en la dinámica del aprendizaje.

Finalmente, dos elementos que operacionalizan el proceso:

Son **equipos docentes** los que definen los indicadores de competencias para la evaluación y le confiere responsabilidad al estudiante en la medida en que espera que el mismo estudiante, haciendo uso de su **autonomía**, encuentre espacios, estrategias y posibilidades de mejoramiento de su propio proceso de aprendizaje

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

En esta segunda parte, se hace el desarrollo de la aplicación, tabulación, sistematización de resultados y análisis, propuestos en este trabajo.

En el capítulo cinco se plantea el problema de investigación respecto al análisis y propuesta de mejoramiento de los instrumentos de evaluación aplicados en los programas de pregrado presencial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB.

Posteriormente, en el capítulo seis, se formula un esquema metodológico, en el que se define la población y la muestra, las técnicas y los instrumentos de investigación aplicados para la recogida de información, lo mismo que la respectiva triangulación para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

Finalmente, en el capítulo siete, se hace la descripción de los resultados obtenidos, lo mismo que el análisis y la valoración de la información recogida durante el proceso, a partir del problema planteado y los objetivos específicos proyectados inicialmente.

CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Es común escuchar a los docentes aconsejar a los estudiantes: “no estudien por la nota” o a algunos estudiantes afirmar que “no estudian por un diploma”. Lo primero es demagógico y lo segundo es vacío, pues los referentes del proceso de aprendizaje terminan por reflejarse en una calificación y, al final, el diploma es uno de los símbolos de mayor orgullo del graduado a la vez que la garantía social de su aptitud profesional. Otra cosa es que no sea este el único estímulo, pero sí es indudablemente una de las más importantes motivaciones, no solo válida, sino legítima y trascendental.

La nota de 0.0 a 5.0 (que corresponde al sistema colombiano de calificación en educación superior) termina por ser el resultado final que, asignatura tras asignatura, va reflejando el afianzamiento, mejoramiento, asimilación o producción de saberes, destrezas, actitudes y capacidades de un estudiante para conducirlo, luego de algunos años, al acto de grado en el que la Universidad le informa a la sociedad que esa persona es apta para desempeñar de manera competente tal o cual profesión.

Esta calificación (numérica para nuestro caso), este aparentemente insignificante número (con el dramático 3.0 de por medio que implica el límite entre “pasar” o “no pasar” una materia o quedar “PFU” o mantener una beca, etc.) ocupa buena parte de los estímulos, esfuerzos, triunfos, fracasos, alegrías, tristezas, frustraciones, motivaciones, etc., del estudiante en su proceso de aprendizaje. Así que se genera aquí una permanente contradicción entre el discurso y la realidad: El discurso trata de quitarle importancia a “la nota” pero la realidad termina por asignarle el valor final determinante que promociona o no a una persona. Esta perspectiva del fracaso centrado en una especie de “sistema decimal calificador” requiere de otros imaginarios y de otras perspectivas profundas de estudio para saber intervenir adecuadamente en cada caso y desde cada idiosincrasia personal y social (Cáceres Reche & Hinojo Lucena, Enfoque comprensivo del fracaso escolar como realidad educativa multidimensional, 2005).

Incluso hay experiencias que intentan evaluar cualitativamente los resultados de aprendizaje, pero, de una u otra manera, terminan por reflejarse en “la calificación” (sea un número, letra, palabra, frase o símbolo).

¿Qué antecede a la calificación – a la nota numérica en nuestro caso? En todos los procesos, algún tipo de instrumento de evaluación que pretende evaluar unos resultados de aprendizaje esperados.

El proceso que va del programa de la asignatura, a la preparación de la clase, a su desarrollo concreto, al estudio y realimentación del estudiante, a un instrumento de evaluación, a un resultado que refleja cierto saber o destreza del estudiante, tiene muchas aristas, tensiones y problemas, pero, para el caso de este trabajo, nos ocupa una: la que corresponde al instrumento de evaluación y todo lo que ello implica: una visión sobre evaluación, una dilucidación de estrategias de evaluación, una definición del instrumento respectivo y una manera de enfocarlo y tratarlo frente al estudiante.

Por las anteriores razones, es necesario abocar los problemas de la evaluación como una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en él el docente toma una decisión por un sistema de evaluación que finalmente va a afectar la vida del estudiante y sus proyecciones.

Por otra parte, este proyecto pretende, como resultado terminal, además del análisis, hacer una contribución, como una propuesta, para el mejoramiento de los instrumentos de evaluación del aprendizaje, en el marco del proceso evaluativo, y, a su vez, de la relación de los instrumentos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a partir del ámbito conceptual de las competencias en educación.

5.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

5.2.1 Antecedentes investigativos en el tema

En lo referente a la evaluación del aprendizaje en el marco de las competencias, aun no hay mucho desarrollo investigativo fundamentado en experiencias educativas en educación superior.

Puede decirse que en la misma Universidad Autónoma de Bucaramanga no se encuentran investigaciones formales acerca del proceso de evaluación del aprendizaje en la educación superior.

Ha habido diagnósticos parciales dados dentro de los procesos usuales de registro calificado o de acreditación de programas, a partir de las autoevaluaciones exigidas según la normatividad vigente.

Existió en la UNAB un comité llamado *GRUPO PEI*, que produjo algunos documentos y resultados parciales en torno a este tema, pero más como reflexiones, síntesis teóricas y aportes documentales que investigaciones formales sobre el tema.

Examinadas las bibliotecas y bases de datos de las universidades de la ciudad con mayor reconocimiento y antigüedad (Universidad Industrial de Santander, Universidad Santo Tomás, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Santander y Universidad Cooperativa de Colombia, entre otras de la ciudad), tampoco hay investigaciones formales al respecto de la evaluación de los aprendizajes en la universidad.

Hay en estas universidades las mismas referencias ya mencionadas en los procesos de autoevaluación con fines de renovación de registro calificado o de acreditación, pero son documentos que generalmente se guardan con cierta discreción, sólo para uso de la misma institución, luego su acceso es bastante restringido y, por otra parte, no hay en ellos mayor

referencia a la evaluación del aprendizaje en específico sino, sobre todo, a otros sistemas de evaluación (institucional y docente).

Otras referencias están dadas por trabajos monográficos en las universidades que tienen programas de educación (UIS, UNAB, UCC) sobre evaluación de aprendizaje, pero en su mayoría hacen referencia a la evaluación de niños (pues son todos programas que forman profesores para preescolar y primaria) y en un caso (UIS) la evaluación en bachillerato, pero con un fuerte énfasis en evaluación de segunda lengua (inglés y francés); sin que haya ninguna referida a la evaluación del aprendizaje en la universidad, pero, obviamente, esto es por la orientación propia de cada facultad o programa.

Igualmente, los postgrados en Docencia Universitaria de las universidades locales están a nivel de Especialización y, por sus propias características, en su mayoría no hacen trabajos monográficos, o, en otros casos, son reflexiones que no alcanzan a ser investigaciones en sentido riguroso, sino que son trabajos de recopilación documental con muy pocas, o muy restringidas, aplicaciones de instrumentos a la realidad de cada institución. Lo anterior no tiene nada que ver con la calidad misma del producto, sino con su pertinencia como investigación en el sentido estricto del concepto.

En términos generales, entre otros, se pueden mencionar el de Cardona, S. A., Jaramillo, S. y Y. Navarro (2016), que propone un sistema de competencias para apoyar la evaluación de resultados en la universidad. Carrión, C., Soler, M. y M. Aymerich (2015), quienes aplican un proceso para validar contenido de un cuestionario de evaluación sobre valores y actitudes profesionales. González, V., Ruiz, P. y T. Hornilla (2014) exploran la pertinencia, a partir de una experiencia de aula, la posible relación entre nuevas metodologías y la tradición cualitativa de las ciencias sociales y educativas en educación superior. Hamodi, C., López, A. T. y V. M. López Pastor (2015) hacen un estudio sobre el tipo de evaluaciones que se están aplicando en un Centro de Formación del Profesorado (FIP) y se aproximan al concepto de sistemas de evaluación formativa y compartida. Finalmente, Rodríguez, H., Restrepo, L. F. y G. C Luna (2016), hacen un estudio en una universidad colombiana que busca conocer la percepción de

estudiantes de universidad sobre la evaluación del aprendizaje llevada a cabo por sus docentes, su nivel de objetividad y su habilidad.

5.2.2 El problema de investigación

Como quedó dicho, en todo proceso de aprendizaje, en todos los niveles de la enseñanza, de una u otra manera siempre hay un resultado que refleja un logro, una capacidad, una competencia, bien parcial, procesal o final. Esto hace necesaria una inmensa claridad relacional en el proceso que va del planteamiento de un objetivo de formación, la delimitación de las competencias, los contenidos y las didácticas, hasta los criterios, instrumentos, resultados de la evaluación y formas de retroalimentarla. Así se hace relevante e imperioso el planteamiento de estudios que diagnostiquen y propongan mejoramientos en el proceso evaluativo que se plantea. En el caso de la Universidad, los estudios en pedagogía y en evaluación no son muchos, por esa razón, este trabajo pretende hacer un aporte a una Institución de Educación Superior en concreto, a partir de la pregunta:

¿Cuáles son y qué características tienen los instrumentos más usuales en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de los programas de pregrado presencial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y de qué manera se pueden hacer más efectivos, válidos y pertinentes en la evaluación de resultados de aprendizaje?

5.2.3 Preguntas relacionadas

- ¿Cuáles son las escuelas teóricas de la educación con mayor influencia actual en los procesos de evaluación del aprendizaje, dadas desde el PEI de la UNAB?
- ¿Qué relación de sentido hay entre el planteamiento del PEI UNAB (evaluación por competencias) y los criterios e instrumentos que el docente utiliza en el proceso de enseñanza - aprendizaje?

- ¿Son pertinentes y válidos los instrumentos de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes de la UNAB?
- ¿De qué manera se podría mejorar, tanto en lo formal como en lo metodológico, los instrumentos de evaluación del aprendizaje en la UNAB?

5.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.3.1 Objetivo general

Analizar las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje en los programas de pregrado profesional presencial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, a partir de su propuesta teórica institucional, con el fin de proponer procesos de mejoramiento en sus diferentes campos disciplinares.

5.3.2 Objetivos específicos

Identificación de principios conceptuales

- a. Reconocer las escuelas teóricas de la educación con mayor influencia actual en los procesos de evaluación del aprendizaje.
- b. Exponer las corrientes en evaluación del aprendizaje que han determinado esta función educativa durante el siglo XX y XXI.

Contextualización de la Universidad Autónoma de Bucaramanga

- c. Exponer sistemáticamente la teoría de las competencias como fundamento pedagógico para la evaluación de aprendizaje, acorde con el contexto teórico de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- d. Caracterizar el contexto educacional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en el ámbito histórico de la Educación en Colombia.

Categorías de análisis en la aplicación de instrumentos de evaluación del aprendizaje

- e. Examinar los criterios de evaluación de los docentes en la formulación y diseño de los instrumentos de evaluación.
- f. Diferenciar a partir de su valoración las finalidades que se proponen los docentes al evaluar el aprendizaje.
- g. Determinar los métodos y técnicas de evaluación del aprendizaje con mayor frecuencia de uso entre los docentes.
- h. Reconocer los diferentes aspectos que inciden y determinan los resultados en la evaluación del aprendizaje.
- i. Valorar críticamente los instrumentos de evaluación del aprendizaje a partir de sus debilidades y fortalezas formales y metodológicas.

Práctica y efectividad de la evaluación del aprendizaje (contrastes, relaciones y propuestas)

- j. Contrastar analíticamente la visión de los estudiantes y de los docentes con respecto a los instrumentos de evaluación.
- k. Relacionar, mediante el proceso de triangulación, los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes con la propuesta institucional de la UNAB de la educación por competencias, a partir de las propuestas teóricas formuladas.
- l. Proponer pautas de mejoramiento formal y metodológico en los instrumentos de evaluación del aprendizaje.

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Comprender significa primariamente entenderse en la cosa y solo, secundariamente, destacar y comprender la del otro como tal” (Gadamer, 2003, p. 364).

6.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

“...el aprender no se puede lograr a fuerza de regaños. Y, sin embargo, en ocasiones uno tiene que alzar la voz mientras está enseñando. Hasta tiene que gritar y gritar, aun donde se trata de hacer aprender un asunto tan silencioso como es el pensar... En efecto, enseñar es aún más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, más pocas veces se le tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar, que aprender? No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimiento y tenerlo siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender, porque enseñar significa dejar aprender. Más aún, el verdadero maestro no deja aprender nada más que el aprender. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio, el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber, el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices y el maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices” (Heidegger, 1951, p. 35).

Esta reflexión sería suficiente motivo para ilustrar, en su relación con la práctica, el significado del proceso educativo. Escribir, como resultado del ejercicio lector y hacerlo con autonomía, propiedad y complejidad, pensar crítica y creativamente, es el fin de la educación, para eso se forma en la Universidad. Esto requiere un complejo proceso racional que permita hacer trasposición didáctica, ir de lo enseñado a lo aprendido y a lo evaluado de manera clara, racionalmente explicable y con principios y aplicaciones científicas de la ciencia de la pedagogía y sus disciplinas conexas como la psicología, la neurología, la sociología, entre otras.

Pero contradictoriamente, de manera generalmente difusa, en las universidades con frecuencia se escuchan las mismas quejas y comentarios de los profesores: “Los alumnos no estudian”, “quieren todo fácil”, “no leen comprensivamente y se rajan”, “no son capaces de

interpretar las preguntas”, “les quedan grandes los libros”, “no son capaces de desarrollar conceptos”, “no saben qué quieren ni para dónde van”, “son unos irresponsables y no estudian”, “no manejan operaciones aritméticas básicas”, etc.; a la vez, los docentes usamos una permanente referencia a un supuesto pasado en donde todo fue mejor: “antes sí estudiábamos”, “antes sí participábamos”, “antes sí leíamos y discutíamos”, “es que antes sí se podía exigir”, “los ‘chinos’ de ahora no estudian”, “ahora son un montón de perezosos”, etc., etc. Buena parte de estos comentarios nacen del sentido común y del activismo cotidiano de “dictar clase” fundado más en la experticia empírica que da los años de práctica y el ejercicio de ensayo – error, sin que haya mucha reflexión sistemática, seria y menos científica o investigativa, sobre los actos de enseñar, aprender y evaluar. Incluso, se podría decir que algunos docentes universitarios toman el conocimiento pedagógico y didáctico de la docencia, su práctica y todo lo que ella implica, con el mismo grado de jerarquía con que una persona aprende cualquier oficio empírico, en el que se aplica el dicho coloquial santandereano: “echando a pique se aprende”, sin asumirla como una profesión que requiere una cuidadosa preparación en pedagogía y didáctica sino simplemente como un oficio que se asimila empíricamente. Esto sumado a cierto desdén que sienten algunos docentes universitarios ante la formación pedagógica.

Mientras tanto, desde los estudiantes se expresan otras situaciones: “me rajó”, “no sabe evaluar”, “es muy cuchilla”, “el profe exige más de lo que enseña”, “la previa estaba re-difícil”, “el ‘tipo’ o ‘la vieja esa’ me tiene bronca”, esto sin contar todas las expresiones de súplica de ayuda que con cierta frecuencia se escuchan.

Es una especie de coro de plañideras de estudiantes y docentes que, de una u otra manera, está expresando una permanente tensión entre el profesor, el alumno, lo enseñado, lo aprendido y, finalmente, lo evaluado, tensión que no siempre se resuelve a favor de la formación ni del conocimiento.

¿Quién tiene la razón?, ¿o tal vez ninguno de los dos?, ¿qué responsabilidad le cabe a cada actor en el proceso educativo?, ¿podrá ser que el contexto educativo cambió y el docente vive en la nostalgia de su supuesto pasado mejor sin darse cuenta que debe interpretar una nueva

docencia para un nuevo contexto? o ¿será que el estudiante actual, en promedio, de verdad es de más baja calidad que el de tiempo pasados? pero si esto fuera cierto ¿por qué el conocimiento avanza hoy día tan rápido y con científicos cada vez más jóvenes? Es una situación contradictoria bastante difícil de desentrañar.

La primera respuesta es que ni el puro sentido común, ni las catarsis que utiliza el docente para desahogarse, ni los corrillos de alumnos desgarrando de todas las formas al profesor, ni las alharacas mediáticas o políticas, van a conducir a ningún resultado complejo y transformador en la educación.

Por eso es necesario generar investigaciones sistemáticas y serias que conduzcan a propuestas de mejoramiento de los procesos educativos, de tal manera que el docente enseñe mejor, el alumno aprenda mejor, los ambientes de aprendizaje sean más gratificantes y nutritivos y la evaluación del aprendizaje realmente valore al alumno y aporte a su formación; a la vez que el proceso educativo potencie las posibilidades de alcanzar resultados de aprendizaje óptimos para el desarrollo de competencias complejas, esto es, de metacompetencias.

Desde este problema, referido a la evaluación del aprendizaje, propio del contexto universitario actual, dentro del que se encuentra inmerso la UNAB, esta investigación pretende realizar un aporte a uno de los aspectos del proceso enseñanza – aprendizaje, que es el de los instrumentos de evaluación que utiliza el docente para visualizar resultados de aprendizaje y los distintos procesos y variables que los determinan y les dan cierta capacidad de reflejar logros acorde con los niveles de competencia esperados y alcanzados por los alumnos. Esto, desde la coherencia interna de la evaluación descrita anteriormente:

- Definición del tipo de evaluación pertinente.
- Criterios de evaluación acordados o pre-establecidos.
- Escogencia del instrumento adecuado.
- Resultados de la evaluación. Que pueden ser, dependiendo de los criterios: cualitativos (analíticos) o cuantitativos (calificación). También pueden ser: de curso, grupales o individuales.

- Retroalimentación. Como el momento más importante de la evaluación, pues permite afianzar, complementar o corregir saberes, mejorar el aprendizaje y reorientar la enseñanza.

6.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación en educación ha basado su observación y producción de conocimiento en dos enfoques metodológicos: el empírico-analítico o positivo, que toma prestada la racionalidad de las ciencias naturales, conocido como método cuantitativo y el cualitativo, que se apoya en la historia, la psicología, la antropología, la sociología y aun en la filosofía, para trascender la pura medición de indicadores y abordar la comprensión de los procesos complejos que se viven en la escuela.

Las técnicas de estos dos grandes enfoques metodológicos han sido asumidas tradicionalmente de manera completamente diferenciada, como opuestas, incluso se da mayor preeminencia a los procesos cuantitativos por considerarlos como rigurosos, exactos y objetivos, no sólo para aplicarlos en los fenómenos naturales y las demostraciones matemáticas, sino incluso en los mismos comportamientos humanos, como si ellos fueran estáticos o, por lo menos, uniformes y constantes (Goetz & LeCompte, 1988, p. 12).

Pero, hoy en día, desde un paradigma más amplio e incluyente, estas técnicas se integran en nuevos diseños metodológicos que, en el caso de la educación, toma de las ciencias matemáticas y naturales y de las ciencias sociales de manera interactuante, esto es, la investigación mixta. Quiere decir esto que la investigación entonces no tiene que responder a una especie de encuadramiento teórico rígido, sino que en educación responde a su finalidad y por eso asume técnicas de ambos campos metodológicos sin que por ella deje de ser rigurosa y científicamente válida.

Para esta investigación en concreto, se realizará una investigación descriptiva con enfoque hermenéutico³⁸ y con metodología mixta (cuantitativa y cualitativa). “La investigación mixta no pretende remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de investigación combinándolas y tratando de minimizar sus potenciales debilidades” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 544).

Esta investigación, desde lo cuantitativo se sirve de instrumentos estadísticos, pues se utiliza el cuestionario como una técnica útil para reconocer aspectos puntuales de la población-objeto de trabajo y proceder luego a la tabulación de resultados; a su vez, con el grupo focal y el estudio documental se sirve de técnicas cualitativas que permiten dar una perspectiva de los sujetos de la educación puestos frente al proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación desde su propia experiencia cotidiana (Gordo López & Serrano Pascual, 2008).

El enfoque hermenéutico presupone un permanente acto de la comprensión que permite entender (dividir el todo en sus partes con respecto a un criterio, a una intencionalidad y en relación de sentido con el todo) e interpretar (valorar, tomar posición e interpretar para proponer a partir de lo conocido en el acto del entendimiento), esto en la intelección de horizontes de sentido (Coreth, 1972) dados por los sujetos del proceso investigativo y por los fenómenos que expresan en su propio contexto socio-educativo.

En síntesis, la metodología mixta aparece con el uso de técnicas cuantitativas (encuesta tipo cuestionario) y cualitativas (observación sistemática, entrevista, etc.), lo mismo que documentales (investigación bibliográfica, documental y de archivo), de acuerdo con las necesidades e intereses de la investigación planteada, en este caso, desde el diagnóstico y la propuesta de las herramientas de evaluación del aprendizaje en la UNAB.

³⁸ Para González (2000, p. 43) la reflexión hermenéutica ha construido una teoría de la interpretación que está más allá de los textos, centrándose en lo que Gadamer denominó “estructuras de sentidos concebidas como textos, desde la naturaleza pasando por el arte, hasta las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana” (2005, p. 73).

6.3 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

La población a estudiar se encuentra agrupada de manera natural en la institución educativa, por lo que el método de muestra seleccionado es el aleatorio probabilístico estratificado. Este tipo de muestreo consiste en dividir a la población en subgrupos o estratos más homogéneos a partir de un criterio de selección y agrupación definido (para este caso, por facultades) de los que se toman muestras aleatorias simples de cada uno de dichos estratos. Con este fin, se debe establecer el tamaño de la muestra aplicando la siguiente fórmula:

$$n_o = \left(\frac{z}{\epsilon}\right)^2 * p * q$$

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}}$$

Donde:

- **n_o**: Cantidad teórica de elementos de la muestra.
- **n**: Cantidad real de elementos de la muestra a partir de la población asumida o de los estratos asumidos en la población.
- **N**: Número total de elementos que conforman la población, o número de estratos totales de la población.
- **z**: Valor estandarizado en función del grado de confiabilidad de la muestra calculada. Por ejemplo, si consideramos trabajar con un 95% de confiabilidad la muestra seleccionada, entonces el valor estandarizado asumir es igual a 1.96 (para dos colas).
- **€**: Error asumido en el cálculo. Toda expresión que se calcula contiene un error de cálculo debido a las aproximaciones decimales que surgen en la división por decimales, error en la selección de la muestra, entre otras, por lo que este error se puede asumir entre un 1 hasta un 10%; es decir, que se asume en valores de probabilidad correspondiente entre un 0.01 hasta un 0.1.

6.3.1 Muestra de estudiantes

Tabla 1. Valores muestra de estudiantes

Variable	Valor
N	8245
Z	$Z(95) = 1.96$
q	0.3
p=1 - q	$(1 - 0.2) = 0.8$
e	0.05
n	631

Fuente: Autor

Tabla 2. Muestra estratificada de estudiantes por facultades

Facultad	Año: 2012		
	Semestre: 02		
	No. alumnos	% Facultad	Proporción
Facultad de Administración	1495	18,1%	114
Facultad de Ciencias de la Salud	1657	20,1%	127
Facultad de Ciencias Económicas y Contables	509	6,2%	39
Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales	656	8,0%	50
Facultad de Derecho	1941	23,5%	149
Facultad de Educación	657	8,0%	50
Facultad de Ingeniería de Sistemas	250	3,0%	19
Facultad de Ingenierías Administrativas	571	6,9%	44
Facultad de Ingenierías Físico-Mecánicas	322	3,9%	25
Facultad de Música	187	2,3%	14
Total	8245	100,0%	631

Fuente: Sistema de información Cosmos Académico de la UNAB
Doc.Matriculas_Consolidado_Snies_20120902_07.Xls

Al aplicar la fórmula (tabla 1) con los valores respectivos, se obtiene un tamaño de la muestra de seiscientos treinta y uno (631), sin embargo, se contempla un margen de 9 encuestas por posibles errores, para un total de seiscientos cuarenta (640) encuestas a realizar (tabla 1). Este valor corresponde al número de unidades muestrales del presente estudio, desagregadas proporcionalmente por facultades (tabla 2).

6.3.2 Muestra de docentes

Tabla 3. Valores muestra de docentes

Variable	Valor
N	408
Z	Z (95) = 1.96
q	0.2
p=1 - q	(1 - 0.2) = 0.8
e	0.1
n	54

Fuente: Autor

Tabla 4. Muestra estratificada de docentes por facultades

Facultad	Año: 2012		
	Semestre: 02		
	No. Docentes	% Facultad	Proporción
Facultad de Administración	48	11,8%	6
Facultad de Ciencias de la Salud	156	38,2%	21
Facultad de Ciencias Económicas y Contables	22	5,4%	3
Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales	30	7,4%	4
Facultad de Derecho	62	15,2%	8
Facultad de Educación	11	2,7%	1
Facultad de Ingeniería de Sistemas	15	3,7%	2
Facultad de Ingenierías Administrativas	21	5,1%	3
Facultad de Ingenierías Físico-Mecánicas	15	3,7%	2
Facultad de Música	28	6,9%	4
Total	408	100,0%	54

Fuente: Dirección de Gestión Humana de la UNAB. Sistema SARA

Al aplicar la fórmula (tabla 3), se obtiene el tamaño de la muestra, sin embargo, se contempla un margen por posibles errores. Este valor corresponde al número de unidades de la muestra del presente estudio. Así, a partir del resultado anterior, se define la realización de

cincuenta y cuatro (54) encuestas a docentes desagregados proporcionalmente por facultades (tabla 4).

6.4 LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

6.4.1 Técnicas cuantitativas: El cuestionario

Se realizará la aplicación de encuesta tipo cuestionario, para los profesores y para los estudiantes, mediante los cuales se evidenciará la percepción de ambos grupos muestrales acerca de las características, criterios, tipos y efectividad de los instrumentos de evaluación frente a la valoración de resultados de aprendizaje y lo que de allí se infiere posteriormente en su análisis (Bisquerra, 1988).

En el caso del instrumento construido para el presente trabajo el proceso fue el siguiente:

- Se determinó la población y muestra siguiendo los parámetros estadísticos correspondientes. Se realizaría también una prueba de chi-cuadrado (prueba de hipótesis para comparar la distribución observada de los datos con la distribución esperada de los mismos).
- Se definieron las categorías o criterios de análisis, acorde con los objetivos que persigue este trabajo.
- Se hizo una primera delimitación de las preguntas pertinentes dentro de cada categoría.
- Se aplicó una prueba piloto a un grupo de treinta (30) estudiantes y cinco (5) profesores tomados al azar simple.
- Se presentaron los cuestionarios al señor director del proyecto para los ajustes pertinentes.
- Realizados los ajustes, el instrumento se sometió a la validación de expertos. Fueron los Doctores María del Pilar Cáceres Reche, Juan López Núñez y Juan Manuel Trujillo Torres.

- Recibidos los comentarios y las validaciones de los expertos mencionados, al instrumento se le hizo el ajuste final, se presentó al Director del Proyecto y se procedió a su aplicación.³⁹
- En el caso de los estudiantes, en cada facultad se aplicó a alumnos que hubieran cursado tres o más semestres de su carrera. Esto con el fin de garantizar la suficiente experiencia en los procesos académicos universitarios que hicieran más confiables las respuestas.

6.4.2 Técnicas cualitativas: Grupo focal y análisis de documentos institucionales.

- **Grupo focal:** Es la reunión de un grupo de personas (usualmente entre 6 y 20) con un moderador, quien se encarga de aplicar un proceso pre-establecido o de dirigir la discusión. Es un grupo con un objetivo claro y totalmente predeterminado (enfocado), de ahí su nombre (Sierra Bravo, 1994). Para el presente grupo focal se escogieron cuarenta y siete (47) personas de la muestra (treinta y cinco estudiantes y doce docentes), a quienes se les aplicó un instrumento para reconocer el tipo de modelo pedagógico que reconocen en su labor como educadores o como educandos. Tiene como fin contrastar la tendencia de las respuestas del cuestionario con respecto a los modelos pedagógicos que reconocen en el proceso educativo y la visión sobre los procesos de evaluación del aprendizaje.⁴⁰
- **Análisis documental:** Muestra de distintos tipos de instrumentos de evaluación (según clasificación realizada posteriormente) aplicados por los docentes y analizada, una vez definidos los criterios, mediante una matriz. Se tomaron, al azar simple, algunas evaluaciones escritas de las distintas facultades, con el fin de examinar varios aspectos metodológicos y formales relacionados con las categorías de análisis: tipo y número de preguntas, tipo de competencia cognitiva, valor porcentual por pregunta, identificación de logros (resultados de aprendizaje) y algunas características generales de orden formal.

³⁹ Ver formatos de los cuestionarios en los anexos 1 (cuestionario aplicado a docentes) y 2 (cuestionario aplicado a estudiantes).

⁴⁰ Ver formato del instrumento aplicado en el grupo focal en el ANEXO 3.

Se procedió primero a solicitar el permiso de los docentes que aplicaron la evaluación (en todos los casos, bajo la condición de no identificar el nombre del docente, ni del estudiante ni la calificación obtenida). Luego se tomaron los instrumentos y se analizaron en una matriz con respecto a las características mencionadas anteriormente.⁴¹

6.5 TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

Es un procedimiento que recoge información de múltiples formas y fuentes para realizar contrastes a partir de criterios dados; las básicas son (Vasilachis de Gialdino, 1992):

- Triangulación de datos: Se hace uso de varias fuentes de datos en un mismo estudio.
- Triangulación de investigadores: Se acude a diversos investigadores para cruzar, según criterios predeterminados, diversos enfoques con respecto a un fenómeno o problema.
- Triangulación de teorías: Se emplean múltiples perspectivas de interpretación conceptual de datos.
- Triangulación metodológica: Uso de varios métodos para hacer el estudio de un problema u objeto del conocimiento específico.

Con los datos numéricos se establecen rangos de variables e indicadores acordes con cierta distribución de frecuencias de presentación en paquetes estadísticos especializados para establecer relaciones entre variables y sus grados de significación. Por otra parte, los informes cualitativos se agrupan a partir de criterios para dar respuestas más significativas, lo que permite que sean cotejadas entre sí y analizadas.

En el caso del presente trabajo, que incluye herramientas cualitativas y cuantitativas, la triangulación incluye la comparación y el contraste de las tabulaciones de las encuestas (datos numéricos) con los resultados de los grupos focales (agrupadas y analizadas según criterios) y con el análisis de las fuentes documentales obtenidas de las muestras de instrumentos de evaluación escrita aplicadas por los docentes, la intencionalidad expresada en el PEI de la

⁴¹ Ver formato de la matriz de análisis en el ANEXO 4.

Universidad, dada en el contexto de las teorías pedagógicas y los enfoques de evaluación del aprendizaje que lo nutren y soportan.

Todo lo anterior, definidos los criterios de análisis (categorías) a partir de los objetivos planteados y con respecto a unas variables y unidades de análisis establecidas con base en los soportes teóricos y en las frecuencias que resulten del análisis estadístico.

6.6 TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de la información debe empezar con la recolección de datos, en un proceso permanente en el que se cruzan los procesos de observación y análisis, y se confrontan las respuestas para establecer tendencias.

El análisis de los datos no es, obviamente, una tarea improvisada ni intuitiva ni al azar. Apunta más del marco teórico trazado y de su relación de contraste con las frecuencias que aparezcan con los datos y de las relaciones de significación entre estas.

Esto teniendo en cuenta las dos clases generales de información:

- Primaria: La que es recogida directamente por el investigador mediante su interacción con su objeto de estudio (Para este trabajo: encuestas, entrevistas e instrumentos de evaluación aplicados)
- Secundaria: Fuentes de conocimiento a partir de investigaciones de otros autores distintos al investigador (Para este trabajo: libros, revistas, páginas web y tesis)

La estructura, frecuentemente indicada para decir de dónde son tomadas las informaciones, está compuesta, mínimamente, por tres partes:

- Los elementos o actores que proporcionan información conforman la unidad de análisis. Este es el elemento mínimo de estudio, observable o medible, en relación

con un conjunto de otros elementos que son de su mismo tipo, en este caso: docentes y estudiantes, de acuerdo a la estratificación estadística establecida.

- Las características o diferencias que pueden darse en una unidad de análisis que corresponden a las variables. Dentro de la unidad de análisis se consideran las distintas variables necesarias y pertinentes para el análisis.
- Las variaciones que pueden tener las unidades en las variables que se consideran son los valores, que se desglosan dentro de las variables, dependiendo de los criterios establecidos y de los objetivos, lo que a su vez enfocan los resultados esperados de la investigación.

La triangulación de los datos (tabulación de encuestas – entrevistas y grupos focales – análisis de instrumento de evaluación aplicados), permitirá establecer el sistema de análisis, las conclusiones y las recomendaciones y propuestas que resulten en el desarrollo del presente trabajo.

6.7 PRUEBA χ^2 (CHI- CUADRADO)

Para determinar si existe o no diferencia entre la perspectiva de los profesores y estudiantes respecto a los cinco criterios de análisis expuestos en el instrumento estadístico, se realiza la prueba estadística de chi-cuadrado a partir de un análisis de variables cualitativas; para ello se crea una variable P la cual indica la perspectiva:

$$P \in \{0 = \text{estudiantes}; 1 = \text{Profesores}\}$$

y es contrastada con todas las preguntas del cuestionario.

Permite identificar relaciones de dependencia entre dos variables cualitativas a partir de un estadístico χ^2 (chi- cuadrado) experimental, con un nivel de significancia de α y g grados

de libertad estimados para cada variable. El cálculo del estadístico se realiza a partir de la siguiente ecuación:

$$\hat{\chi}^2 = \frac{\sum_{i=1}^h \sum_{j=1}^k (n_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Donde

$$E_{ij} = \frac{n_{i.} * n_{.j}}{N}$$

E_{ij} = # de casos o frecuencia absoluta esperada

n_{ij} = Número de observaciones que tienen el atributo ij

$n_{i.}$ = Número de individuos que tienen el atributo i

$n_{.j}$ = Número de individuos que tienen el atributo j (Genero para este caso)

N = Tamaño de la muestra

Una vez obtenida la información anterior, se realiza una prueba de hipótesis donde h_i indica:

h_0 = Las dos variables de estudio son independientes

h_1 = Las variables de estudio son dependientes

Para aceptar o rechazar la hipótesis de independencia se compara el estadístico teórico con una significancia $\alpha = 0.05$ (recomendado) y el estadístico de prueba. Si el estadístico de prueba es mayor que el teórico se rechaza la hipótesis nula (h_0) por lo que se considera la dependencia entre variables dentro del análisis, en el caso contrario donde no se puede rechazar la hipótesis nula, se supone que no existe evidencia significativa de que las variables tengan algún tipo de dependencia entre ellas por tanto se consideran independientes.

6.7.1 Resultados

El instrumento contestado por 692 personas presentó un alto nivel de fiabilidad con un *alpha de Cronbach* = 0.79. A partir de los resultados se aplican los chi-cuadrado experimentales, éstos son transformados en *p – valor* y contrastados con el nivel de significancia α , de forma tal que, si *p – valor* < α , se rechaza la hipótesis nula h_0 .

A continuación, se resumen los cinco criterios de análisis donde la categoría “Válidos” representa la cantidad de respuestas contestadas de manera correcta y la categoría “Perdidos” indica la cantidad de respuestas no contestadas. (Ambas en valor porcentual).

Tabla 5. Con respecto a los criterios de evaluación

Pregunta	Válidos	Perdidos	Total	Chi – cuadrado	
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	p-valor	Aceptación/Rechazo
1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?	100,0%	0,0%	100,0%	0,000	Rechazo de hipótesis nula
2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?	100,0%	0,0%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?	100,0%	0,0%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?	99,4%	,6%	100,0%	0,022	Rechazo de hipótesis nula
5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?	99,4%	,6%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?	99,3%	,7%	100,0%	0,26	Acepto Hipótesis nula
7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?	99,4%	,6%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?	99,3%	,7%	100,0%	0,736	Acepto Hipótesis nula

Tabla 6. Con respecto a la finalidad de la evaluación

Pregunta	Válidos	Perdidos	Total	Chi – cuadrado	
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	p-valor	Aceptación/Rechazo
9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?	99,7%	,3%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?	99,7%	,3%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?	99,9%	,1%	100,0%	0,685	Acepto Hipótesis nula
12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?	99,3%	,7%	100,0%	0,043	Rechazo de hipótesis nula
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?	99,1%	,9%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?	99,0%	1,0%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?	99,1%	,9%	100,0%	0,002	Rechazo de hipótesis nula
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?	99,7%	,3%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula

Tabla 7. Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación

Pregunta	Válidos	Perdidos	Total	Chi - cuadrado	
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	p-valor	Aceptación/Rechazo
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?	96,7%	3,3%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?	98,0%	2,0%	100,0%	0,794	Acepto Hipótesis nula
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros –previo con libro cerrado)?	98,1%	1,9%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?	98,0%	2,0%	100,0%	0,603	Acepto Hipótesis nula
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?	99,0%	1,0%	100,0%	0,001	Rechazo de hipótesis nula
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?	98,4%	1,6%	100,0%	0,077	Acepto Hipótesis nula
23. ¿Le han aplicado quices programados?	98,1%	1,9%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?	97,8%	2,2%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?	98,8%	1,2%	100,0%	0,004	Rechazo de hipótesis nula
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?	98,6%	1,4%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?	98,8%	1,2%	100,0%	0,659	Acepto Hipótesis nula

Tabla 8. Con respecto a los momentos y a los resultados de la evaluación (calificación)

Pregunta	Válidos	Perdidos	Total	Chi - cuadrado	
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	p-valor	Aceptación/Rechazo
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?	98,6%	1,4%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?	98,7%	1,3%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?	98,8%	1,2%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?	99,3%	,7%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
32. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas límite como 2,8 o 2,9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3,0?	98,4%	1,6%	100,0%	0,27	Acepto Hipótesis nula
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?	99,1%	,9%	100,0%	0,122	Acepto Hipótesis nula
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?	99,3%	,7%	100,0%	0,005	Rechazo de hipótesis nula
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?	98,3%	1,7%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula

Tabla 9. Forma y Método de la Evaluación

Pregunta	Válidos	Perdidos	Total	Chi - cuadrado	
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	p-valor	Aceptación/Rechazo
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?	99,4%	,6%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?	99,4%	,6%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?	99,6%	,4%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?	99,0%	1,0%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?	99,4%	,6%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?	99,1%	,9%	100,0%	0,002	Rechazo de hipótesis nula
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?	99,6%	,4%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?	98,0%	2,0%	100,0%	0	Rechazo de hipótesis nula

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

7.1 CATEGORÍAS (CRITERIOS) DE ANÁLISIS

Esta parte del análisis se fundamenta en la relación entre los objetivos específicos, las categorías de análisis definidas para este proyecto y los resultados cuantitativos y cualitativos con respecto a cada instrumento de investigación y a los ítems en cada uno de ellos. Estos criterios se aplicaron en el cuestionario a docentes y a estudiantes. Ambos contienen las mismas preguntas en cada categoría, en un caso enfocadas a docentes y en el otro a estudiantes, esto con el fin de poder contrastar resultados posteriormente.

Con estas mismas categorías se hizo el análisis de los dos grupos focales, en los que se aplicó también el mismo instrumento (anexo 3) con el fin de establecer contrastes.

Para el presente trabajo, las categorías de análisis son:

a. Respecto a los criterios de evaluación

Hace referencia a la intención pedagógica, a lo que se pretende con el proceso de evaluación, lo mismo que a principios, pautas y reglas (responde a la pregunta: ¿qué se evalúa?). De este criterio provienen, en buena medida, las disposiciones sobre los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el decurso evaluativo (Baeza, 2013).

Su respuesta está ligada a los fines de la evaluación (que corresponde a un segundo criterio); a la noción de enseñanza y de aprendizaje; a los objetivos, competencias y contenidos de la enseñanza; a las circunstancias y condicionamientos en que se realiza el proceso, a la posibilidad y contexto para la selección de los instrumentos y a los procedimientos de captación y valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes (Allen, 2000). Este criterio se evalúa considerando:

- El objetivo de formación planeado al comienzo del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Las competencias a evaluar y los temas (saberes) que de allí se deriven.
- El propósito y sistema de la evaluación.
- La relación entre las competencias declaradas y la evaluación aplicada.
- El reconocimiento de los presaberes.
- Su aporte a la realización del aprendizaje.

b. Respecto a la finalidad de la evaluación

Se refiere a la función y a los objetivos que cumple la evaluación (responde a la pregunta ¿para qué se evalúa?). En la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, evaluar supone conocer para qué evaluar, que presupone esencialmente recoger información pertinente, enunciar un juicio de valor y tomar decisiones con respecto al futuro del alumno y su aprendizaje (Frade Rubio, 2009). Esta categoría se tasa considerando si cumple:

- Su función diagnóstica y de orientación.
- Su función de motivación y estímulo para el aprendizaje.
- Su función de calificación y control del aprendizaje.⁴²
- Su función formativa (percepción de la comprensión de lo enseñado).
- Su función de promoción, acreditación y de certificación.
- Con los objetivos de formación con respecto a la evaluación (valuar memoria, análisis, comprensión, aplicación, creatividad, etc.)

c. Respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación

Son las herramientas que el docente escoge y elabora para visualizar logros a partir de una competencia definida, un resultado de aprendizaje esperado y acorde con la finalidad que quiera cumplir con la evaluación (responde a la pregunta: ¿cómo se evalúa?) No son fines en sí

⁴² Para el caso del presente trabajo, esta función se toma como una categoría de análisis independiente.

mismos, son los manuales de trabajo o herramientas que el maestro define y formaliza contextualmente y con sentido didáctico para sistematizar una evaluación del aprendizaje con alta calidad pedagógica.

d. Respeto a los resultados de la evaluación (calificación)

Corresponde a los resultados de la evaluación y los procesos diferenciados en el tiempo (responde a la pregunta: ¿cuándo se evalúa?). Es la valoración cualitativa o cuantitativa, a partir de criterios predefinidos y con respecto a una finalidad, de los resultados de la evaluación en términos de resultados frente a resultados obtenidos (Mora V., 2004). Se valoran estos resultados con respecto a productos, procesos o desempeños esperados en términos de flexibilidad acorde con los contextos dentro de los cuales se desarrollen las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

e. Respeto a la forma y método de la evaluación

En la forma se refiere a la presentación estética, tipo de formato, y los demás requerimientos de claridad, elaboración, redacción, ortografía, gramática y estilo del instrumento.

En el método se refiere a las condiciones pedagógicas y a la pertinencia del proceso evaluativo en sí mismo (valor porcentual de cada pregunta según criterios de pertinencia y dificultad, relación entre la complejidad de lo enseñado y la evaluación).

7.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

7.2.1 Presentación de resultados: Tablas y figuras

La tabulación y presentación de la información recogida en los cuestionarios se realizó en tablas y figuras así:

a. Tablas

Contienen el resumen estadístico de cada una de las preguntas formuladas en los dos cuestionarios y acorde con los cinco ítems formulados según la técnica de la escala de Likert.

Para este caso:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

En las tablas, en cada pregunta, los datos corresponden a:

- **%Res.:** Porcentaje del número válido según respuesta en la facultad.
- **%Fac.:** Porcentaje del número válido según el comparativo entre facultades.

La última columna (total), corresponde a:

- **Suma:** Total de elementos (individuos) que conforman la muestra en cada caso.
- **%Res.:** Sumatoria de los porcentajes de respuesta al interior de cada facultad (igual al 100% en todos los casos).
- **%Fac.:** Porcentaje total del número válido de respuestas según el comparativo entre facultades.

b. Figuras

Se utilizaron gráficas circulares en dos dimensiones, ya que facilitan ver la distribución porcentual interna de los datos por facultades con respecto al total.

Para este caso, se separaron las figuras dentro de cada pregunta según los cinco ítems, pues si se dejaban en una sola, por la gran cantidad de datos en cada cuestión, se dificultaría en exceso su lectura e interpretación.

7.2.2 Primera categoría: Con respecto a los criterios de evaluación

- Tabla 10. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en sus estudiantes**
1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, hace explícitas las competencias que pretende reforzar o desarrollar en sus alumnos?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	33,3%	4	66,7%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	.	,0%	.	,0%	6	28,6%	7	33,3%	8	38,1%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Comunicación y Artes	.	,0%	.	,0%	1	25,0%	.	,0%	3	75,0%	4	100,0%
Audiovisuales	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	.	.	.
Derecho	.	,0%	.	,0%	2	25,0%	1	12,5%	5	62,5%	8	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	100,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
Ingenierías Fisico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Música	.	,0%	.	,0%	1	25,0%	1	25,0%	2	50,0%	4	100,0%
Total	.	,0%	.	,0%	10	18,5%	16	29,6%	28	51,9%	54	100,0%

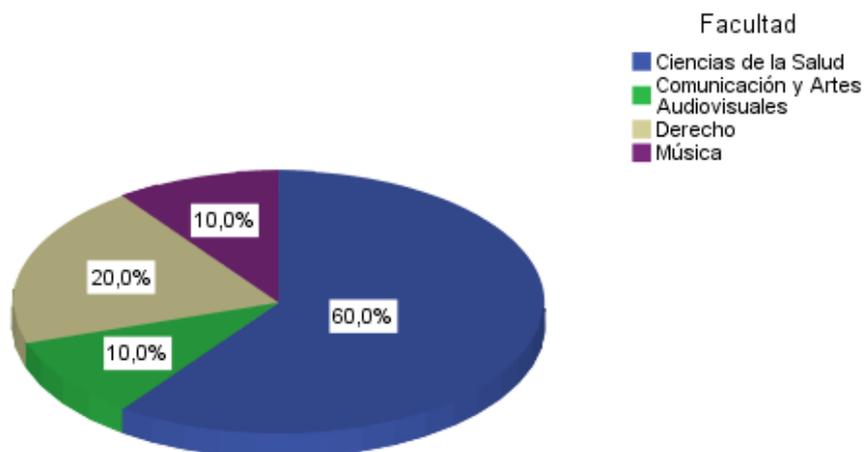
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

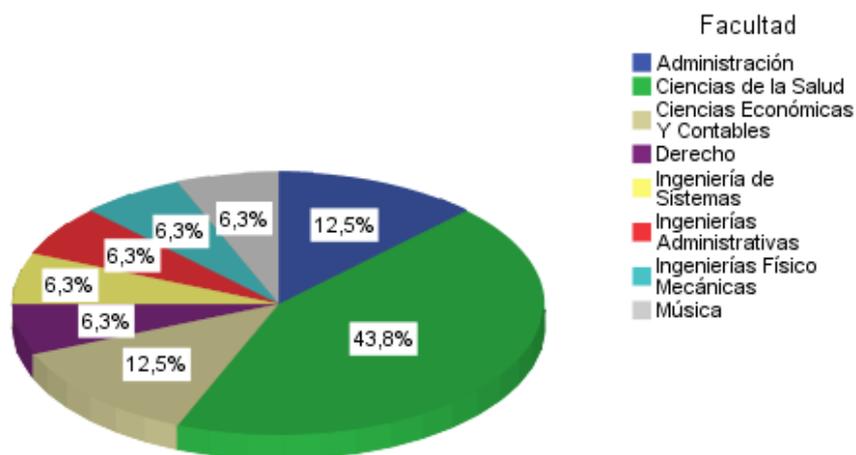
Figura 1. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en los estudiantes

1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, hace explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en sus alumnos?
Gráfica según respuesta A veces.



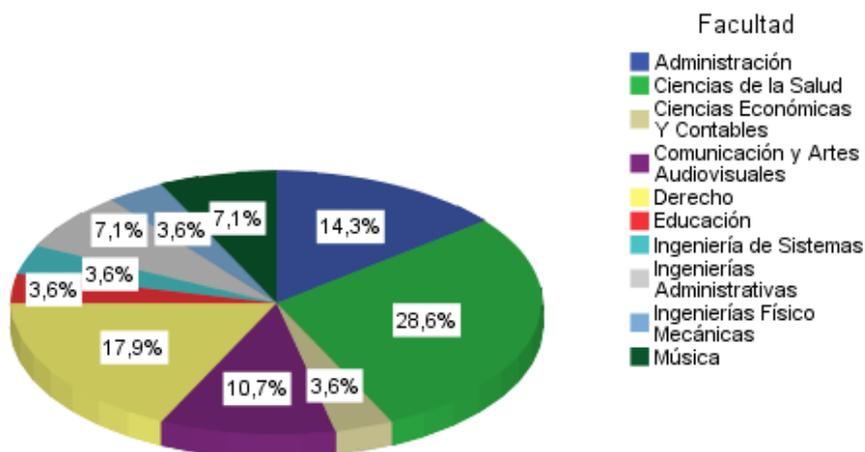
Fuente: Autor del presente trabajo

1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, hace explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en sus alumnos?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

**1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, hace explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en sus alumnos?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En esta primera categoría, referida a lo que antecede a la evaluación (sus criterios en el contexto del programa de asignatura - guía de cátedra),⁴³ tenemos que en la presentación del programa de la asignatura, en términos generales los docentes afirman que sí presentan las competencias que pretende reforzar o desarrollar en sus alumnos. El resultado, en general, oscila entre siempre y casi siempre. Especialmente en Ciencias de la Salud e Ingeniería hay un alto resultado al respecto. Esto quiere decir que sí hay una intencionalidad inicial de orientar al estudiante hacia la consecución de un logro visible.

Inicialmente, se preguntó a los docentes si hacían explícitas las competencias que pretenden desarrollar o reforzar en sus alumnos en el momento de presentar el programa. En general, en este aspecto, en las facultades la mayoría de docentes presenta claramente las competencias que se proponen desarrollar en sus alumnos (75% lo hace siempre o casi siempre). En todas las facultades

⁴³ Con respecto al programa de asignatura, en el lenguaje institucional de la UNAB se habla de Guía de Cátedra. Ver formato en el Anexo 5

(con excepción de Ciencias de la Salud con una proporción del 71.4%), el porcentaje que lo realiza siempre o casi siempre supera el 75% (tabla 10, figura 1).

Tabla 11. Secuencia y sentido de los contenidos
2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, deja clara la secuencia y sentido de sus contenidos?

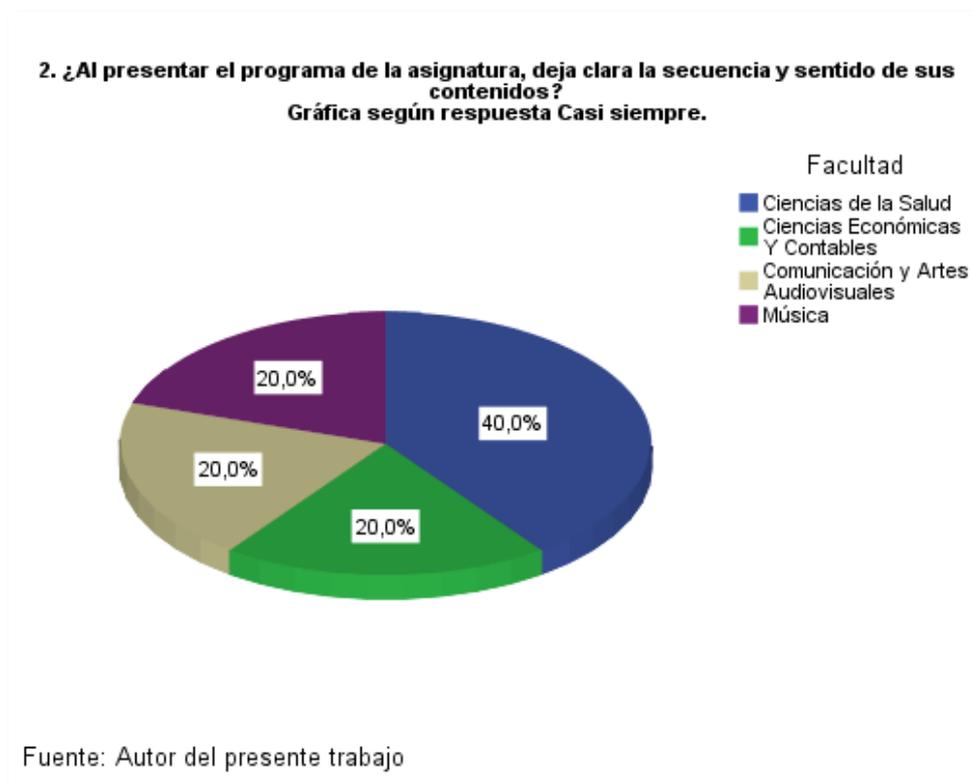
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Res	%Fac
Administración	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	6	100,0%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	9,5%	19	90,5%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	25,0%	3	75,0%	4	100,0%
Derecho	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	8	100,0%	8	100,0%
Educación	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	100,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	2	100,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	3	100,0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	2	100,0%	2	100,0%
Música	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	25,0%	3	75,0%	4	100,0%
Total	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	9,3%	49	90,7%	54	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

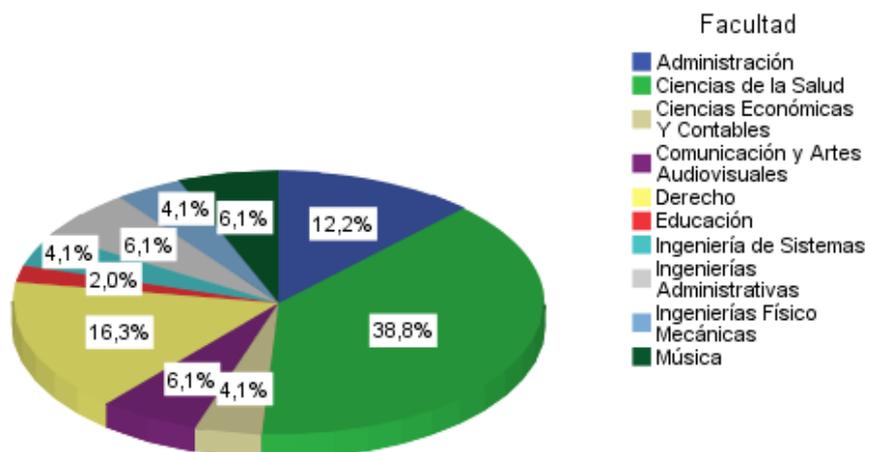
%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 2. Secuencia y sentido de los contenidos



2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, deja clara la secuencia y sentido de sus contenidos?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Las habilidades (para este caso asumidas como competencias), se reflejan o se traducen en unos contenidos. En cuanto a la claridad en la secuencia y sentido de los contenidos, la totalidad de los docentes (sin ninguna excepción) declaran tener clara su pertinencia al respecto cuando presentan el programa; para este segundo caso, igualmente ocurre con todos los docentes, que el 100% siempre o casi siempre dejan clara la secuencia de contenidos al presentar los temas que conforman los programas de sus asignaturas (tabla 11, figura 2).

Tabla 12. Sistema de Evaluación

3. ¿Al presentar el programa, define el sistema de evaluación de la asignatura?

	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Facultad												
Administración		,0%	%		,0%	%		,0%	,0%	6	100,0%	12,5%
Ciencias de la Salud		,0%	%		,0%	%	1	4,8%	16,7%	20	95,2%	41,7%
Ciencias Económicas Y Contables		,0%	%		,0%	%	1	33,3%	16,7%	2	66,7%	4,2%
Comunicación y Artes		,0%	%		,0%	%		,0%	,0%	4	100,0%	8,3%
Audiovisuales												
Derecho		,0%	%		,0%	%	1	12,5%	16,7%	7	87,5%	14,6%
Educación		,0%	%		,0%	%		,0%	,0%	1	100,0%	2,1%
Ingeniería de Sistemas		,0%	%		,0%	%	1	50,0%	16,7%	1	50,0%	2,1%
Ingenierías Administrativas		,0%	%		,0%	%	1	33,3%	16,7%	2	66,7%	4,2%
Ingenierías Físico Mecánicas		,0%	%		,0%	%		,0%	,0%	2	100,0%	4,2%
Música		,0%	%		,0%	%	1	25,0%	16,7%	3	75,0%	6,3%
Total		,0%	%		,0%	%	6	11,1%	100,0%	48	88,9%	100,0%

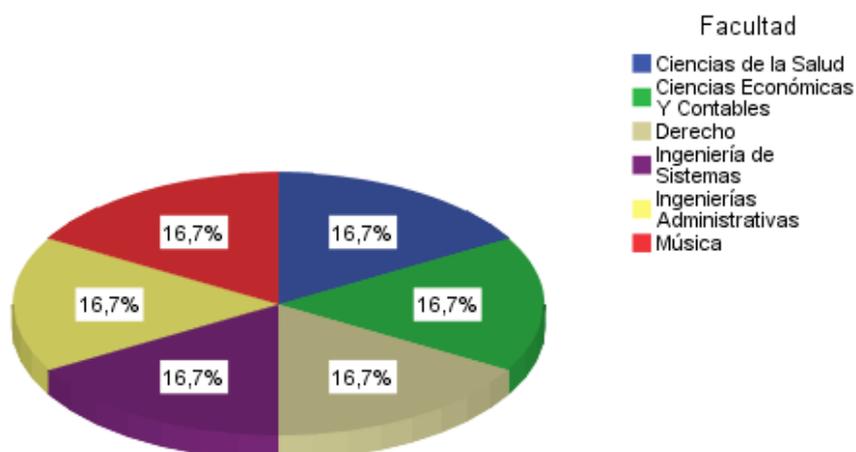
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

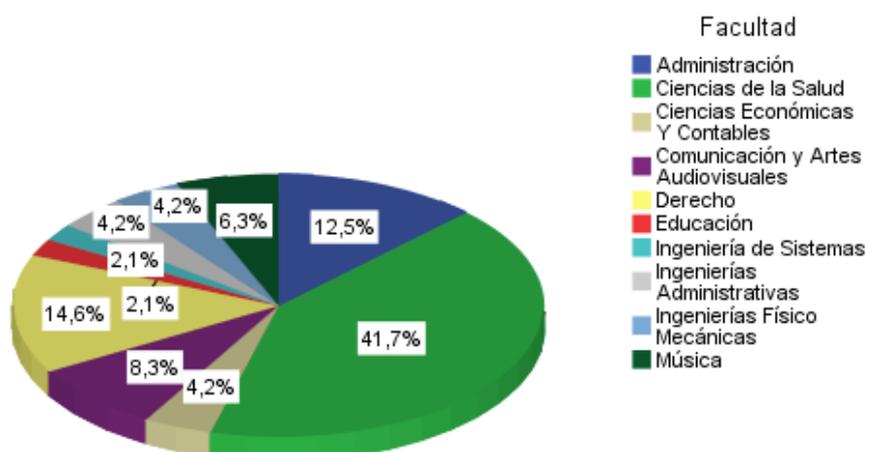
Figura 3. Sistema de Evaluación

3. ¿Al presentar el programa, define el sistema de evaluación de la asignatura?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

3. ¿Al presentar el programa, define el sistema de evaluación de la asignatura?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

En el contexto anterior, y teniendo en cuenta que el aspecto fundamental para el presente trabajo es la evaluación del aprendizaje, en lo que hace referencia a la definición del sistema de evaluación al presentar el programa los docentes, en su totalidad declaran hacerlo de manera explícita, de esta forma se presupone que los estudiantes desde el comienzo tienen claros los criterios y el sistema de la evaluación definidos por el docente (tabla 12, figura 3).

Tabla 13. Competencias que espera del estudiante con el sistema de evaluación

4. ¿Relaciona de manera explícita las competencias que usted espera del estudiante con el sistema de evaluación?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total							
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac						
Administración	.	,0%	%	1	16,7%	33,3%	.	,0%	,0%	1	16,7%	5,0%	4	66,7%	18,2%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	.	,0%	%	2	9,5%	66,7%	5	23,8%	55,6%	9	42,9%	45,0%	5	23,8%	22,7%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	15,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	.	,0%	%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	25,0%	5,0%	3	75,0%	13,6%	4	100,0%	7,4%
Derecho	.	,0%	%	.	,0%	,0%	3	37,5%	33,3%	.	,0%	,0%	5	62,5%	22,7%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	,0%	%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	4,5%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	5,0%	1	50,0%	4,5%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	33,3%	5,0%	2	66,7%	9,1%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	10,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	3,7%
Música	.	,0%	%	.	,0%	,0%	1	25,0%	11,1%	2	50,0%	10,0%	1	25,0%	4,5%	4	100,0%	7,4%
Total	.	,0%	%	3	5,6%	100,0%	9	16,7%	100,0%	20	37,0%	100,0%	22	40,7%	100,0%	54	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

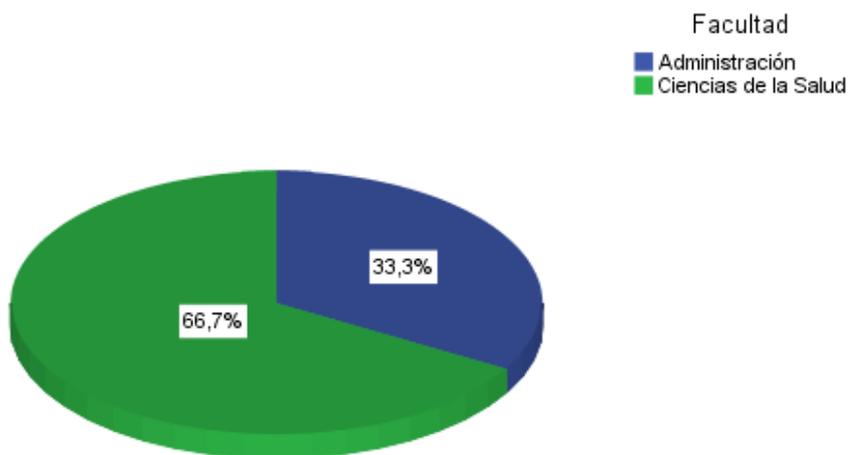
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 4. Competencia que espera de los estudiantes son el sistema de evaluación

4. ¿Relaciona de manera explícita las competencias que usted espera del estudiante con el sistema de evaluación?

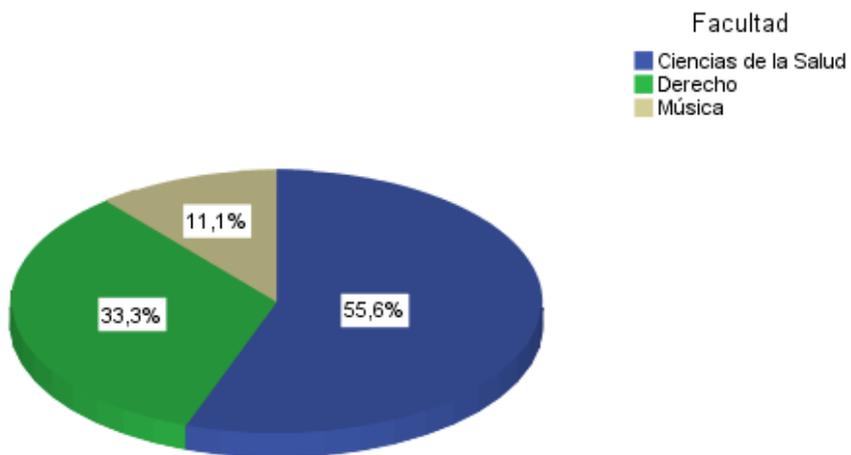
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

4. ¿Relaciona de manera explícita las competencias que usted espera del estudiante con el sistema de evaluación?

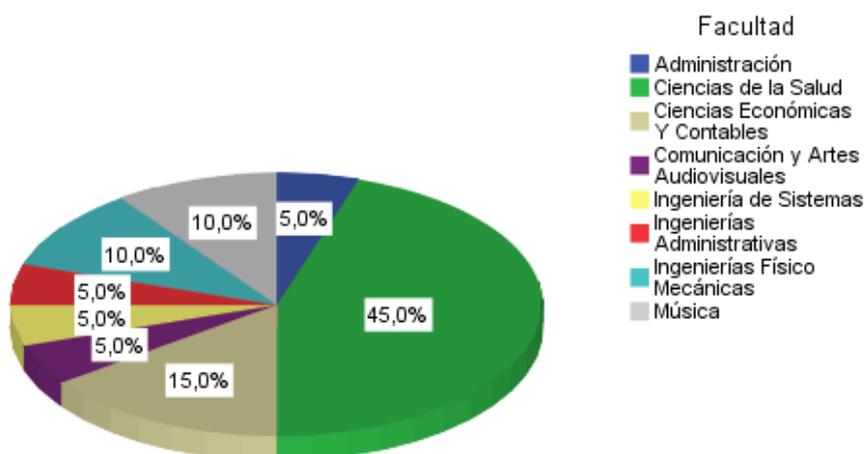
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

4. ¿Relaciona de manera explícita las competencias que usted espera del estudiante con el sistema de evaluación?

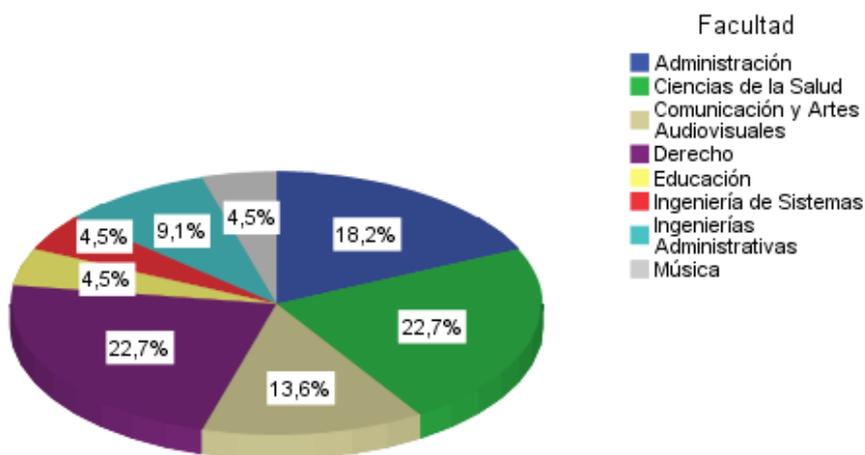
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

4. ¿Relaciona de manera explícita las competencias que usted espera del estudiante con el sistema de evaluación?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Un significativo porcentaje de docentes (77%) afirma que siempre o casi siempre presentan de manera explícita la relación entre las competencias de su programa y el sistema de evaluación. El resultado es del 100% con excepción de las facultades de Administración, Ciencias de la Salud y Música, aunque en ellas el porcentaje sigue siendo significativamente alto (superior al 75%). Lo anterior admite que tal vez se está cumpliendo un requisito, pero no hay claridad en la pertinencia del concepto de competencia para el proceso de aprendizaje en la asignatura (tabla 13, figura 4).

Tabla 14. Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura

5. ¿Al comienzo del curso presenta a los alumnos el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?

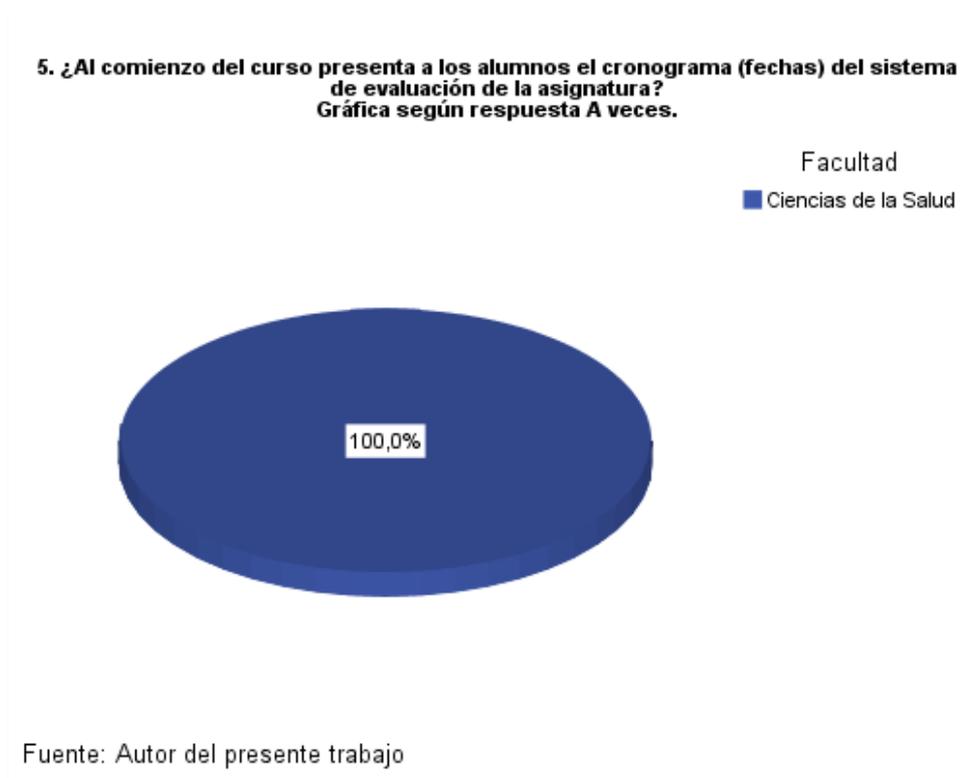
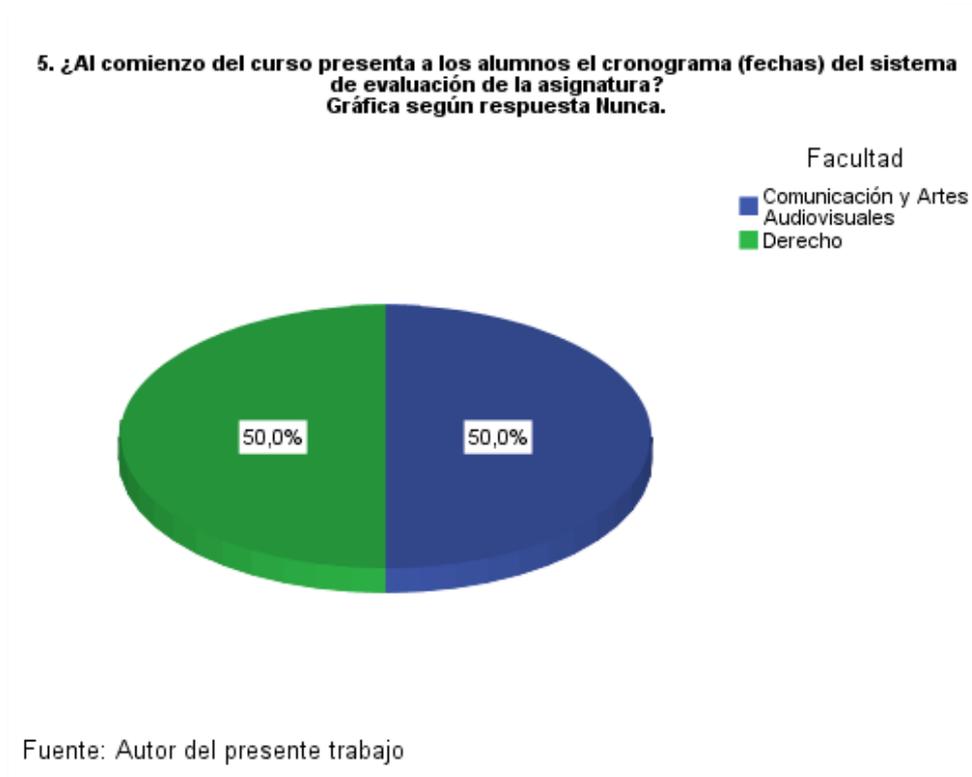
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración		,0%		,0%		,0%	1	16,7%	5	83,3%	6	100,0%
Ciencias de la Salud		,0%		,0%	1	4,8%		,0%	20	95,2%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables		,0%		,0%		,0%		,0%	3	100,0%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%		,0%		,0%	1	25,0%	2	50,0%	4	100,0%
Derecho	1	12,5%		,0%		,0%	2	25,0%	5	62,5%	8	100,0%
Educación		,0%		,0%		,0%		,0%	1	100,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas		,0%		,0%		,0%		,0%	2	100,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas		,0%		,0%		,0%		,0%	3	100,0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas		,0%		,0%		,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Música		,0%		,0%		,0%		,0%	4	100,0%	4	100,0%
Total	2	3,7%		,0%	1	1,9%	5	9,3%	46	85,2%	54	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

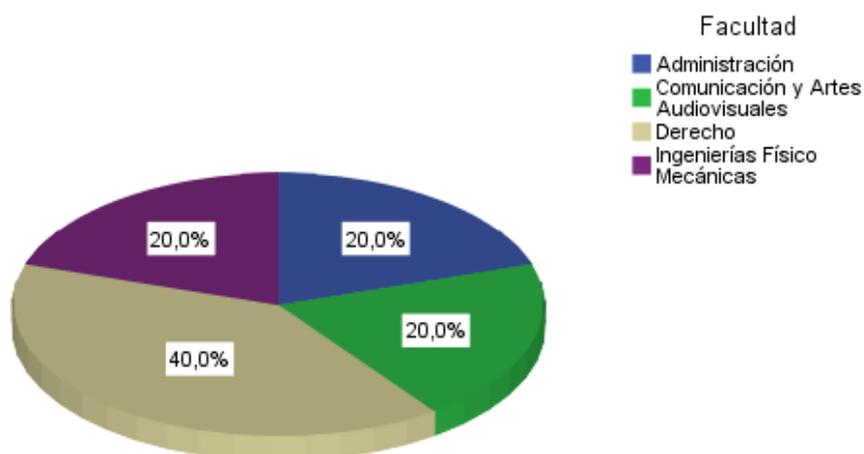
%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 5.. Cronograma del sistema de evaluación



5. ¿Al comienzo del curso presenta a los alumnos el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?

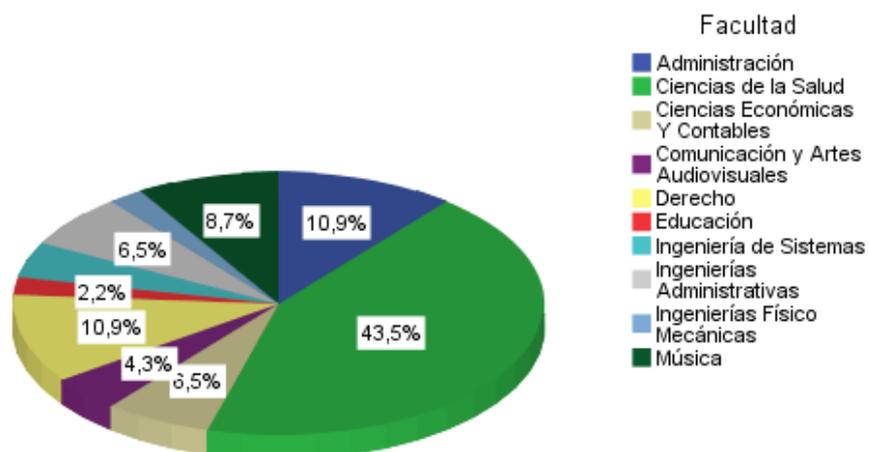
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

5. ¿Al comienzo del curso presenta a los alumnos el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

En relación con la organización y presentación de los tiempos de la evaluación, en general, los docentes sí presentan un cronograma para este proceso. El porcentaje es del 100% con excepción de las Facultades de Ciencias de la Salud, Comunicación y Artes Audiovisuales y Derecho (en las que un promedio del 12.5% responde que nunca lo hacen), aunque, de todas maneras, en las anteriores el porcentaje que casi siempre o siempre lo hacen sigue siendo bastante alto -superior al 80%- (tabla 14, figura 5).

Tabla 15. Evaluación diagnóstica de presaberes

6. ¿Al comenzar la asignatura usted hace una evaluación diagnóstica de presaberes?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	.	,0%	1	16,7%	3	50,0%	1	16,7%	1	16,7%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	7	33,3%	2	9,5%	5	23,8%	6	28,6%	1	4,8%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	1	33,3%	.	,0%	2	66,7%	.	,0%	.	,0%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	.	,0%	.	,0%	2	50,0%	1	25,0%	4	100,0%
Derecho	2	25,0%	2	25,0%	.	,0%	1	12,5%	3	37,5%	8	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	100,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	1	50,0%	1	50,0%	.	,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	2	66,7%	1	33,3%	.	,0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	2	100,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%
Música	1	25,0%	1	25,0%	1	25,0%	.	,0%	1	25,0%	4	100,0%
Total	12	22,2%	6	11,1%	16	29,6%	12	22,2%	8	14,8%	54	100,0%

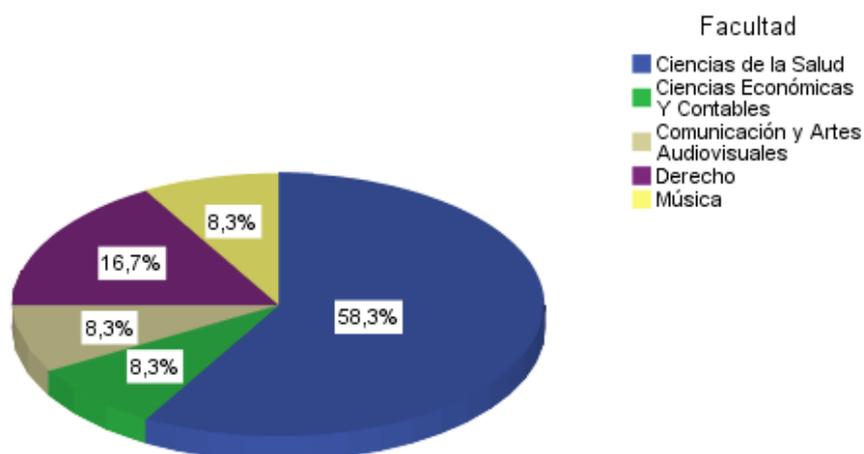
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

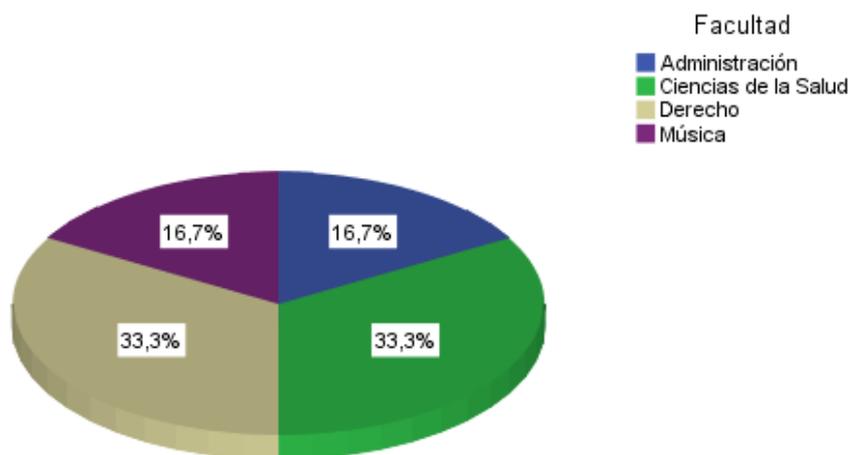
Figura 6.. Evaluación diagnóstica de presaberes

6. Al comenzar la asignatura usted hace una evaluación diagnóstica de presaberes
Gráfica según respuesta Nunca.



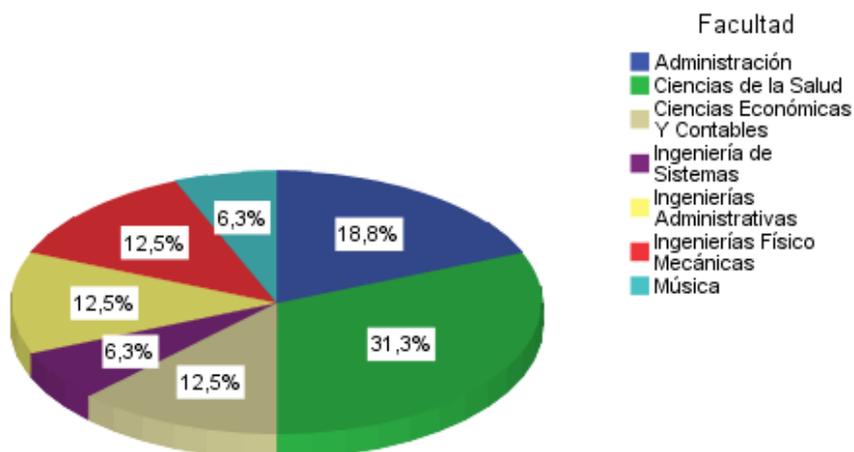
Fuente: Autor del presente trabajo

6. Al comenzar la asignatura usted hace una evaluación diagnóstica de presaberes
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

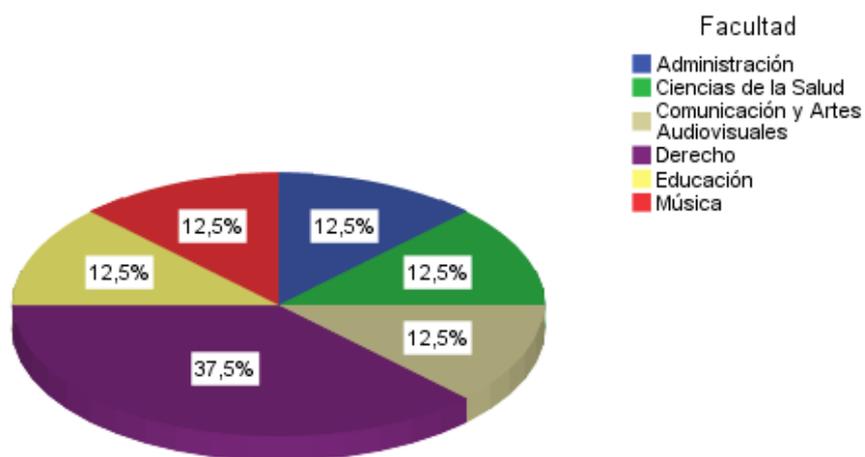
**6. Al comenzar la asignatura usted hace una evaluación diagnóstica de presaberes
Gráfica según respuesta A veces.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a si los docentes realizan una evaluación diagnóstica o de presaberes, los resultados cambian sustancialmente con respecto a la tendencia de respuesta en las preguntas anteriores. En la Facultad de Educación el 100% de los docentes afirman que casi siempre o siempre la ejecutan, en la facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales el 75% y en Derecho e Ingeniería de Sistemas el 50%. En Ciencias de la Salud el 42.8% y en Derecho y Música el 50% casi nunca o nunca efectúan evaluación diagnóstica de ningún tipo. En las demás facultades los docentes realizan en muy poca medida la evaluación diagnóstica o de presaberes. Esta evaluación es fundamental en el inicio de un proceso de aprendizaje significativo, pues permite reconocer posibles debilidades en el aprendizaje; al no realizarse, puede originar limitaciones en los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje pues no se tienen en cuenta los posibles vacíos conceptuales de los estudiantes (tabla 15, figura 6).

6. Al comenzar la asignatura usted hace una evaluación diagnóstica de presaberes
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Tabla 16. Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación
7. ¿Al presentar el programa usted permite que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	0	0%	1	16,7%	2	0%	2	33,3%	3	50,0%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	0	0%	4	19,0%	3	14,3%	5	23,8%	9	42,9%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	0	0%	0	0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	100,0%	4	100,0%
Derecho	0	0%	0	0%	1	12,5%	1	11,1%	7	87,5%	8	100,0%
Educación	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	0	0%	0	0%	1	50,0%	1	50,0%	0	0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	1	33,3%	0	0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	0	0%	1	50,0%	0	0%	0	0%	2	100,0%
Música	0	0%	0	0%	1	25,0%	1	11,1%	2	50,0%	4	100,0%
Total	2	3,7%	5	9,3%	9	16,7%	11	20,4%	27	50,0%	54	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

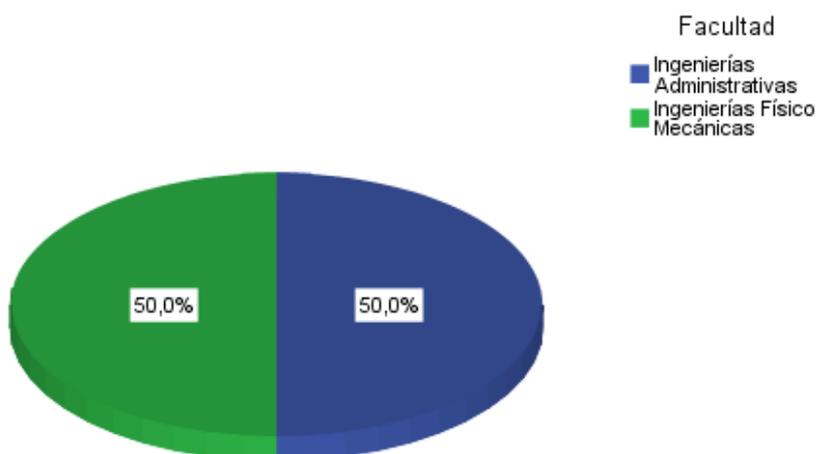
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 7. Presentación del programa admite sugerencia o retroalimentación

7. ¿Al presentar el programa usted permite que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?

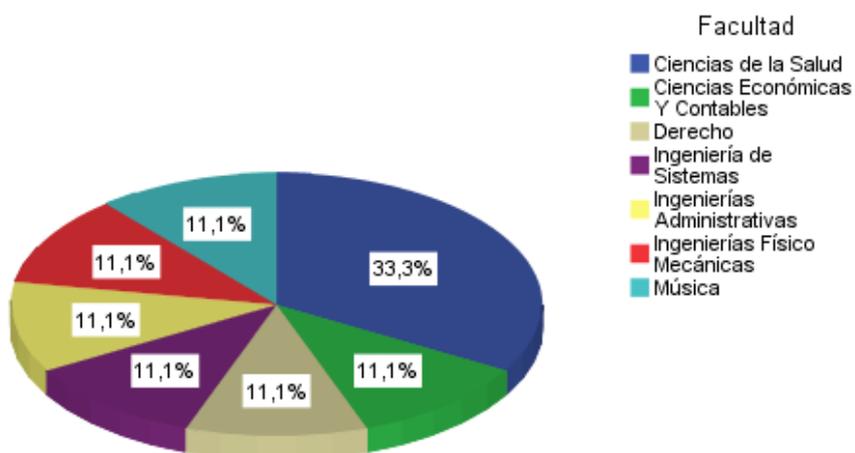
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

7. ¿Al presentar el programa usted permite que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?

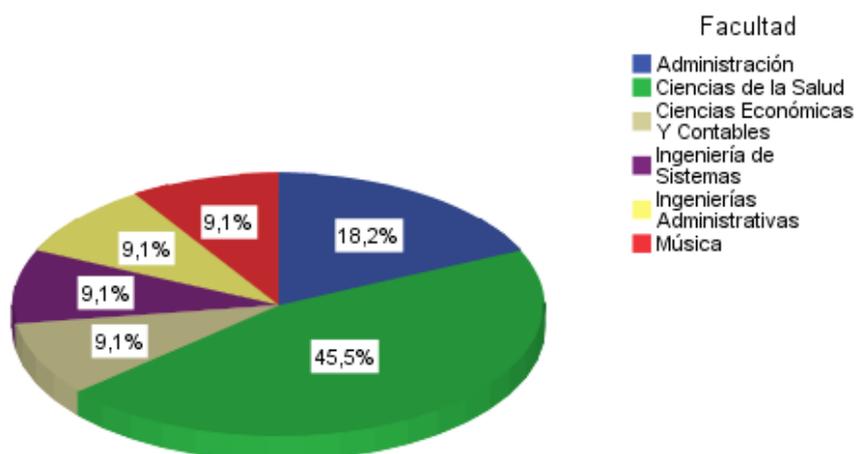
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

7. ¿Al presentar el programa usted permite que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?

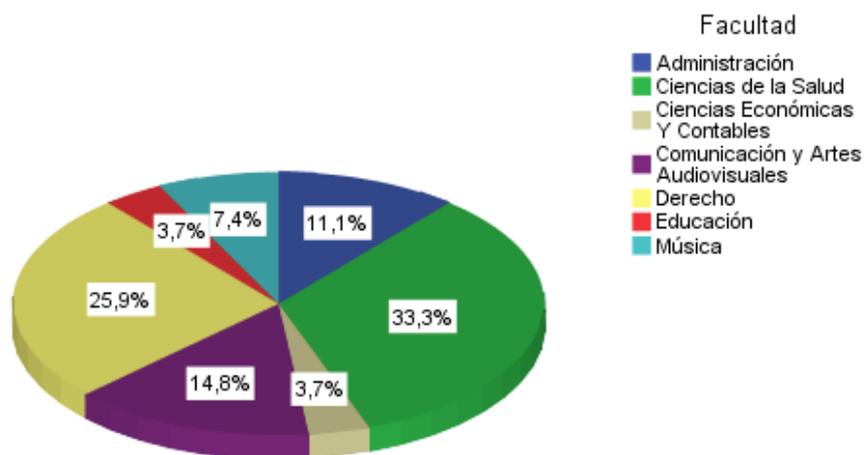
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

7. ¿Al presentar el programa usted permite que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

A renglón seguido, se preguntó a los docentes si permiten retroalimentaciones o sugerencias al presentar el programa. En general sí admiten en un alto porcentaje (70.4%: casi siempre o siempre) que los estudiantes hagan sugerencias al programa, especialmente en las facultades de Administración (83.3%), Comunicación y Artes Audiovisuales (100%), Derecho (87.5%), educación (100%) y Música (75%), en las que es más notoria la disposición a permitir que el programa sea retroalimentado por los estudiantes. En las Facultades de Ingenierías Físico Mecánicas e Ingenierías Administrativas hay una mayor tendencia a que casi nunca o nunca permitan la retroalimentación o las sugerencias al presentar el programa de la respectiva asignatura (tabla 16, figura 7).

Tabla 17. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes

8. ¿Al finalizar la asignatura usted hace una evaluación del programa y del sistema de evaluación con sus estudiantes?

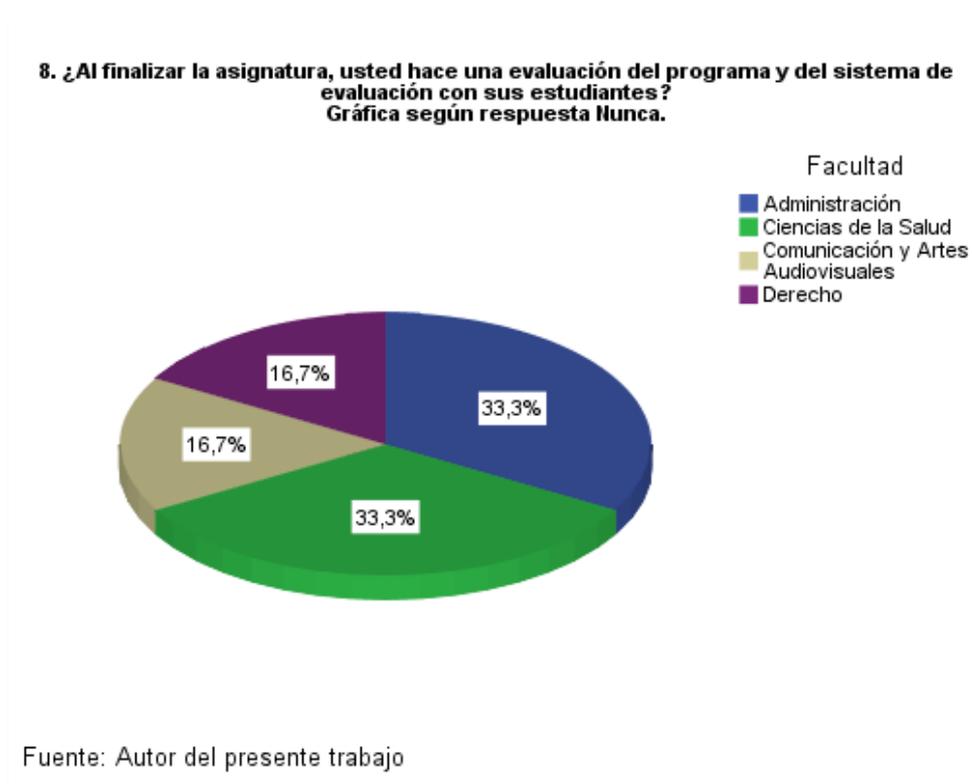
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total				
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac					
Administración	2	33,3%	33,3%	.0%	1	16,7%	7,7%	1	16,7%	2	33,3%	16,7%	6	100,0%	11,1%		
Ciencias de la Salud	2	9,5%	33,3%	.0%	5	23,8%	38,5%	10	47,6%	3	14,3%	25,0%	1	4,8%	38,9%		
Ciencias Económicas Y Contables	.	.0%	.0%	.0%	.	.0%	.0%	3	100,0%	.	.0%	.0%	.	.0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	16,7%	.0%	.	.0%	.0%	1	25,0%	2	50,0%	16,7%	.	.0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	1	12,5%	16,7%	1	12,5%	50,0%	15,4%	.	0%	4	50,0%	33,3%	.	.0%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	.0%	.0%	.	.0%	.0%	.0%	1	100,0%	.	.0%	.0%	.	.0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	.0%	.0%	.	.0%	.0%	7,7%	1	50,0%	.	.0%	.0%	.	.0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	.0%	.0%	.	.0%	.0%	15,4%	1	33,3%	.	.0%	.0%	.	.0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	.0%	.0%	1	50,0%	50,0%	7,7%	.	.0%	.	.0%	.0%	.	.0%	2	100,0%	3,7%
Música	.	.0%	.0%	.	.0%	.0%	7,7%	2	50,0%	1	25,0%	8,3%	.	.0%	4	100,0%	7,4%
Total	6	11,1%	100,0%	2	3,7%	100,0%	13	24,1%	100,0%	20	37,0%	100,0%	1	1,9%	54	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

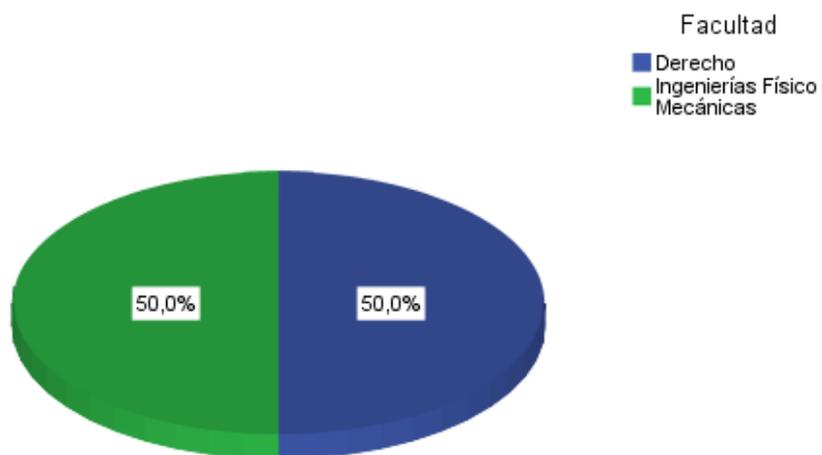
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 8.. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes

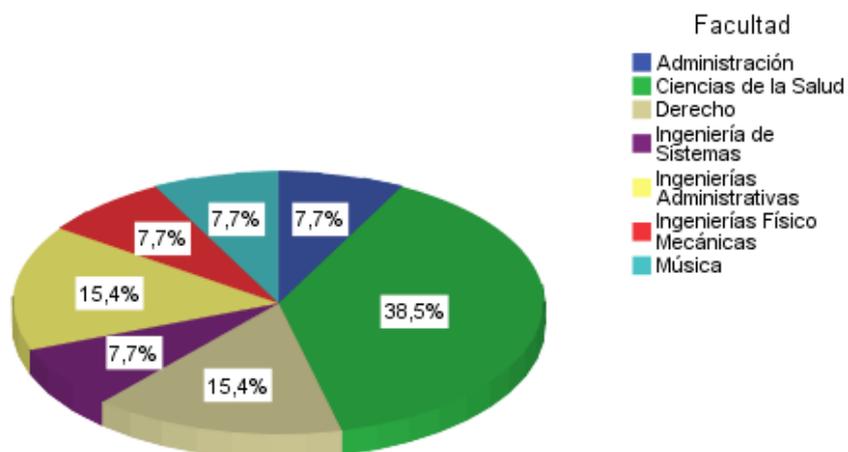


8. ¿Al finalizar la asignatura, usted hace una evaluación del programa y del sistema de evaluación con sus estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



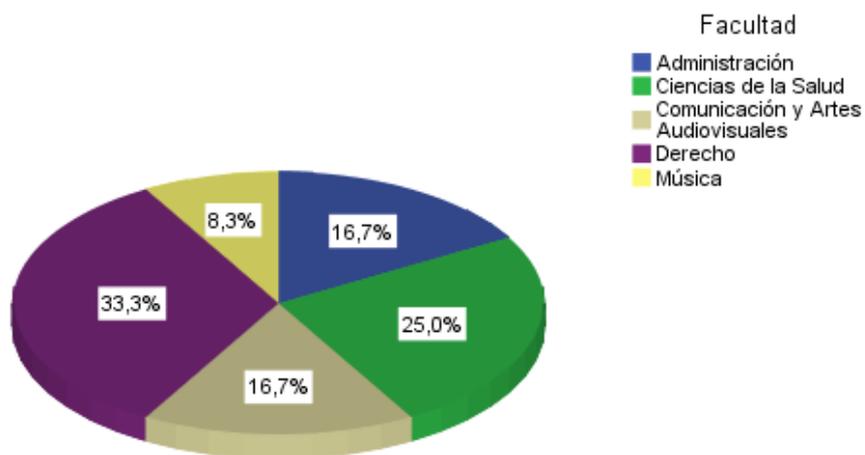
Fuente: Autor del presente trabajo

8. ¿Al finalizar la asignatura, usted hace una evaluación del programa y del sistema de evaluación con sus estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.

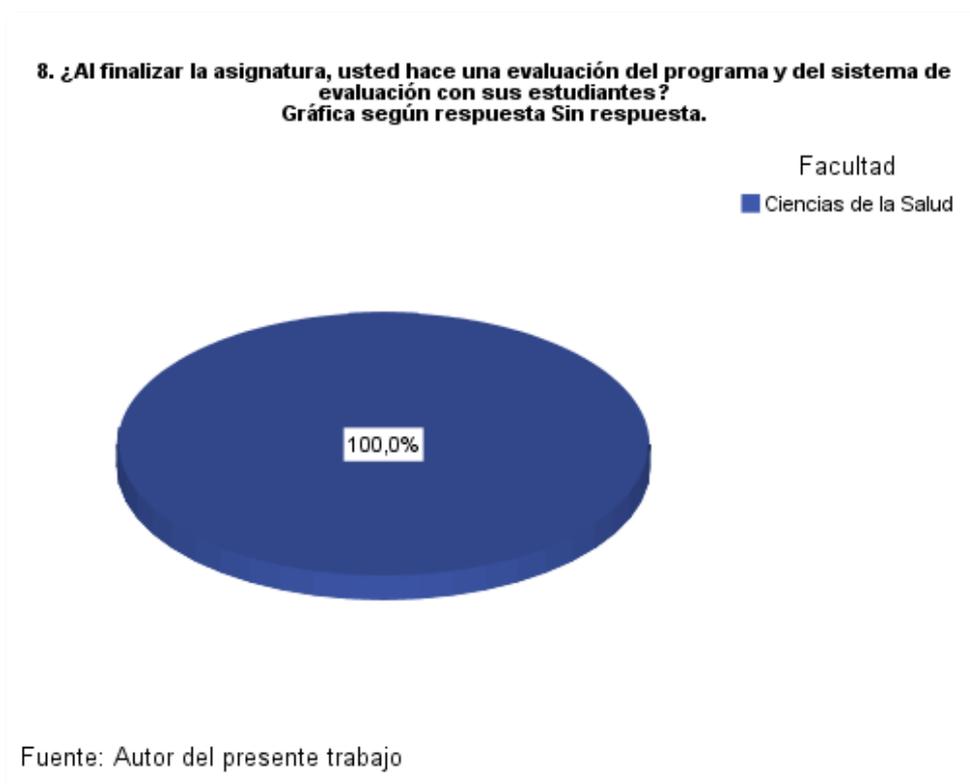


Fuente: Autor del presente trabajo

8. ¿Al finalizar la asignatura, usted hace una evaluación del programa y del sistema de evaluación con sus estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



En cuanto a la evaluación, tanto del programa como del sistema mismo de evaluación por parte de los estudiantes al finalizar la asignatura, distinta a la evaluación docente institucional, los docentes, en general, responden en un 59.2% que casi siempre o siempre lo permiten; aunque en las facultades se diferencian los resultados de manera notoria. En Educación y Ciencias Económicas y Contables el 100% de los docentes afirman que lo consienten casi siempre o siempre; en Música el 75%; en las demás un promedio del 50% lo consienten. En Ingenierías Físico Mecánicas el 50% casi nunca o nunca lo permiten. Generalmente el porcentaje que no lo permite obedece a cierta posible salvaguarda de la autoridad del docente y a cierta creencia de que el estudiante no puede aportar mucho a la asignatura, pues la elaboración del programa y la evaluación es labor reservada al docente (tabla 17, figura 8).

7.2.3 Segunda categoría: Con respecto a la finalidad de la evaluación

Tabla 18. La Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición
 9. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total				
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac			
Administración	2	33,3%	25,0%	2	33,3%	16,7%	1	16,7%	4,0%	1	16,7%	33,3%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	1	4,8%	12,5%	4	19,0%	33,3%	13	61,9%	52,0%	3	14,3%	50,0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	1	33,3%	8,3%	2	66,7%	8,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación Y Artes	2	50,0%	25,0%	1	25,0%	8,3%	1	25,0%	4,0%	.	,0%	,0%	4	100,0%	7,4%
Audiovisuales	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Derecho	3	37,5%	37,5%	2	25,0%	16,7%	1	12,5%	4,0%	1	12,5%	33,3%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	,0%	,0%	1	100,0%	8,3%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	8,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	66,7%	8,0%	1	33,3%	16,7%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Fisico Mecánicas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	4,0%	1	50,0%	16,7%	2	100,0%	3,7%
Música	.	,0%	,0%	1	25,0%	8,3%	2	50,0%	8,0%	1	25,0%	33,3%	4	100,0%	7,4%
Total	8	14,8%	100,0%	12	22,2%	100,0%	25	46,3%	100,0%	6	11,1%	100,0%	34	100,0%	100,0%

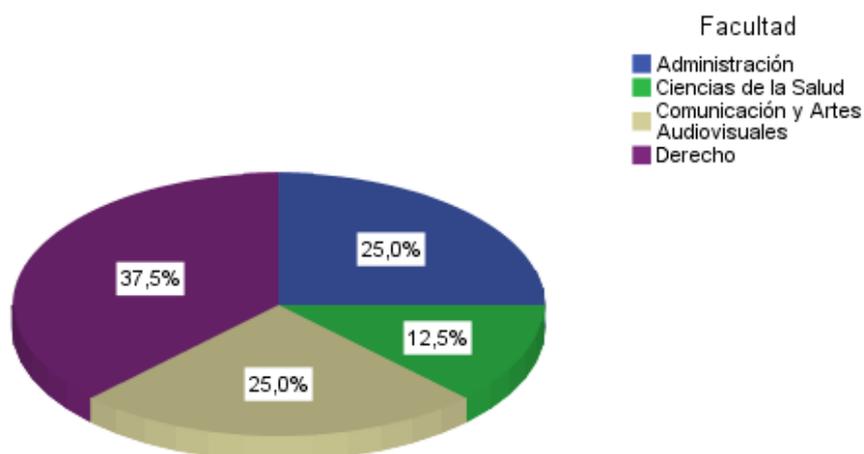
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

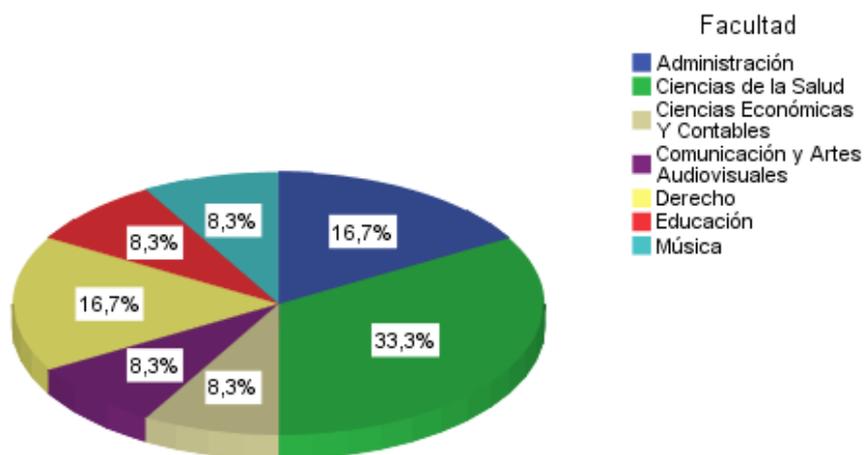
Figura 9. Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron por repetición

9. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

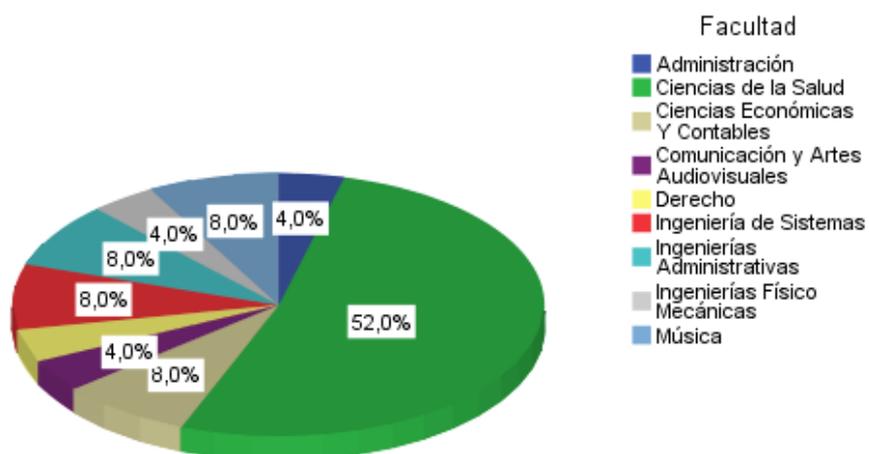
9. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

9. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?

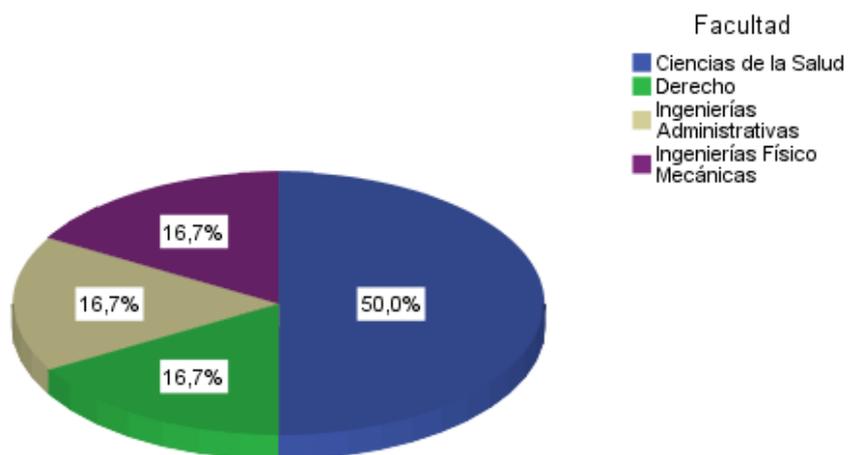
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

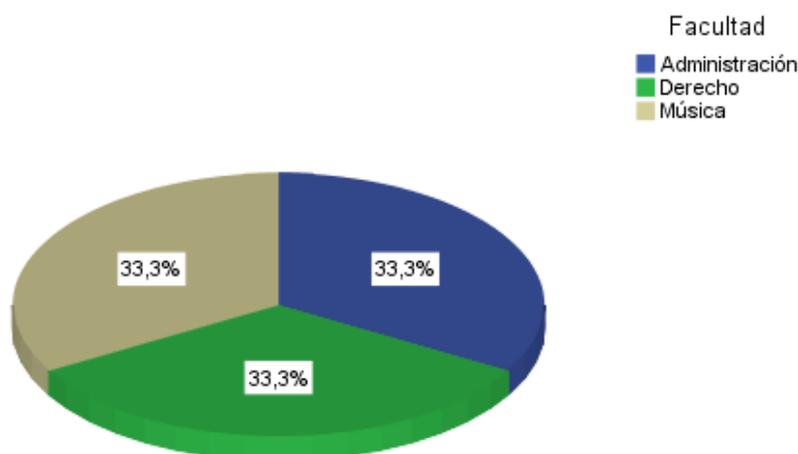
9. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?

Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

9. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Con respecto al segundo criterio (finalidad de la evaluación), de los resultados se colige que en la pregunta nueve del cuestionario, se interroga a los docentes sobre la frecuencia con que evalúan para verificar aprendizajes mediante el uso de la repetición de conocimientos explicados en clase. En general, el resultado da una variación entre el 37% que afirma que nunca o casi nunca lo hacen, el 16.7% que siempre o casi siempre lo efectúan y el 46.3% que responden que a veces realizan la evaluación con esta finalidad. Es más notoria la poca práctica (casi nunca o nunca lo hacen) de este tipo de evaluación en las facultades de Administración (66%), Comunicación y Artes Audiovisuales (75%) y Derecho (62.5%). La excepción es la facultad de Ingenierías Físico Mecánicas, en la que los docentes dicen en un 50% que casi siempre o siempre realizan este tipo de evaluación. La diferencia notoria en esta respuesta posiblemente obedece a que este tipo de evaluación puede ser necesario en algunas ocasiones junto con otras que corresponden a intencionalidades problémicas o creativas (tabla 18, figura 9).

Tabla 19. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos

10. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar la capacidad de sus estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total		
	Suma	%Res	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	33,3%	4	66,7%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	.	,0%	.	,0%	2	9,5%	9	42,9%	10	47,6%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	.	,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	25,0%	3	75,0%	4	100,0%	7,4%
Audiovisuales	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	.	.	.	.	.	.
Derecho	.	,0%	.	,0%	.	,0%	3	37,5%	5	62,5%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	100,0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%	.	,0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	.	,0%	3	100,0%	.	,0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	1	50,0%	1	50,0%	.	,0%	2	100,0%	3,7%
Música	.	,0%	.	,0%	.	,0%	3	75,0%	1	25,0%	4	100,0%	7,4%
Total	.	,0%	.	,0%	4	7,4%	25	46,3%	25	46,3%	54	100,0%	100,0%

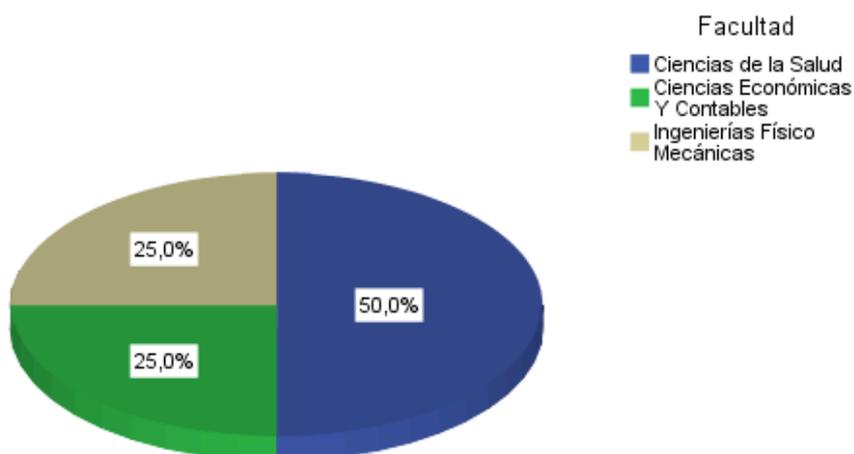
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

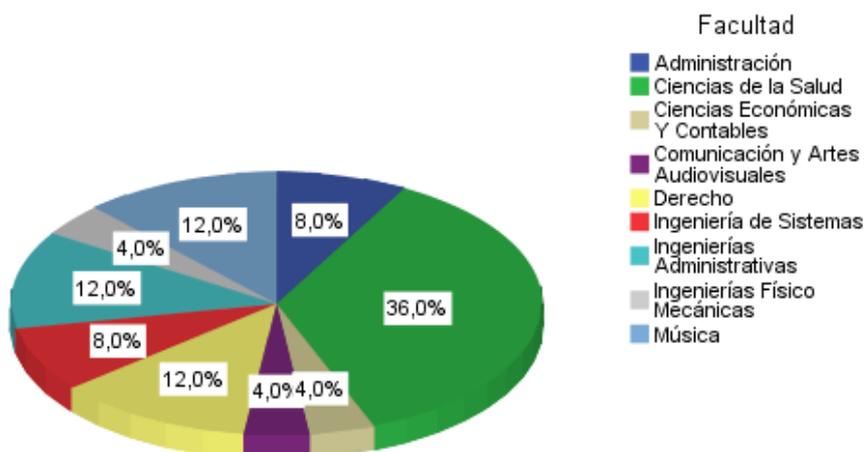
Figura 10. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos

10. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar la capacidad de sus estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?
Gráfica según respuesta A veces.



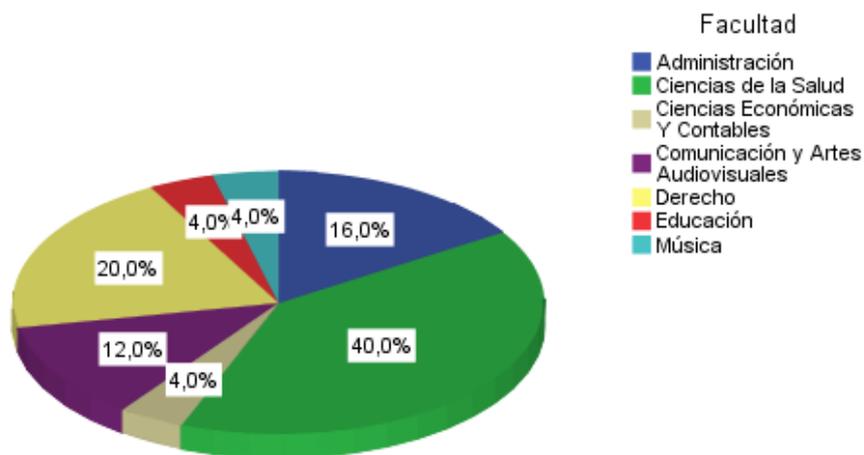
Fuente: Autor del presente trabajo

10. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar la capacidad de sus estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

**10. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar la capacidad de sus estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Lo anterior está en concordancia con la respuesta a la pregunta siguiente. La mayoría de docentes aducen que siempre o casi siempre (92%) evalúan a sus alumnos para ser creativos o para solucionar problemas, desde lo que se presume también que hay altos niveles de creatividad en la enseñanza y en los mismos instrumentos de evaluación del aprendizaje. En este sentido el porcentaje es superior al 90% en todas las facultades con excepción de Ciencias Económicas y Contables -66%- y de Ingenierías físico Mecánicas -50%- (tabla 19, figura 10).

Tabla 20. Aplica previos no calificables para verificar comprensión

11. ¿Aplica previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total							
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac						
Administración	3	50,0%	21,4%	.	0%	0%	3	50,0%	15,8%	.	0%	0%	6	100,0%	11,1%			
Ciencias de la Salud	3	14,3%	21,4%	7	33,3%	70,0%	9	42,9%	47,4%	2	9,5%	22,2%	.	0%	0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	0%	1	33,3%	10,0%	1	33,3%	5,3%	1	33,3%	11,1%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes	.	0%	0%	.	0%	0%	2	50,0%	10,5%	2	50,0%	22,2%	.	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Audiovisuales	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%
Derecho	1	12,5%	7,1%	.	0%	0%	3	37,5%	15,8%	2	25,0%	22,2%	2	25,0%	100,0%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	100,0%	11,1%	.	0%	0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	2	100,0%	14,3%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	3	100,0%	21,4%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Fisico Mecánicas	1	50,0%	7,1%	1	50,0%	10,0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	7,1%	1	25,0%	10,0%	1	25,0%	5,3%	1	25,0%	11,1%	.	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Total	14	25,9%	100,0%	10	18,5%	100,0%	19	35,2%	100,0%	9	16,7%	100,0%	2	3,7%	100,0%	54	100,0%	100,0%

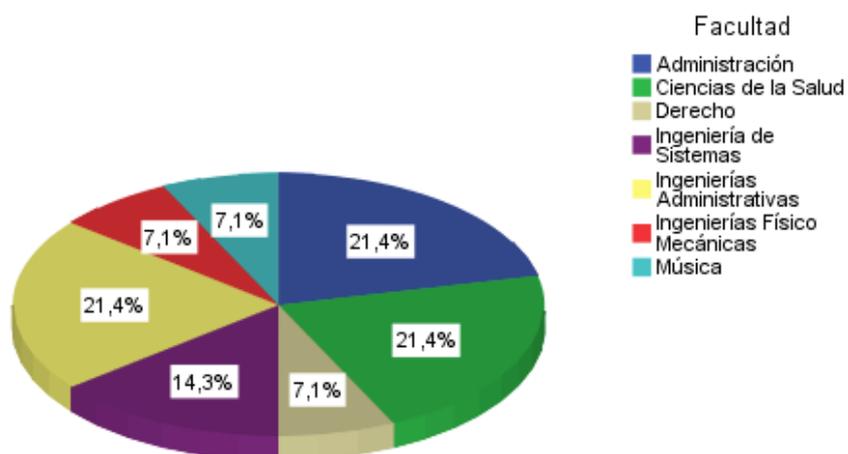
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

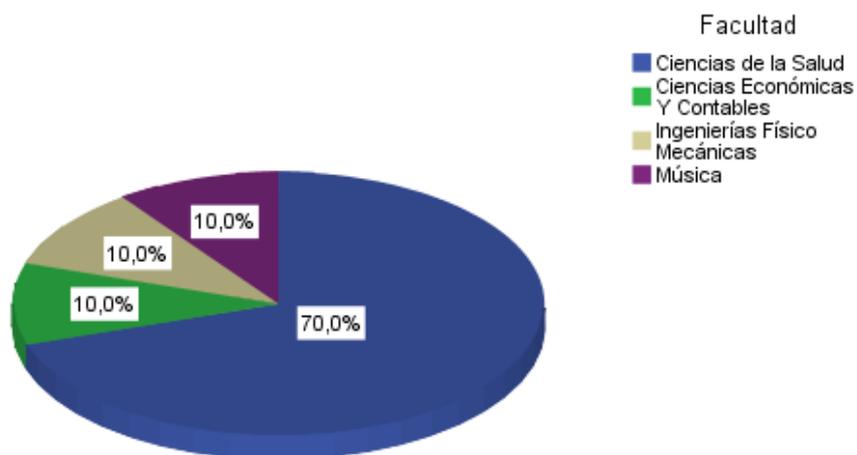
Figura 11. Aplica previos no calificables para verificar comprensión

**11. ¿Aplica previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta Nunca.**



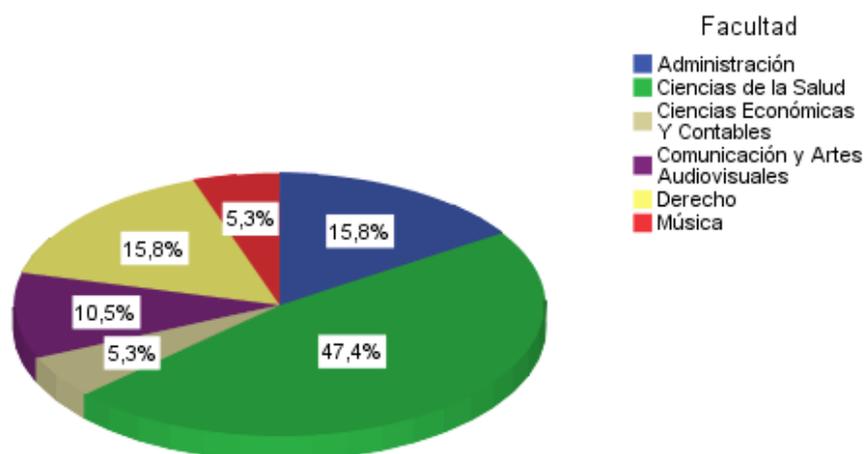
Fuente: Autor del presente trabajo

**11. ¿Aplica previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



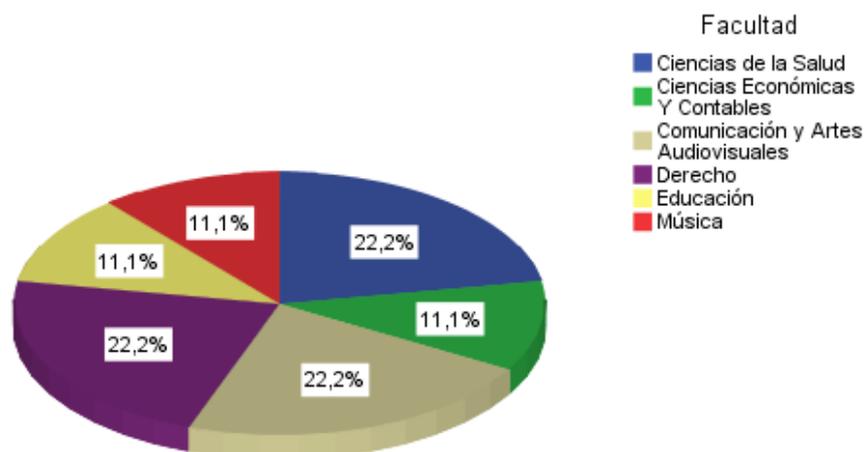
Fuente: Autor del presente trabajo

**11. ¿Aplica previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta A veces.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**11. ¿Aplica previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo



Con respecto a la evaluación diagnóstica, contradictoriamente un 44.4% de los docentes reconocen que no aplican evaluación diagnóstica y solamente un porcentaje del 20.4% la emplea siempre. En las tres facultades de Ingenierías el 100% de los docentes casi nunca o nunca la aplican, igual ocurre en Administración y Música en un porcentaje del 50% y en Ciencias de la Salud con un 47.6%. Esta frecuencia de poco uso de las evaluaciones diagnósticas indica que allí puede haber vacíos en el aprendizaje que no son detectadas a tiempo por los docentes y pueden incidir en aprendizajes frágiles o en la pérdida y repetición de las asignaturas (tabla 20, figura 11).

Tabla 21. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado

12. ¿Hace preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	.	.0%	.	.0%	3	50,0%	1	16,7%	2	33,3%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	.	.0%	.	.0%	6	28,6%	9	42,9%	6	28,6%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	.0%	.	.0%	1	33,3%	2	66,7%	.	.0%	3	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	.0%	.	.0%	1	25,0%	1	25,0%	2	50,0%	4	100,0%
Derecho	.	.0%	.	.0%	1	12,5%	3	37,5%	4	50,0%	8	100,0%
Educación	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	100,0%	.	.0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	.0%	.	.0%	1	50,0%	1	50,0%	.	.0%	2	100,0%
Música	.	.0%	.	.0%	1	25,0%	2	50,0%	1	25,0%	4	100,0%
Total	.	.0%	.	.0%	14	25,9%	22	40,7%	18	33,3%	54	100,0%

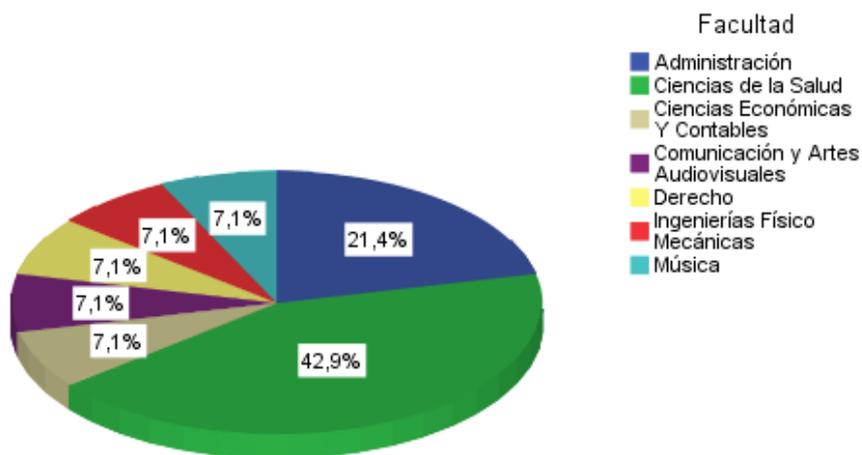
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

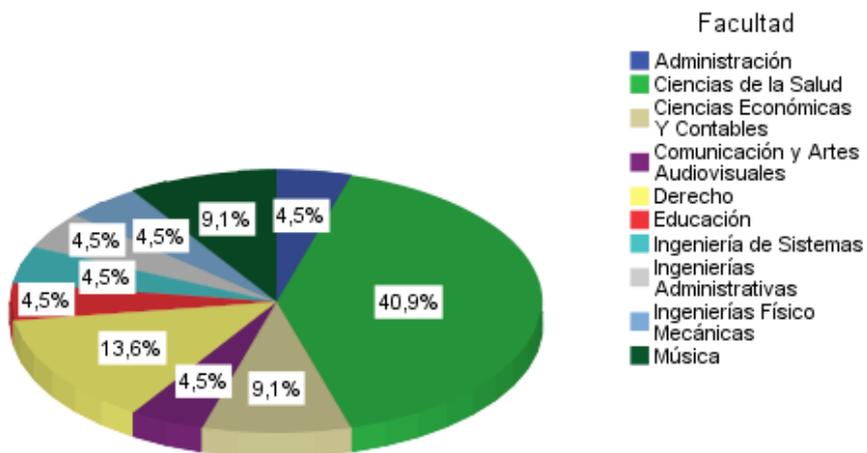
Figura 12.. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado

**12. ¿Hace preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?
Gráfica según respuesta A veces.**



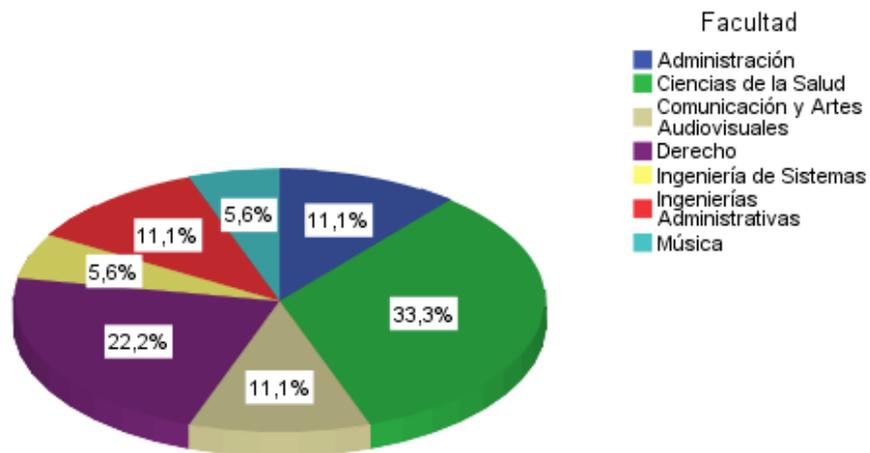
Fuente: Autor del presente trabajo

**12. ¿Hace preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**12. ¿Hace preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

A diferencia de lo anterior, hay una alta utilización de las preguntas aleatorias para reconocer los niveles de comprensión de lo enseñado (en general, el 74% de los docentes afirman que casi siempre o siempre las utilizan), es decir, el uso de preguntas temáticas al azar para diagnosticar niveles de aprendizaje es una de las estrategias más utilizadas por los docentes. En las Facultades de Ingeniería de Sistemas e Ingenierías Administrativas su uso es del 100%, en las demás, la utilización de esta estrategia también es bastante elevada en todos los casos (tabla 21, figura 12).

Tabla 22. Sólo pregunta si entendieron o no

13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?

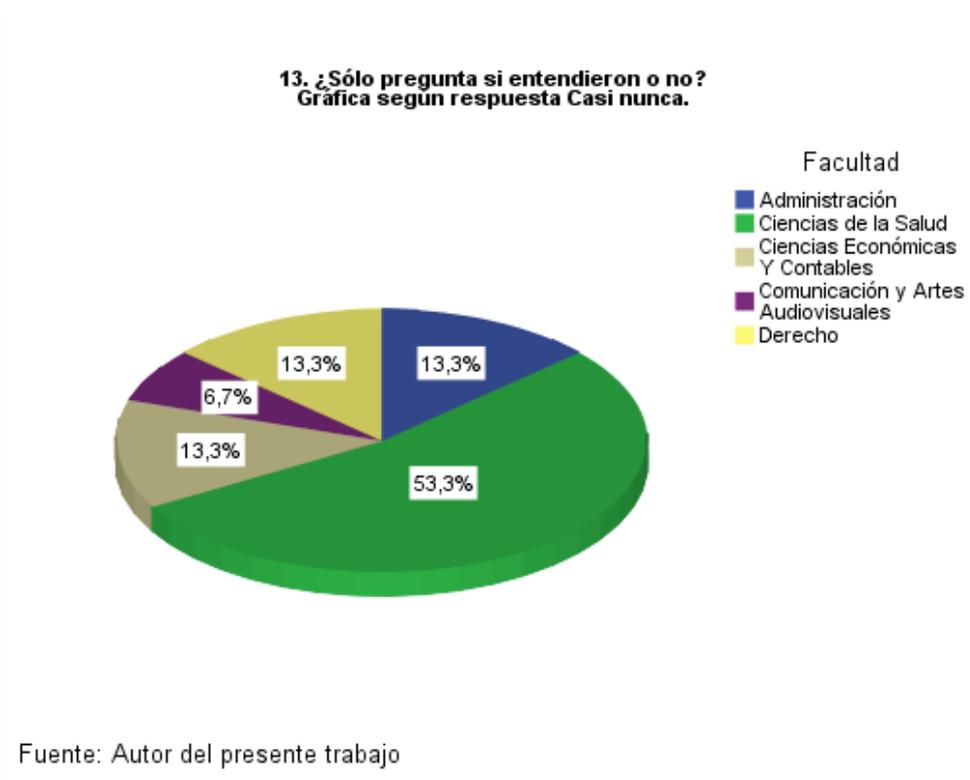
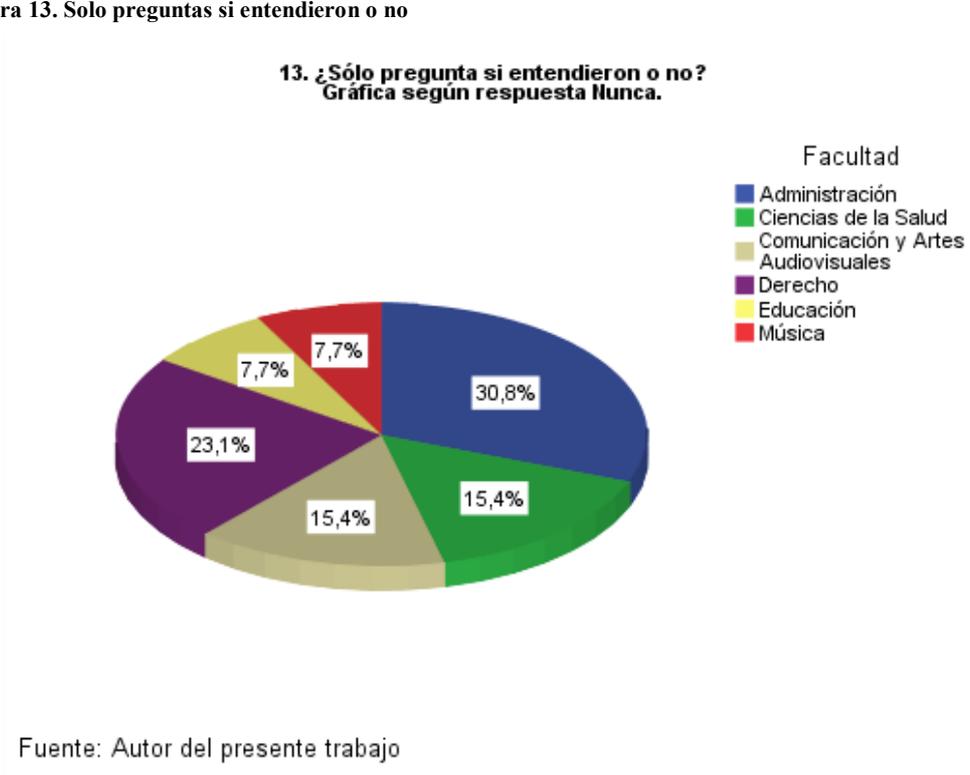
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	Suma	%Res	%Fac				
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma					%Res	%Fac		
Administración	4	66,7%	30,8%	2	33,3%	13,3%	.	0%	0%	0%	0%	6	100,0%	11,1%				
Ciencias de la Salud	2	9,5%	15,4%	8	38,1%	53,3%	7	33,3%	38,9%	3	14,3%	60,0%	1	4,8%	33,3%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	0%	2	66,7%	13,3%	1	33,3%	5,6%	.	0%	0%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	15,4%	1	25,0%	6,7%	1	25,0%	5,6%	.	0%	0%	.	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	3	37,5%	23,1%	2	25,0%	13,3%	1	12,5%	5,6%	.	0%	0%	2	25,0%	66,7%	8	100,0%	14,8%
Educación	1	100,0%	7,7%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	11,1%	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	0%	0%	.	0%	0%	3	100,0%	16,7%	.	0%	0%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	0%	0%	.	0%	0%	1	50,0%	5,6%	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	7,7%	.	0%	0%	2	50,0%	11,1%	1	25,0%	20,0%	.	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Total	13	24,1%	100,0%	15	27,8%	100,0%	18	33,3%	100,0%	5	9,3%	100,0%	3	5,6%	100,0%	54	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

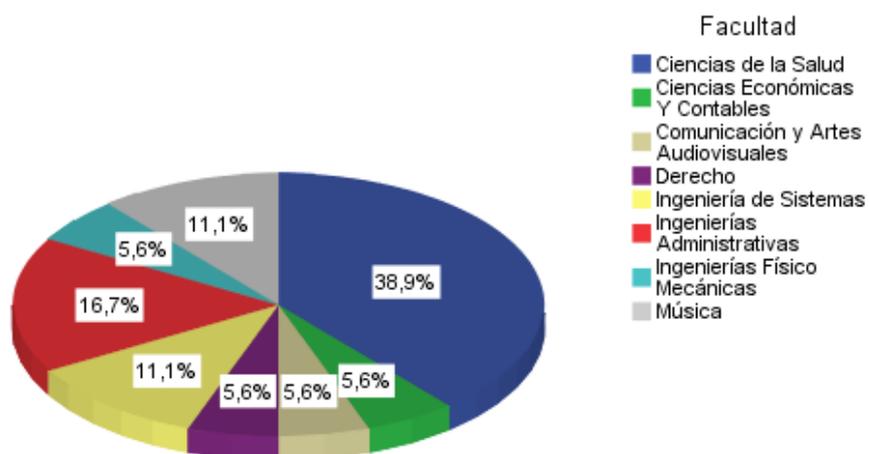
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 13. Solo preguntas si entendieron o no

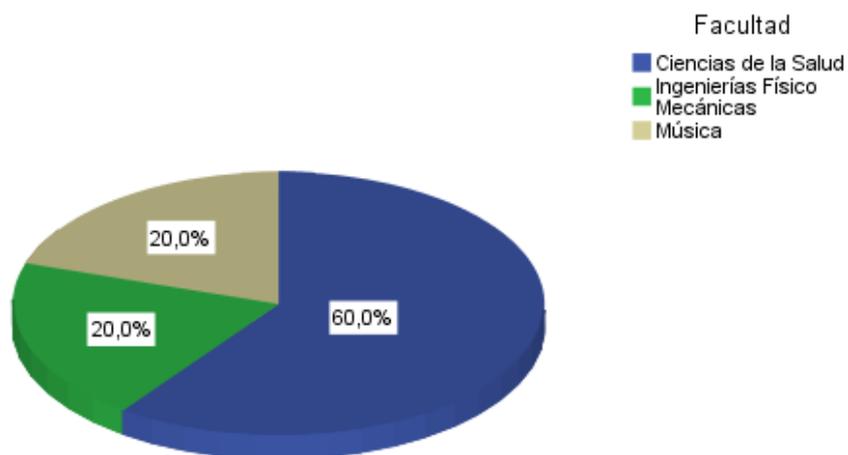


**13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?
Gráfica según respuesta A veces.**

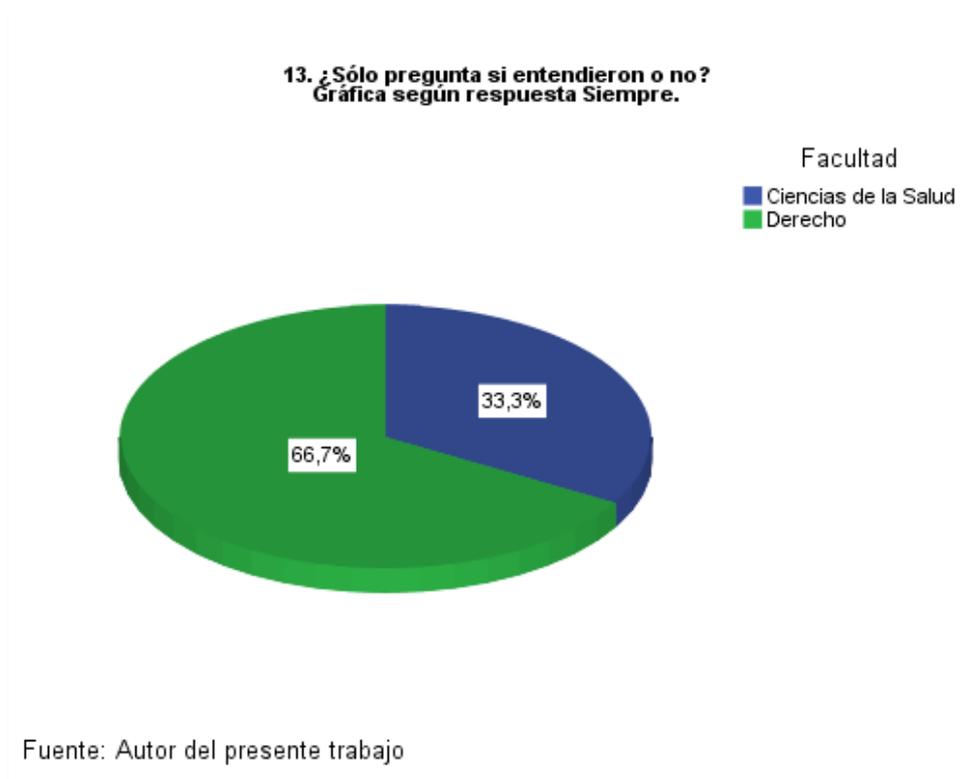


Fuente: Autor del presente trabajo

**13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo



Con respecto a uno de los mayores errores de la evaluación diagnóstica del aprendizaje, esto es, la técnica que se limita a preguntarles a los estudiantes si entendieron o no lo explicado, su uso, en general, no es muy elevado. Solamente el 14.9% de los docentes respondió que lo utiliza casi siempre o siempre, mientras que el 51.9 casi nunca o definitivamente nunca lo emplean. Como cuestión excepcional, un 50% lo utiliza casi siempre en la Facultad de Ingenierías Administrativas y en menor proporción en las facultades de Derecho y Música -25%- (tabla 22, figura 13).

Tabla 23. Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos

14. ¿Evalúa para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	Suma	%Res	%Fac
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res				
Administración	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	4	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	.	,0%	5	23,8%	12	57,1%	3	14,3%	1	4,8%	21	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	1	33,3%	2	66,7%	.	,0%	.	,0%	3	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes	4	100,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	4	4	100,0%	7,4%
Audiovisuales	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	.	.	.
Derecho	3	37,5%	2	25,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	8	100,0%	14,8%
Educación	.	,0%	1	100,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	2	100,0%	.	,0%	.	,0%	2	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	3	100,0%	.	,0%	.	,0%	3	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Fisico Matemáticas	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%	.	,0%	2	2	100,0%	3,7%
Música	.	,0%	2	50,0%	1	25,0%	.	,0%	1	25,0%	4	4	100,0%	7,4%
Total	8	14,8%	13	24,1%	22	40,7%	7	13,0%	4	7,4%	54	54	100,0%	100,0%

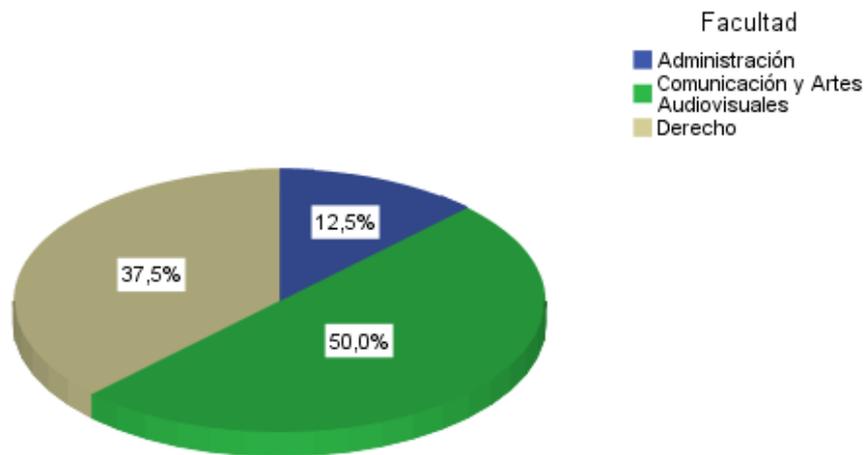
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

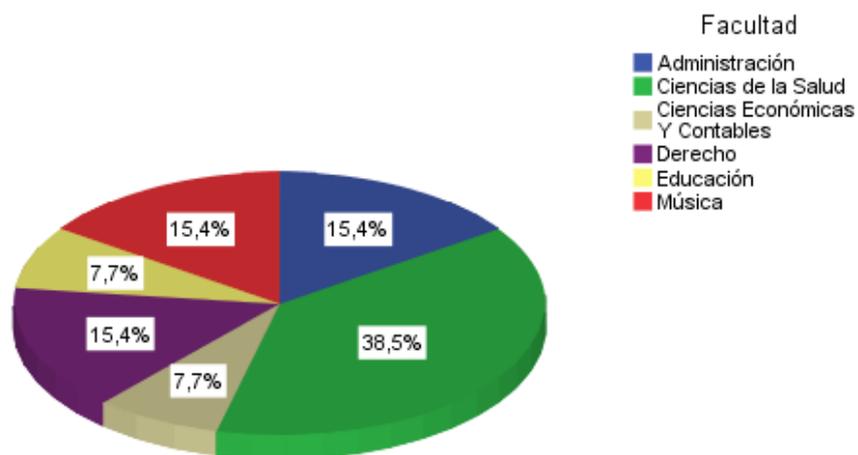
Figura 14. Evalua para evidenciar la memorización de conceptos

14. ¿Evalúa para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?
Gráfica según respuesta Nunca.



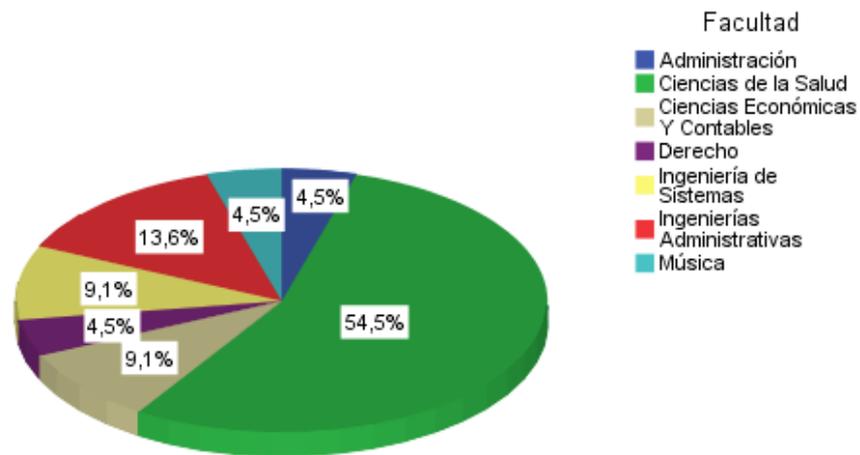
Fuente: Autor del presente trabajo

14. ¿Evalúa para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



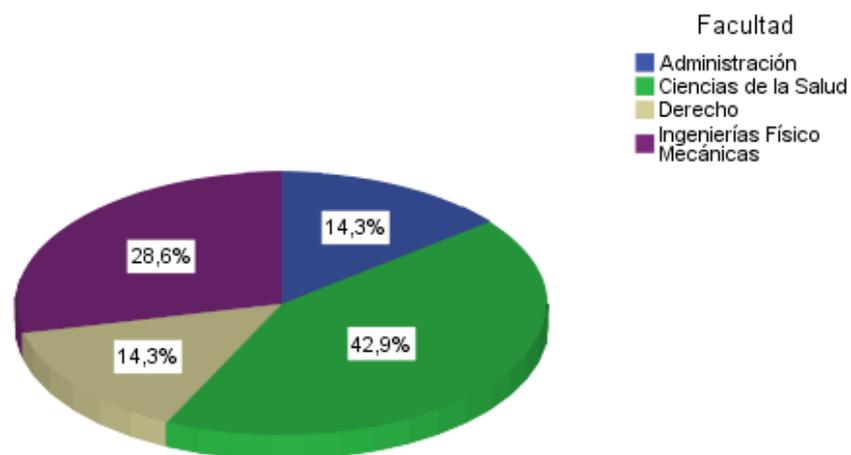
Fuente: Autor del presente trabajo

**14. ¿Evalúa para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?
Gráfica según respuesta A veces.**



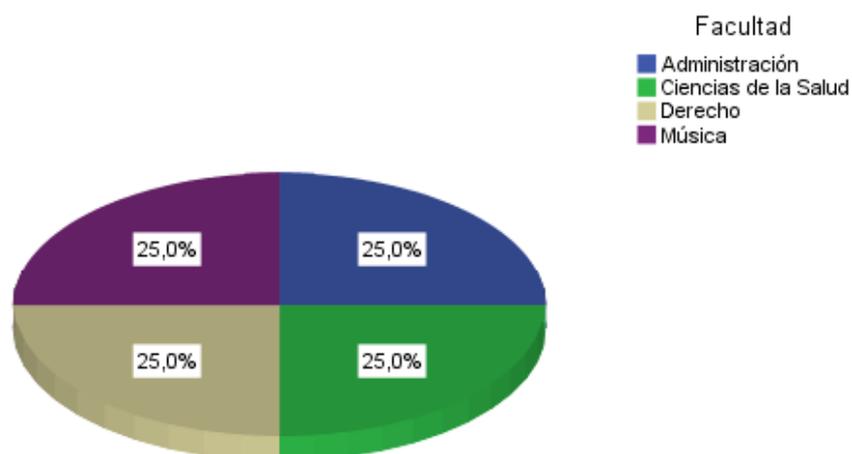
Fuente: Autor del presente trabajo

**14. ¿Evalúa para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**14. ¿Evalúa para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Por otra parte, en el caso del uso de la evaluación para evidenciar la memorización de conceptos; en general un 38.9% de los docentes afirma que casi nunca o nunca lo usan y un 20.4% que casi siempre o siempre lo utilizan. Al desagregar estos datos encontramos que los docentes de Ingenierías Físico Mecánicas lo utilizan casi siempre o siempre, mientras en las demás Ingenierías casi nunca o definitivamente nunca lo utilizan. En las demás facultades los porcentajes están proporcionados en un uso que tiende a centrarse en que a veces lo utilizan. Se infiere que se debe a que, en algunas circunstancias del aprendizaje, dependiendo de cada disciplina, la memoria es importante en ciertas destrezas profesionales o en el manejo de ciertos conceptos, como es el caso de la formación de médicos (as) por las características propias de su profesión (tabla 23, figura 14).

Tabla 24. Evalúa para evidenciar capacidad analítica

15. ¿Evalúa para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?

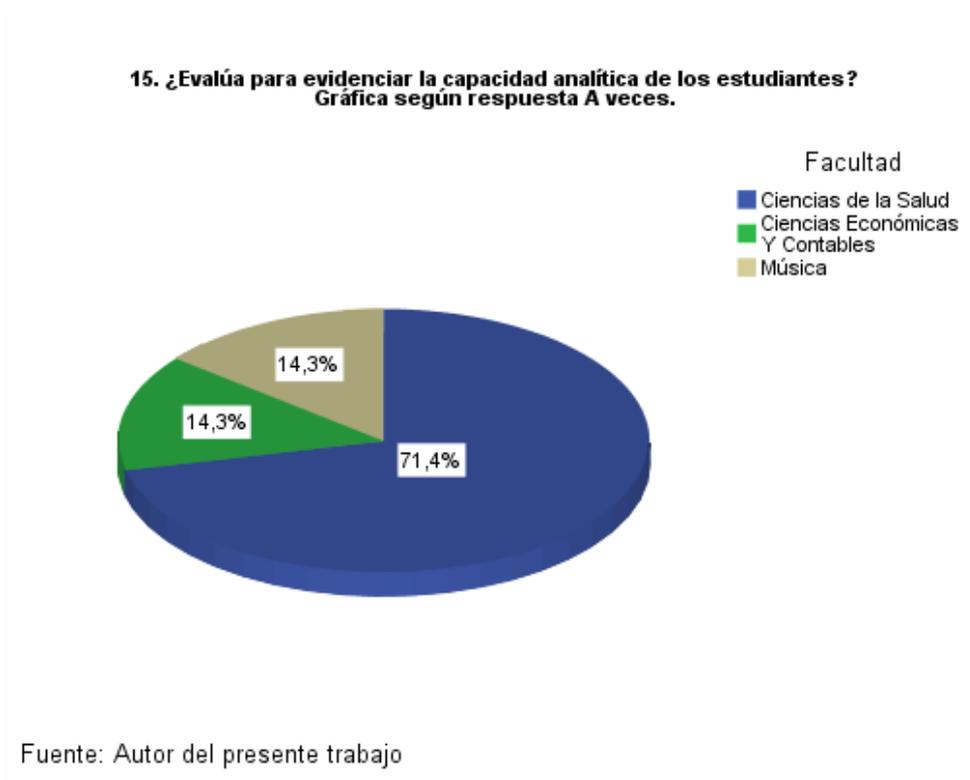
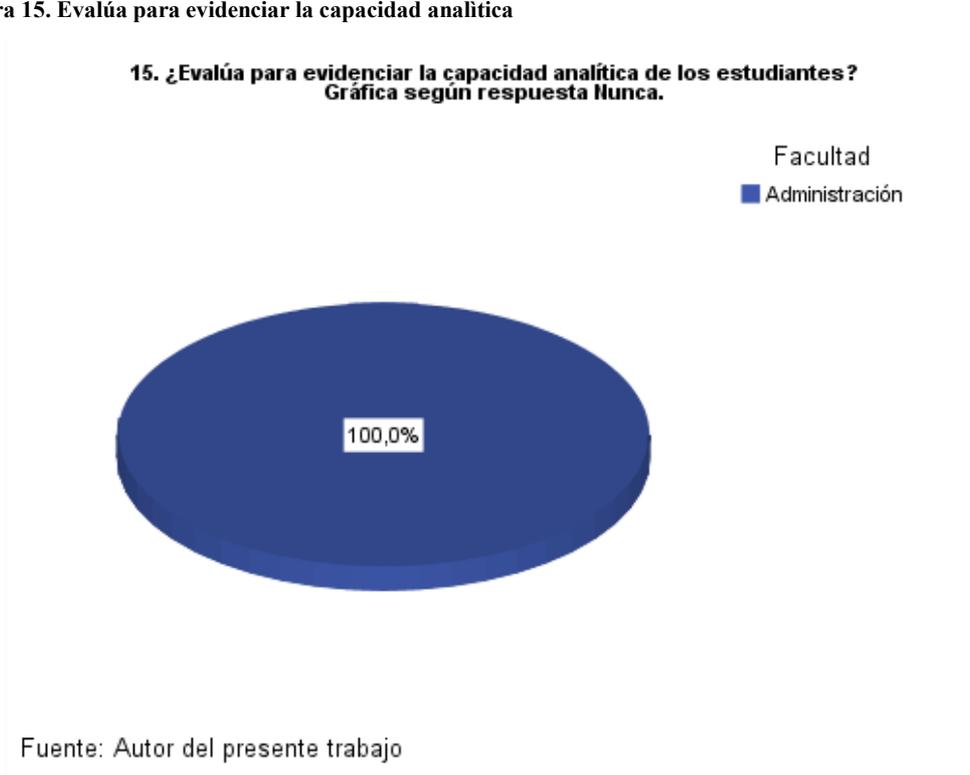
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	1	16,7%	100,0%	.	,0%	,0%	2	33,3%	9,1%	3	50,0%	12,5%
Ciencias de la Salud	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	8	38,1%	36,4%	8	38,1%	33,3%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	33,3%	4,5%	1	33,3%	4,2%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	25,0%	4,5%	3	75,0%	12,5%
Derecho	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	37,5%	13,6%	5	62,5%	20,8%
Educación	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	4,2%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	4,5%	1	50,0%	4,2%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	66,7%	9,1%	1	33,3%	4,2%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	9,1%	.	,0%	,0%
Música	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	50,0%	9,1%	1	25,0%	4,2%
Total	1	1,9%	100,0%	.	,0%	,0%	7	13,0%	100,0%	22	40,7%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

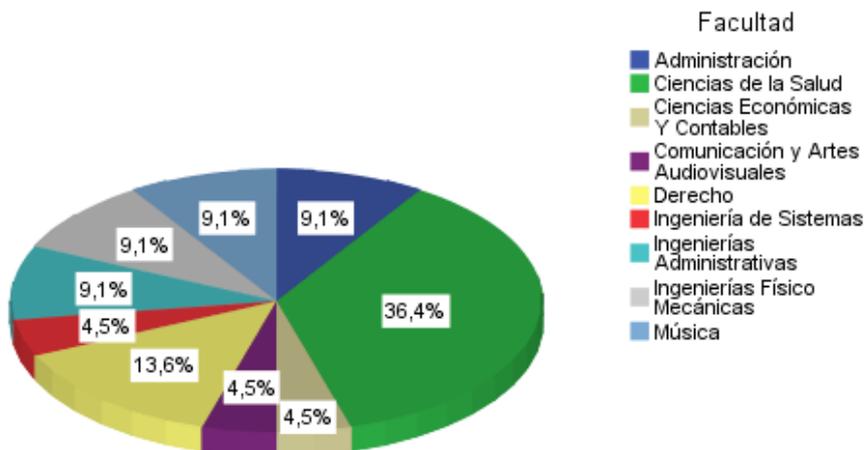
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 15. Evalúa para evidenciar la capacidad analítica

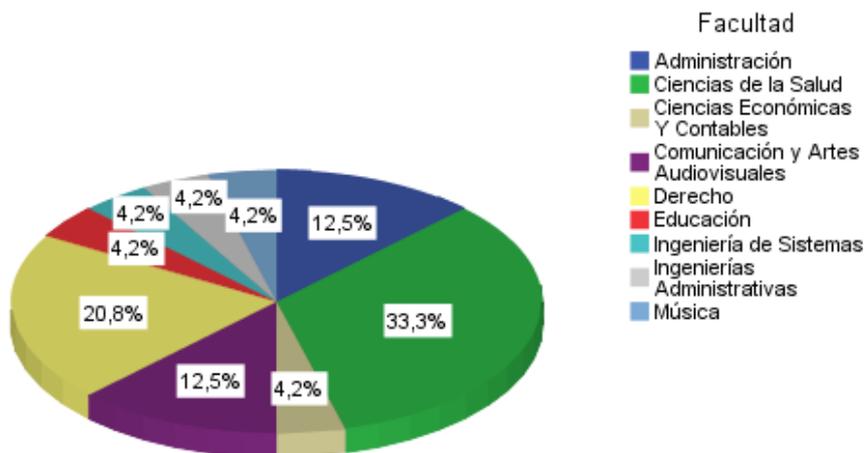


**15. ¿Evalúa para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**15. ¿Evalúa para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a la finalidad referida a evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes, hay un alto porcentaje de docentes que siempre o casi siempre evalúan con este fin (85.1%); especialmente en las Facultades de Educación, Derecho, Comunicación y las Ingenierías. En la Facultad de Administración el 16.7% afirmó que nunca realiza este tipo de evaluación. Hace referencia a la habilidad de discernir críticamente con respecto a un caso, problema o situación presentada. Parece que es uno de los objetivos de evaluación más notorios en la evaluación del aprendizaje (tabla 24, figura 15).

Tabla 25. Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención

16. ¿Utiliza la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de sus estudiantes?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%dFac
Administración	2	33,3%	8,0%	2	33,3%	16,7%	1	16,7%	50,0%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	10	47,6%	40,0%	2	9,5%	16,7%	1	4,8%	50,0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	1	33,3%	4,0%	2	66,7%	16,7%	.	.0%	.0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	8,0%	1	25,0%	8,3%	1	25,0%	7,7%	4	100,0%	7,4%
Derecho	4	50,0%	16,0%	3	37,5%	25,0%	1	12,5%	7,7%	8	100,0%	14,8%
Educación	1	100,0%	4,0%	.	.0%	.0%	.	.0%	.0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	1	50,0%	4,0%	.	.0%	.0%	1	50,0%	7,7%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	2	66,7%	8,0%	.	.0%	.0%	1	33,3%	7,7%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	4,0%	1	50,0%	8,3%	.	.0%	.0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	4,0%	1	25,0%	8,3%	1	25,0%	7,7%	4	100,0%	7,4%
Total	25	46,3%	100,0%	12	22,2%	100,0%	13	24,1%	100,0%	2	3,7%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

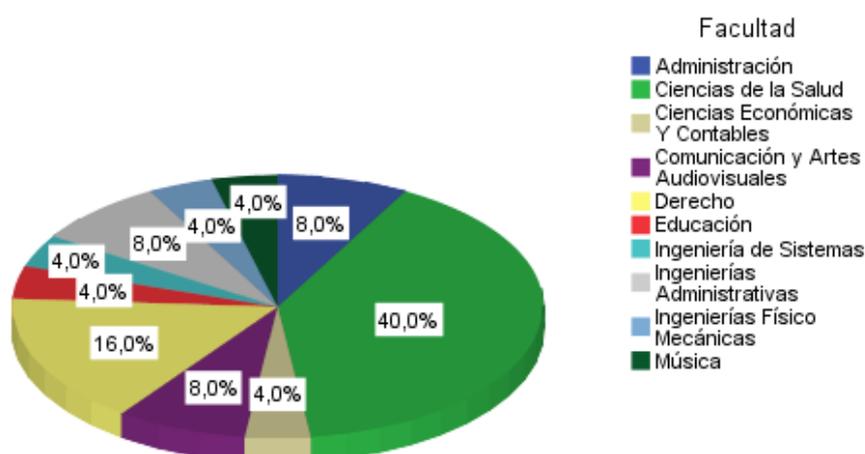
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 16. Evaluación para evaluar la inasistencia o la desatención

16. ¿Utiliza la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de sus estudiantes?

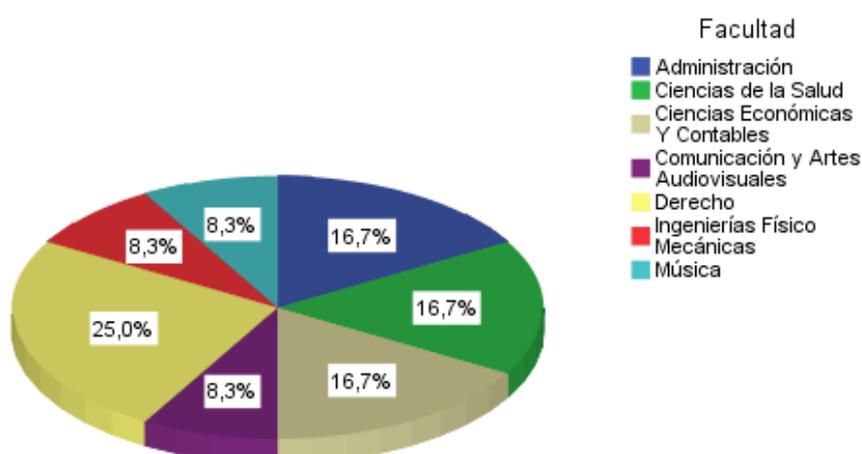
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

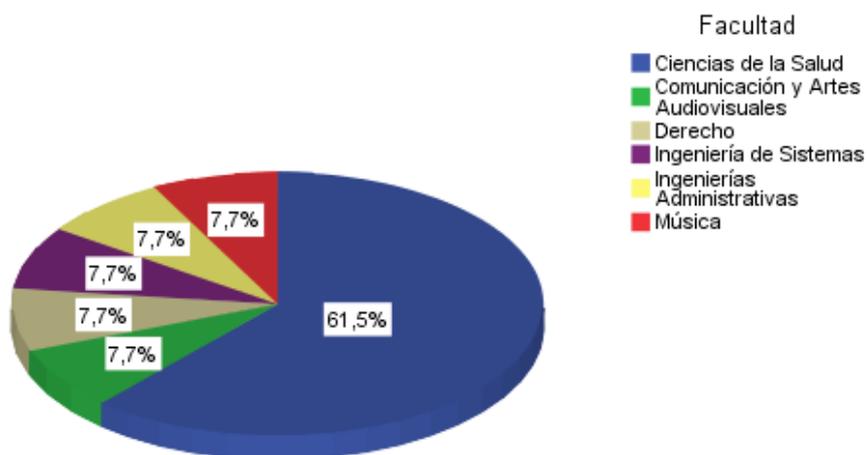
16. ¿Utiliza la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de sus estudiantes?

Gráfica según respuesta Casi nunca.



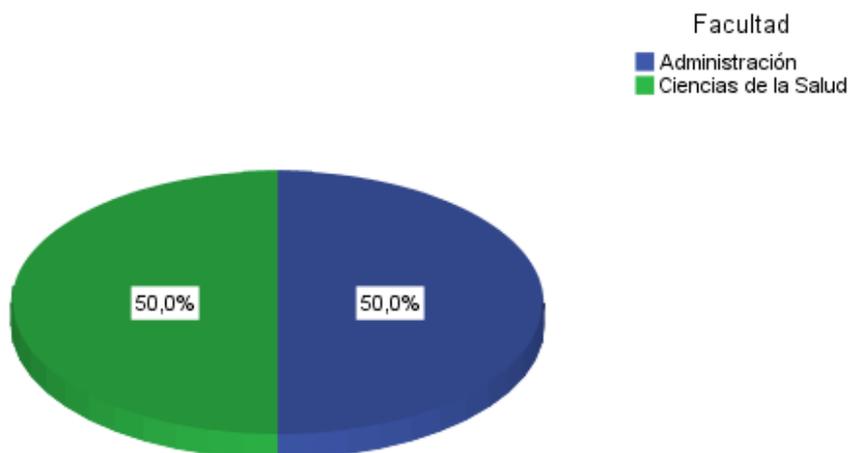
Fuente: Autor del presente trabajo

16. ¿Utiliza la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de sus estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.



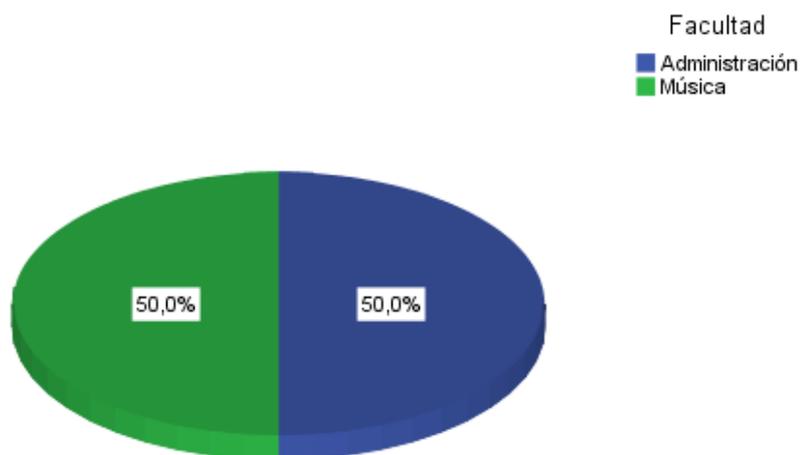
Fuente: Autor del presente trabajo

16. ¿Utiliza la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de sus estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

16. ¿Utiliza la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de sus estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Ha sido más o menos tradicional en algunas instituciones y docentes, que la evaluación del aprendizaje (entendida como la calificación o nota) se utilice como una herramienta de castigo para la inasistencia, la indisciplina o la desatención. En el caso que nos ocupa, en general, muy pocos docentes la utilizan para tal fin, solamente un 3.4% reconoce que lo hace siempre o casi siempre, mientras el 68.5% dice que casi nunca o nunca la utilizan con este fin. Excepcionalmente, en la Facultad de Administración un 33.4% y en Música 21.25% de los docentes sí lo utiliza. En las demás facultades, esta finalidad evaluativa, aunque se utiliza, la proporción es bastante menor (tabla 25, figura 16).

7.2.4 Tercera categoría: Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación

Tabla 26. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación

17. ¿Ha utilizado rejillas en su proceso de evaluación?

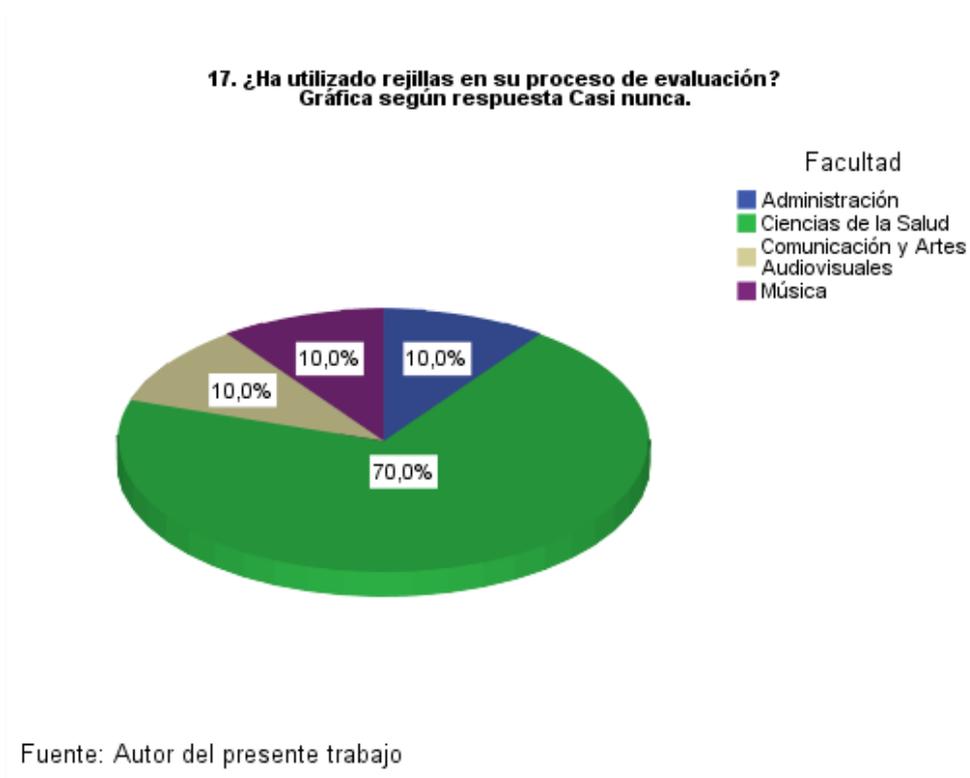
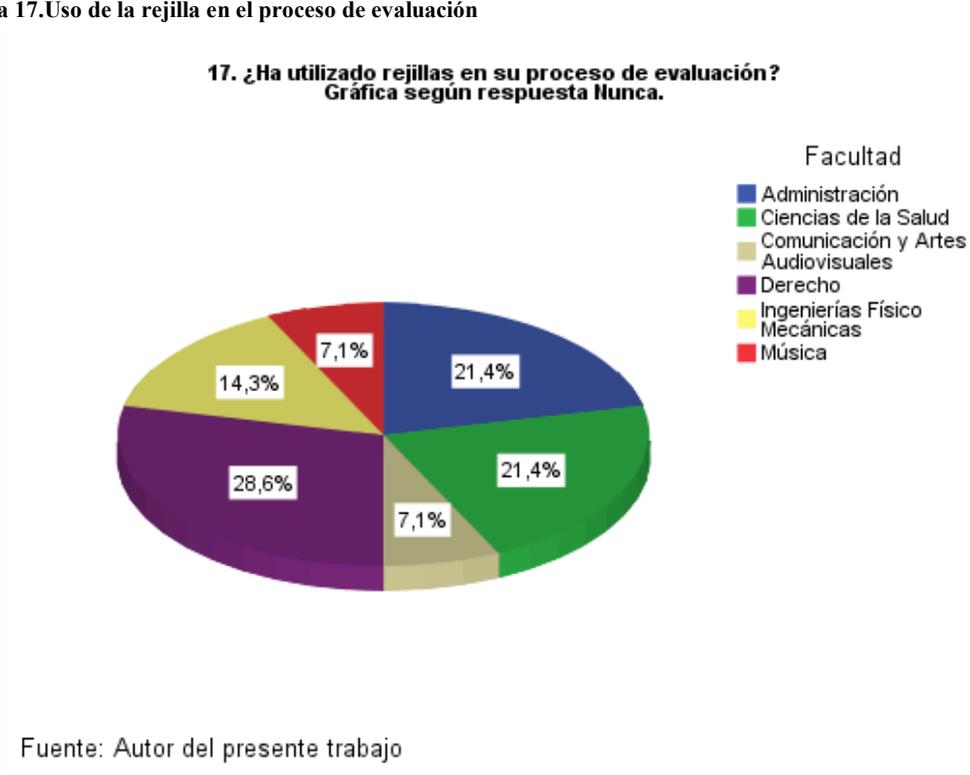
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	Suma	%Res	%Fac
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma					%Res	%Fac
Administración	3	50,0%	21,4%	1	16,7%	10,0%	1	16,7%	10,0%	0	0%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	3	14,3%	21,4%	7	33,3%	70,0%	6	28,6%	37,5%	3	14,3%	2	9,5%	50,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	0%	.	0%	0%	2	66,7%	12,5%	1	33,3%	1	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	7,1%	1	25,0%	10,0%	1	25,0%	6,3%	1	25,0%	1	100,0%	7,4%
Derecho	4	50,0%	28,6%	.	0%	0%	2	25,0%	12,5%	.	0%	2	25,0%	50,0%
Educación	.	0%	0%	.	0%	0%	1	100,0%	10,0%	.	0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	0%	0%	.	0%	0%	1	50,0%	6,3%	1	50,0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	0%	0%	.	0%	0%	2	66,7%	12,5%	1	33,3%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	2	100,0%	14,3%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	7,1%	1	25,0%	10,0%	1	25,0%	6,3%	1	25,0%	4	100,0%	7,4%
Total	14	25,9%	100,0%	10	18,5%	100,0%	16	29,6%	100,0%	10	18,5%	4	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

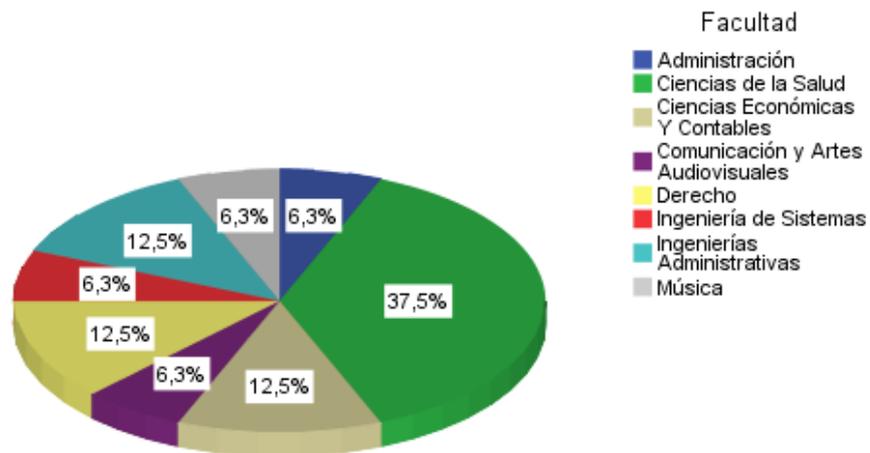
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac.: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 17. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación

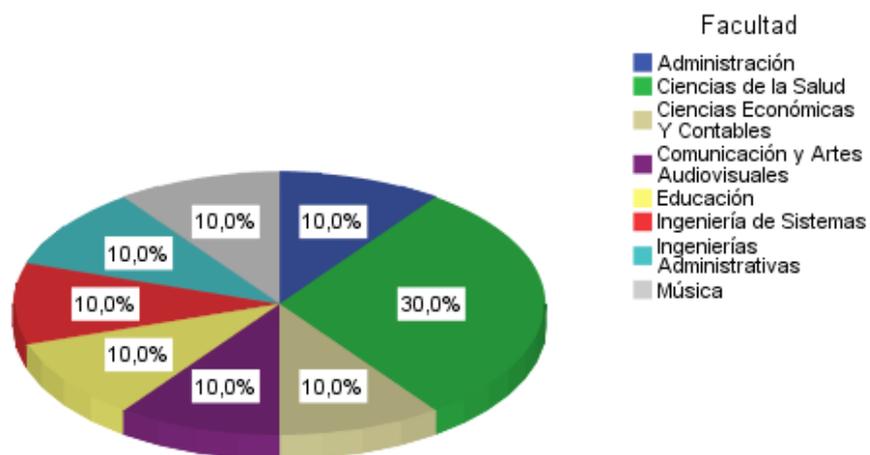


**17. ¿Ha utilizado rejillas en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta A veces.**

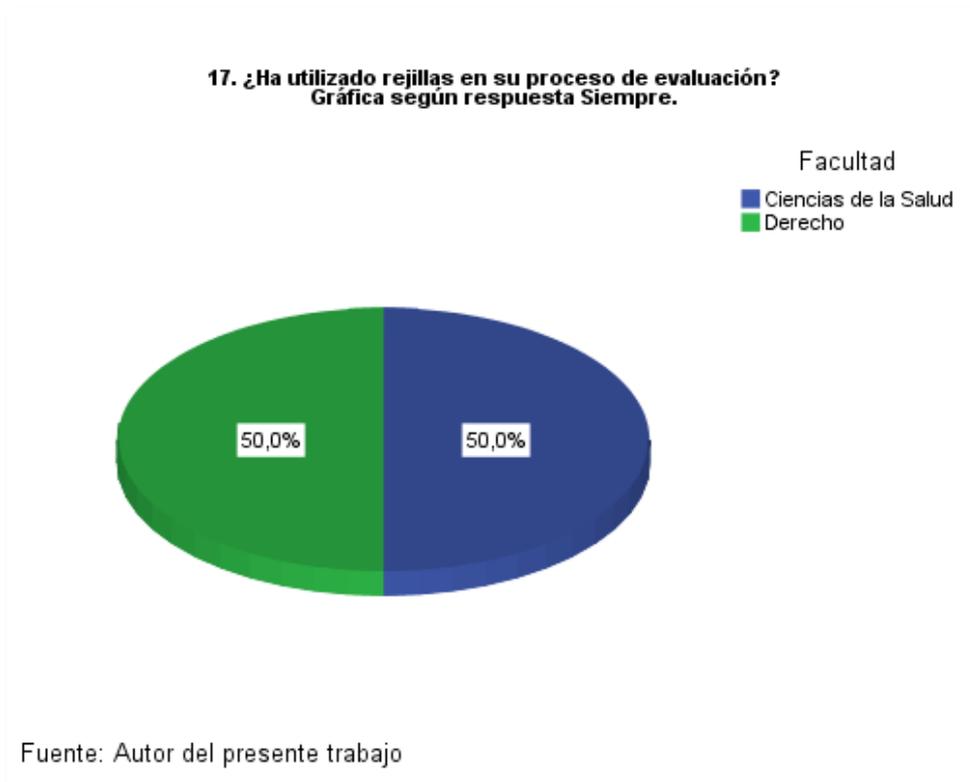


Fuente: Autor del presente trabajo

**17. ¿Ha utilizado rejillas en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo



En este aspecto, se inquirió a los docentes por las técnicas y los instrumentos más usuales en los procesos de evaluación del aprendizaje, de donde, con respecto a las rejillas de evaluación, que son una técnica importante para percibir de manera integral y lo más objetiva posible, productos complejos o procesos de aprendizaje; en general, en el caso de los docentes de la Universidad, su uso es poco frecuente (25.9% la utilizan casi siempre o siempre y el 44.4% casi nunca o nunca la usan). En las facultades su uso es poco común, con excepción de los profesores de la Facultad de Educación, que la utilizan con regularidad (100% casi siempre o siempre) y de Ingeniería de Sistemas (50% la utilizan casi siempre o siempre). En Administración, Ciencias de la Salud, Comunicación y Artes Audiovisuales, Derecho y Música en un promedio del 50% casi nunca o nunca las utilizan y en Ingenierías Físico Mecánicas el 100% de los docentes encuestados definitivamente nunca lo utilizan (tabla 26, figura 17).

Tabla 27. Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación

18. ¿Ha utilizado guías de observación aplicado en su proceso de evaluación?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total								
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac						
Administración	3	50,0%	17,6%	.	,0%	,0%	3	50,0%	15,8%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	6	100,0%	11,1%			
Ciencias de la Salud	9	42,9%	52,9%	3	14,3%	42,9%	2	9,5%	10,5%	5	23,8%	71,4%	2	9,5%	66,7%	.	,0%	,0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	1	33,3%	14,3%	2	66,7%	10,5%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	5,9%	.	,0%	,0%	2	50,0%	10,5%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	25,0%	100,0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	2	25,0%	11,8%	1	12,5%	14,3%	4	50,0%	21,1%	.	,0%	,0%	1	12,5%	33,3%	.	,0%	,0%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	14,3%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	10,5%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	15,8%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	5,9%	.	,0%	,0%	1	50,0%	5,3%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	5,9%	2	50,0%	28,6%	.	,0%	,0%	1	25,0%	14,3%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	4	100,0%	7,4%
Total	17	31,5%	100,0%	7	13,0%	100,0%	19	35,2%	100,0%	7	13,0%	100,0%	3	5,6%	100,0%	1	1,9%	100,0%	54	100,0%	100,0%

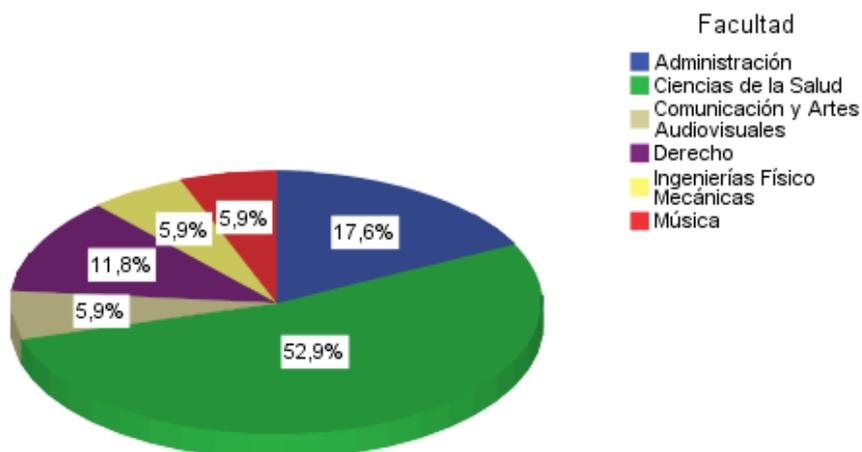
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

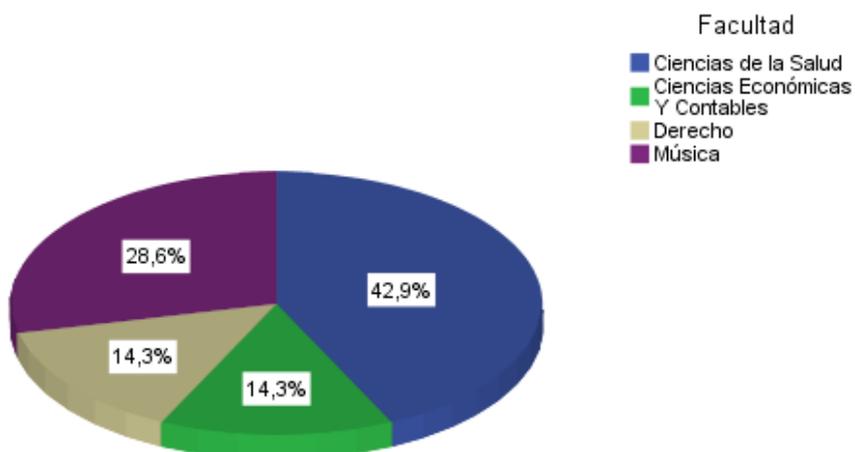
Figura 18. Uso de la guía de observación aplicado en su proceso de evaluación

18. ¿Ha utilizado guías de observación aplicado en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Nunca.



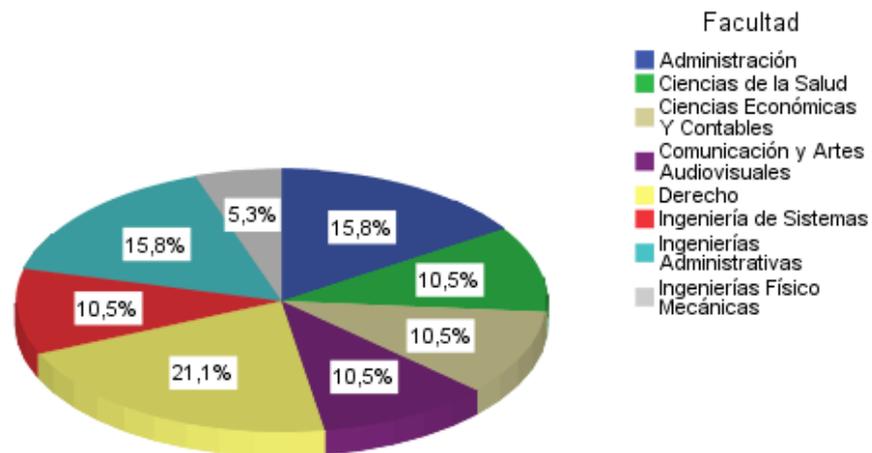
Fuente: Autor del presente trabajo

18. ¿Ha utilizado guías de observación aplicado en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



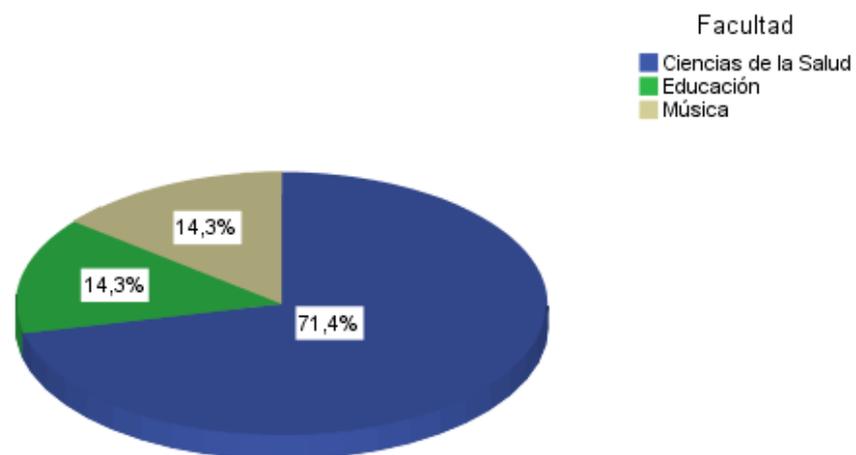
Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Ha utilizado guías de observación aplicado en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta A veces.**



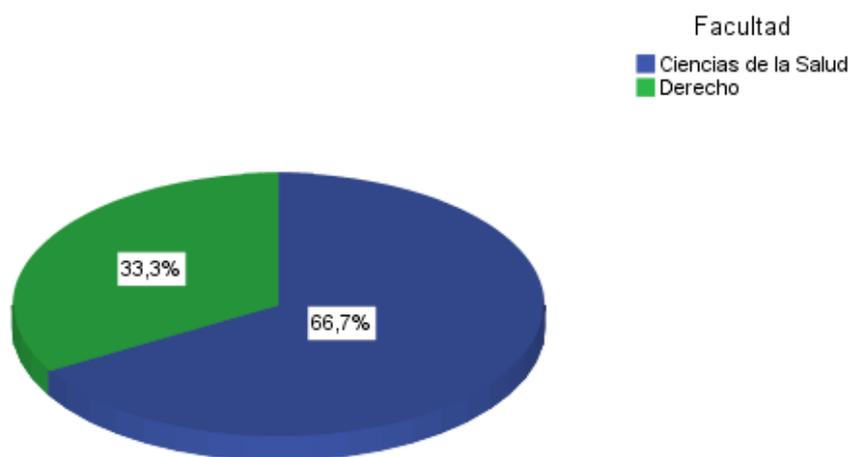
Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Ha utilizado guías de observación aplicado en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



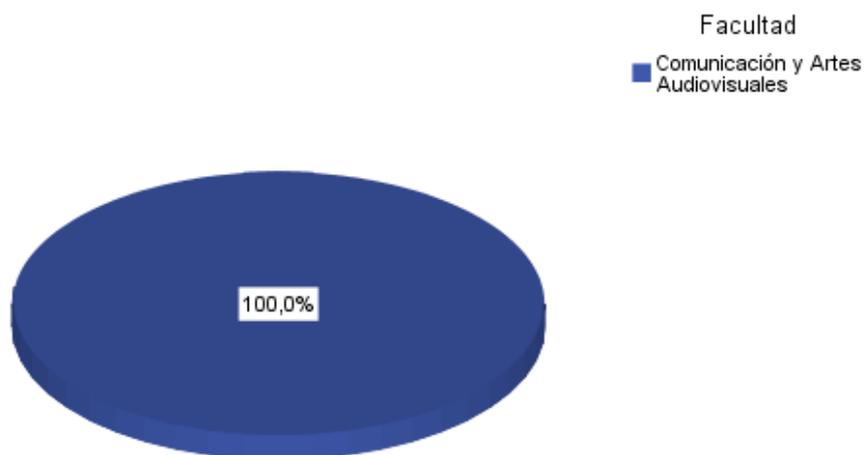
Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Ha utilizado guías de observación aplicado en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Ha utilizado guías de observación aplicado en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Otro instrumento poco usual es la guía de observación, necesaria en resultados de aprendizaje que sean de carácter procesal, como es el caso de los trabajos de laboratorio o de técnicas de adiestramiento en música o en deporte. Su uso es muy limitado, acorde con los resultados estadísticos (solamente un 18.6% lo utiliza casi siempre o siempre y un 44.5% casi nunca o nunca lo usa). Su implementación sólo es significativa en Ciencias Económicas y Contables (100%) y, en menor medida, en Ciencias de la Salud. En las demás facultades es utilizada algunas veces, de manera bastante esporádica (tabla 27, figura 18).

Tabla 28. Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro)

19. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?

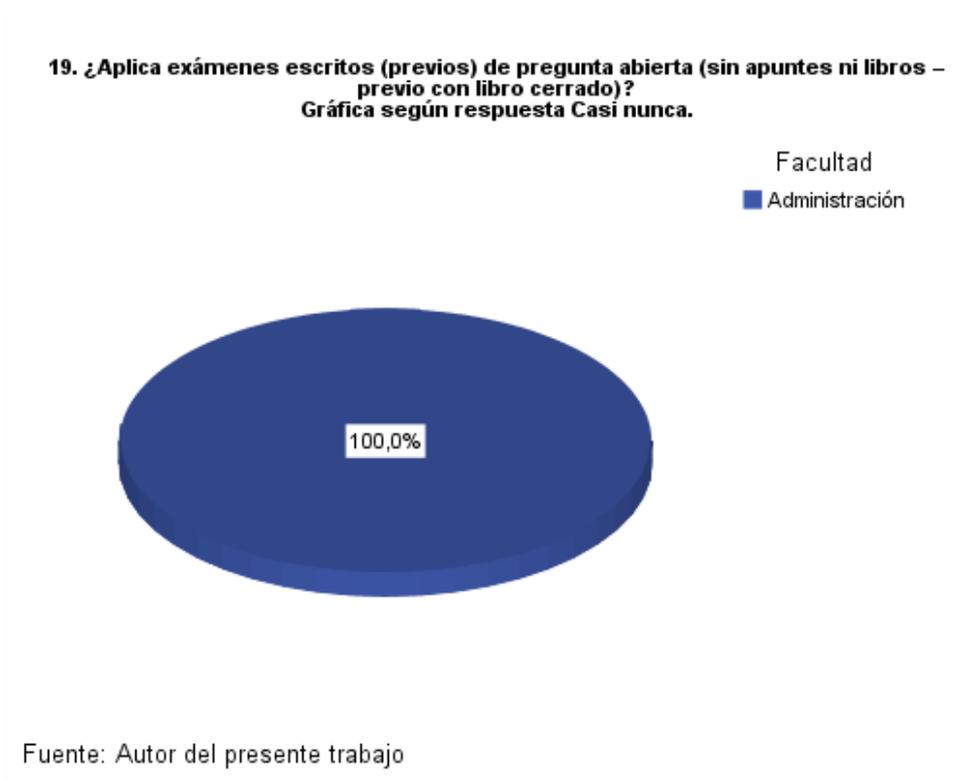
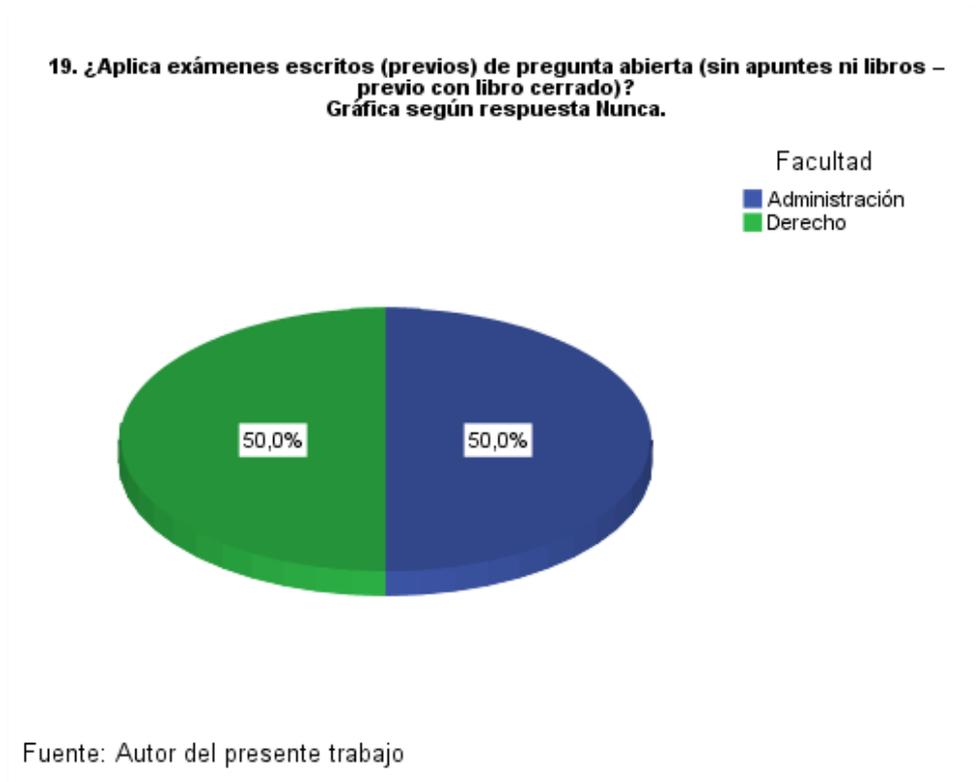
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	1	16,7%	1	16,7%	1	10,0%	2	33,3%	2	33,3%	1	25,0%	1	25,0%
Ciencias de la Salud	0	0%	0	0%	9	42,9%	9	42,9%	3	14,3%	0	0%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	0	0%	0	0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0%	1	33,3%	3	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	0	0%	0	0%	4	100,0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	100,0%
Derecho	1	12,5%	0	0%	4	50,0%	2	25,0%	1	12,5%	0	0%	8	100,0%
Educación	0	0%	0	0%	1	100,0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	0	0%	0	0%	1	50,0%	1	50,0%	0	0%	0	0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	0	0%	0	0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0%	0	0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	100,0%	0	0%	2	100,0%
Música	0	0%	0	0%	2	50,0%	1	25,0%	1	25,0%	0	0%	4	100,0%
Total	2	3,7%	1	1,9%	23	42,6%	18	33,3%	9	16,7%	1	1,9%	54	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

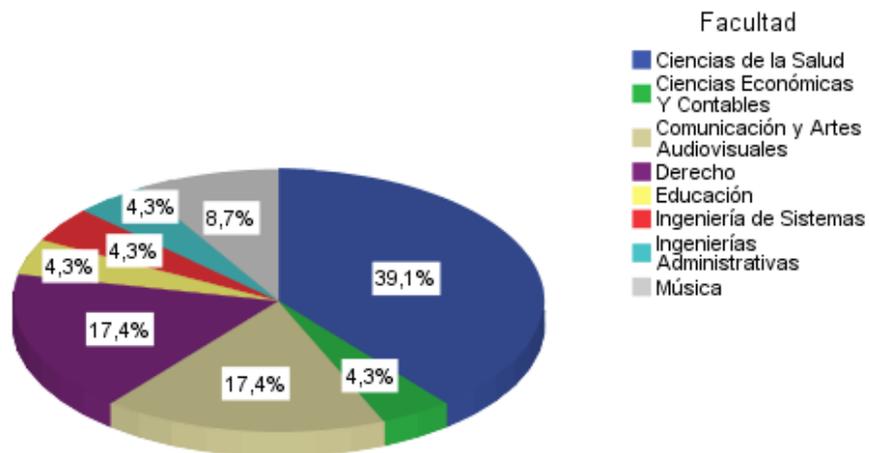
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 19. Aplica exámenes con preguntas abiertas (sin libro)

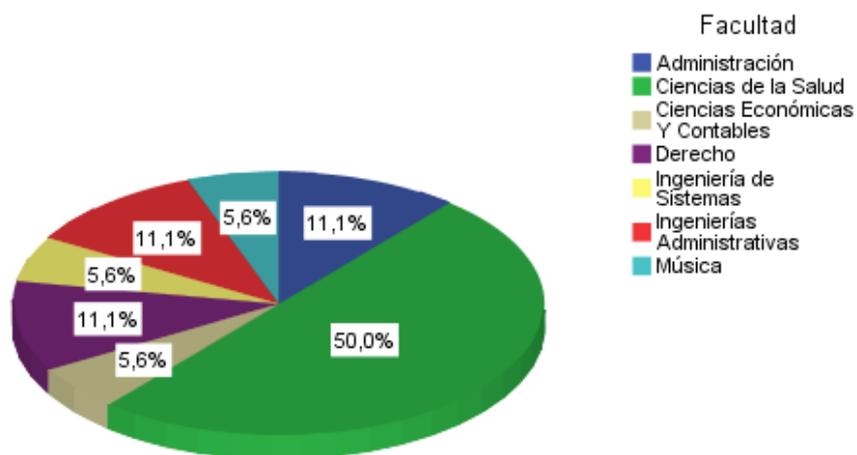


19. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta A veces.



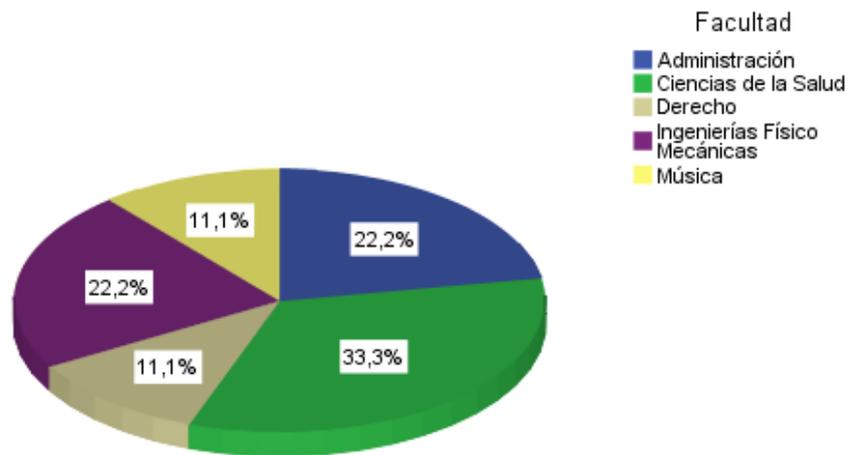
Fuente: Autor del presente trabajo

19. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



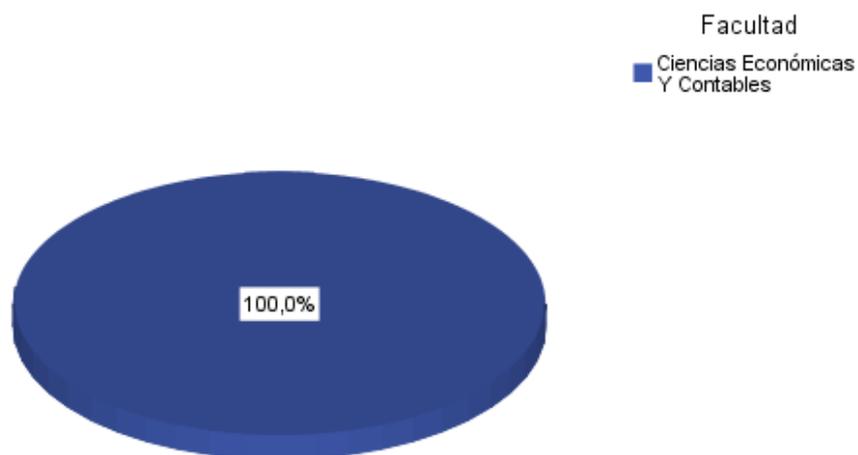
Fuente: Autor del presente trabajo

19. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

19. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Uno de los instrumentos más tradicionales y conocidos es el típico y característico examen escrito (previa o previo) de pregunta abierta para valorar (tasar) productos de memoria conceptual (incluso aun de memoria puramente mecánica). En general, es uno de los instrumentos de evaluación más recurrente pues, en mayor o menor medida lo utilizan todos los profesores (50% siempre o casi siempre lo manejan, esto sin sumar los resultados de los docentes que lo usan a veces). Con mayor frecuencia lo aplican casi siempre o siempre en las facultades de Ingenierías Físico Mecánicas (100%), Administración (66.6%), Ciencias de la Salud (57.2%) y en Ingenierías de Sistemas y Música con un 50% (tabla 28, figura 19).

Tabla 29. Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto)

20. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?

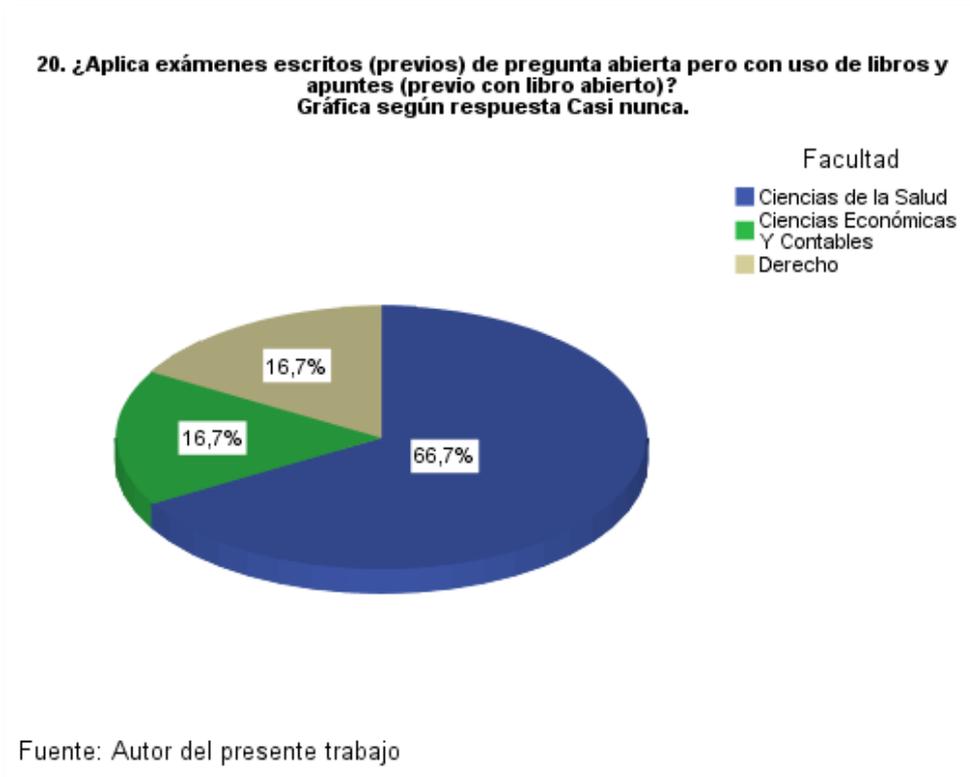
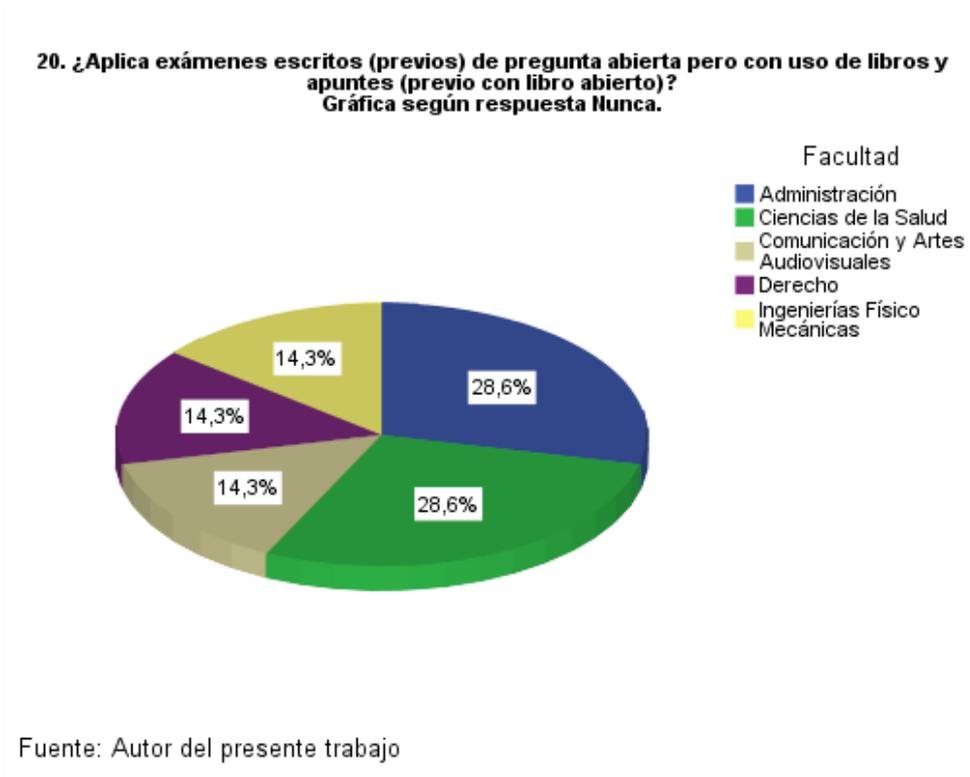
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total							
	Suma	%Res	%dFac	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma		%Res	%Fac					
Administración	2	33,3%	28,6%	.	,0%	2	33,3%	7,1%	1	16,7%	33,3%	.	,0%	0%	6	100,0%	11,1%			
Ciencias de la Salud	2	9,5%	28,6%	4	19,0%	11	52,4%	39,3%	3	14,3%	33,3%	1	4,8%	33,3%	.	,0%	0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	1	33,3%	1	33,3%	3,6%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	33,3%	100,0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	14,3%	.	,0%	3	75,0%	10,7%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	1	12,5%	14,3%	1	12,5%	3	37,5%	10,7%	3	37,5%	33,3%	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	,0%	,0%	.	,0%	1	100,0%	3,6%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	1	50,0%	3,6%	1	50,0%	11,1%	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	2	66,7%	7,1%	1	33,3%	11,1%	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	14,3%	.	,0%	1	50,0%	3,6%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	2	100,0%	3,7%
Música	.	,0%	,0%	.	,0%	3	75,0%	10,7%	.	,0%	,0%	1	25,0%	33,3%	.	,0%	0%	4	100,0%	7,4%
Total	7	13,0%	100,0%	6	11,1%	28	51,9%	100,0%	9	16,7%	100,0%	3	5,6%	100,0%	1	1,9%	100,0%	54	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

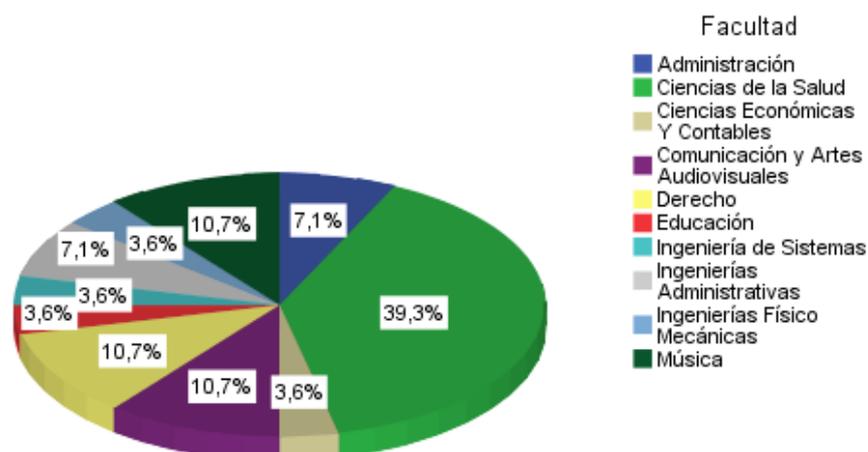
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 20. Aplica exámenes con pregunta abierta (con libro abierto)

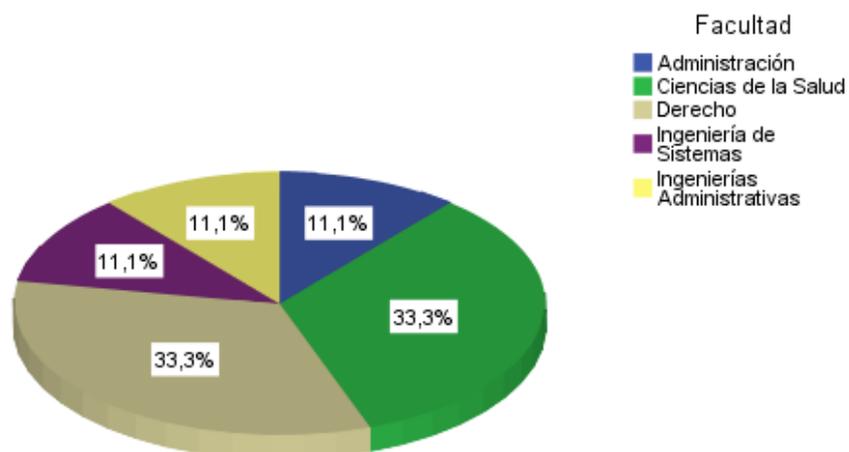


20. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta A veces.



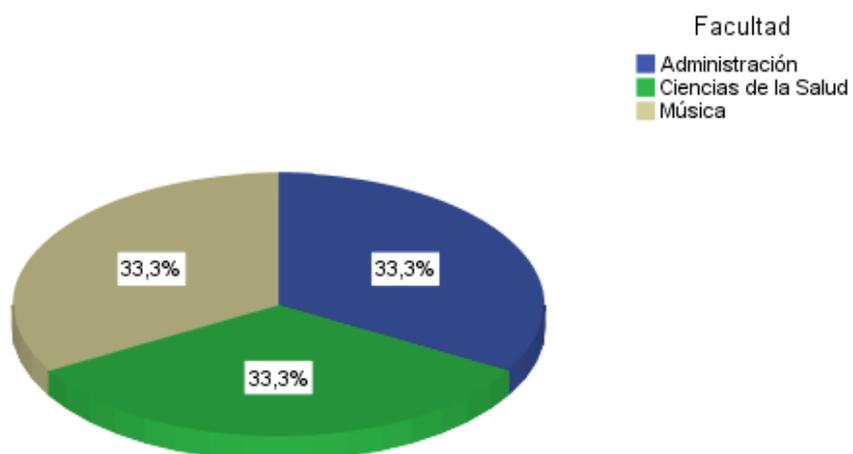
Fuente: Autor del presente trabajo

20. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



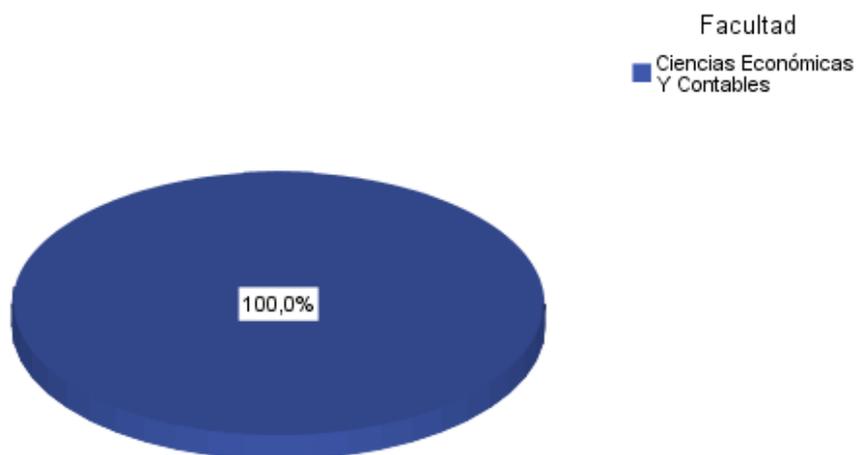
Fuente: Autor del presente trabajo

20. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

20. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

El mismo tipo de la pregunta anterior (examen escrito, pero en este caso con libro abierto -previo analítico-) en general, tiene un menor porcentaje de uso (24.1% casi nunca o nunca o casi nunca lo utilizan). Su uso es más frecuente en Ingeniería de Sistemas (50% casi siempre o siempre), Derecho (37.5%) y Administración e Ingenierías Administrativas (33% entre casi siempre o siempre). Tiene un resultado más amplio en las Facultades de Música, Ciencias de la Salud y Administración, también hay un uso frecuente en la Facultad de Derecho (tabla 29, figura 20).

Tabla 30. Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)

21. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total								
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac						
Administración	2	33,3%	40,0%	.	,0%	,0%	1	16,7%	5,0%	1	16,7%	4,8%	2	33,3%	50,0%	6	100,0%	11,1%			
Ciencias de la Salud	1	4,8%	20,0%	1	4,8%	33,3%	3	14,3%	15,0%	16	76,2%	76,2%	.	,0%	,0%	21	100,0%	38,9%			
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	66,7%	10,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	33,3%	100,0%	5,6%		
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	20,0%	.	,0%	,0%	3	75,0%	15,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	.	,0%	,0%	1	12,5%	33,3%	4	50,0%	20,0%	2	25,0%	9,5%	1	12,5%	25,0%	.	,0%	,0%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	,0%	,0%	1	100,0%	33,3%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	10,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	15,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	20,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	5,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	3,7%
Música	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	25,0%	5,0%	2	50,0%	9,5%	1	25,0%	25,0%	.	,0%	,0%	4	100,0%	7,4%
Total	5	9,3%	100,0%	3	5,6%	100,0%	20	37,0%	100,0%	21	38,9%	100,0%	4	7,4%	100,0%	1	1,9%	100,0%	5,4	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

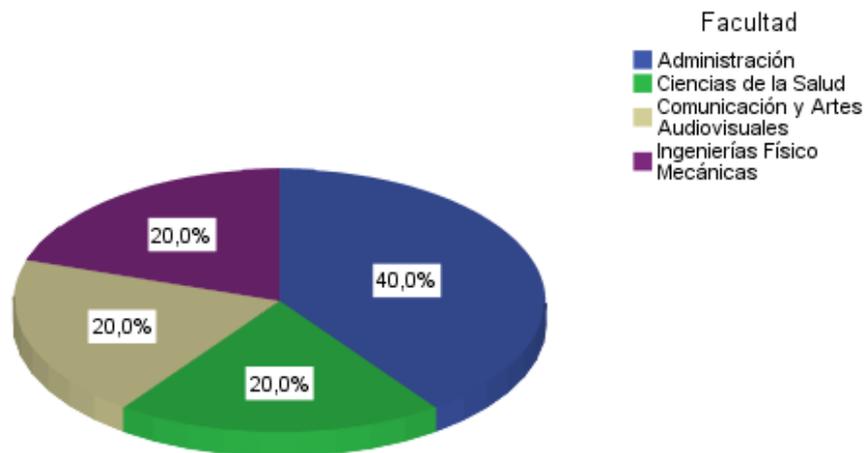
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 21 Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)

21. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

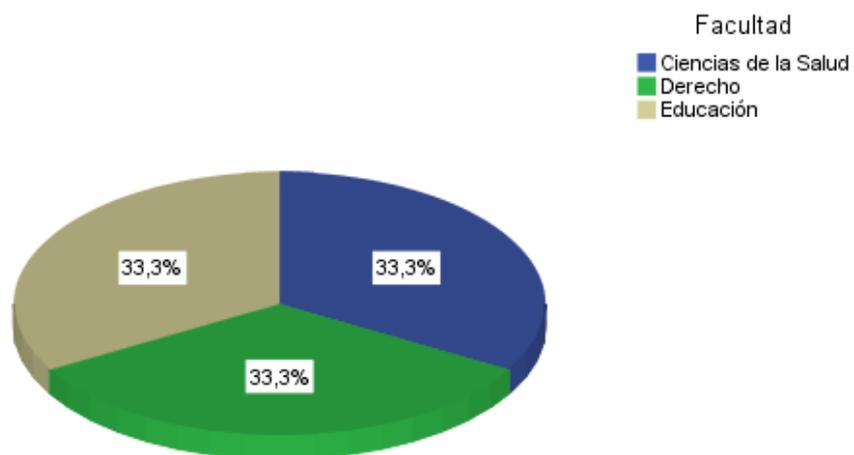
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

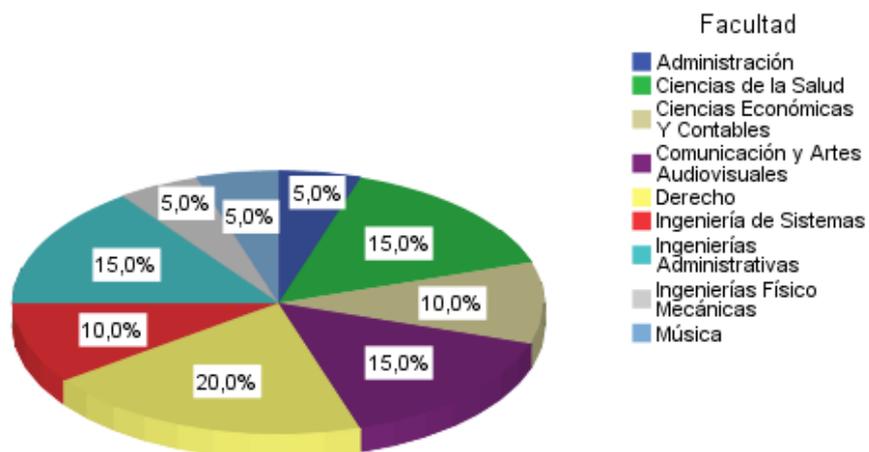
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

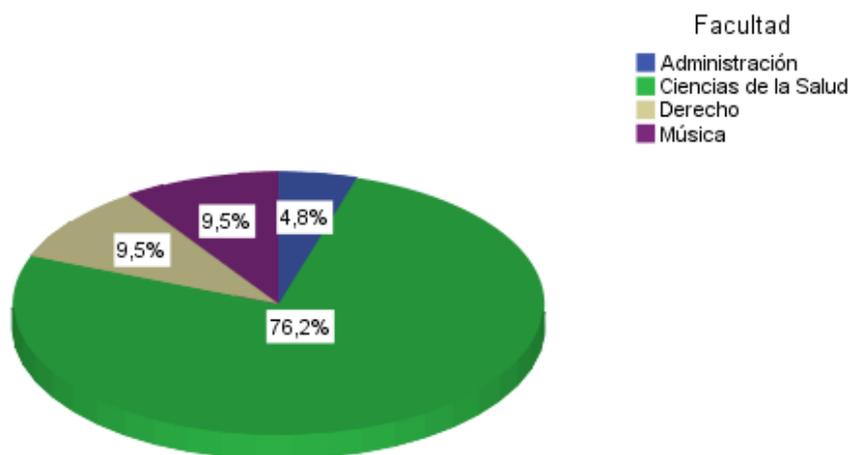
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

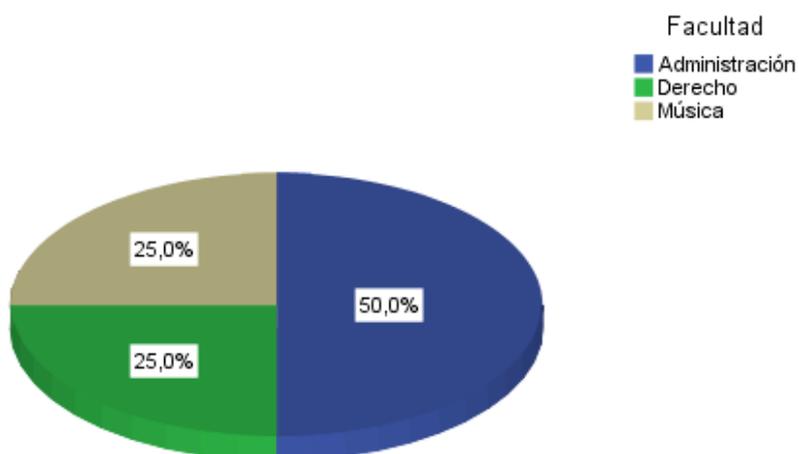
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

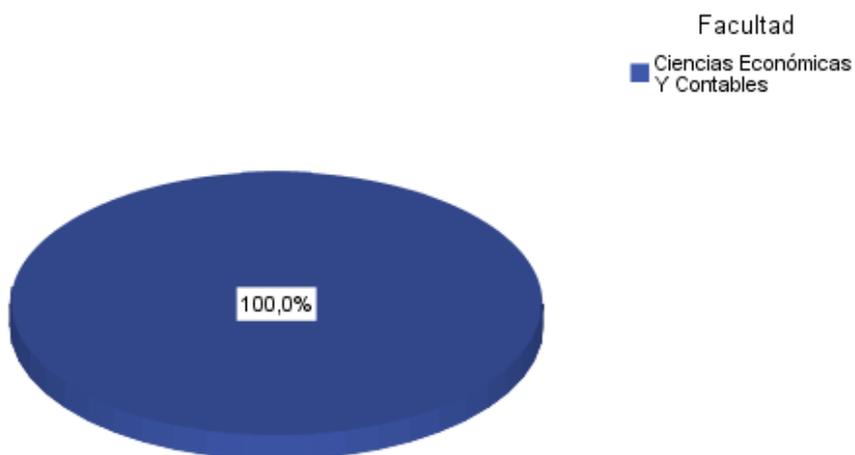
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Aplica exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

En el caso del examen escrito con pregunta cerrada (en forma de test o de selección múltiple con sus distintas variantes), se encuentra una aplicación más frecuente, (46.3% de los docentes lo utiliza siempre o casi siempre; con este mismo criterio, con mayor frecuencia en las Facultades de Ciencias de la Salud (76.2), Música (75%), Administración (50%) y Derecho (37.5%). Los resultados tienden a que su uso se dé esporádicamente (la mayor tendencia oscila entre quienes lo usan a veces o casi siempre). De manera particular, casi nunca (100%) es utilizado por los docentes de la Facultad de Educación y en menor medida en las Ingenierías Físico Mecánicas (50% nunca lo usa). Es una opción de evaluación del aprendizaje bastante compleja por las particularidades que implica formular un examen de alta calidad en esta modalidad, sobre todo para no limitarlo a la mera tasación de alternativas de memoria mecánica (tabla 30, figura 21).

Tabla 31. Aplica exámenes orales

22. ¿Aplica exámenes orales (previo oral)?

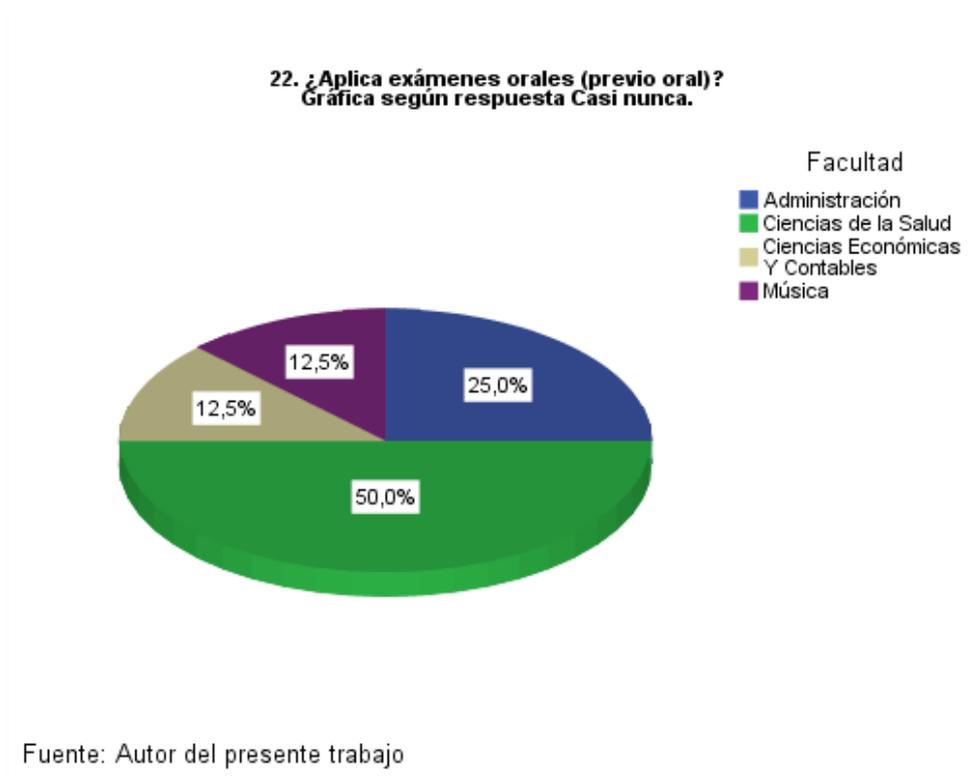
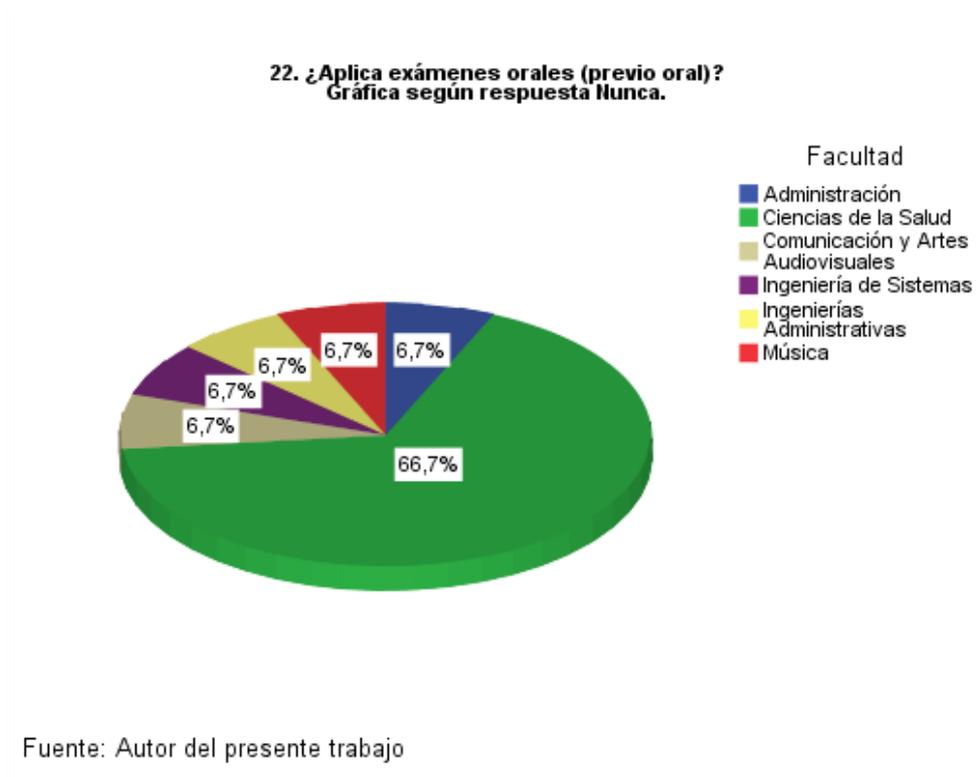
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	1	16,7%	6,7%	2	33,3%	25,0%	1	16,7%	12,5%	2	33,3%	66,7%	1	16,7%	6,7%
Ciencias de la Salud	10	47,6%	66,7%	4	19,0%	50,0%	4	19,0%	21,1%	3	14,3%	37,5%	1	5,0%	6,7%
Ciencias Económicas Y Contables	1	0%	0%	1	33,3%	12,5%	1	33,3%	5,3%	1	33,3%	0%	1	33,3%	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	6,7%	1	0%	0%	1	25,0%	5,3%	2	50,0%	25,0%	1	25,0%	0%
Derecho	1	0%	0%	1	0%	0%	7	87,5%	36,8%	1	12,5%	12,5%	1	12,5%	14,8%
Educación	1	0%	0%	1	0%	0%	1	100,0%	12,5%	1	100,0%	12,5%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	1	50,0%	6,7%	1	0%	0%	1	50,0%	5,3%	1	50,0%	0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	1	33,3%	6,7%	1	0%	0%	2	66,7%	10,5%	1	33,3%	0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	0%	0%	1	0%	0%	2	100,0%	10,5%	1	50,0%	0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	6,7%	1	25,0%	12,5%	1	25,0%	5,3%	1	25,0%	33,3%	4	100,0%	7,4%
Total	15	27,8%	100,0%	8	14,8%	100,0%	19	35,2%	100,0%	8	14,8%	100,0%	3	5,6%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

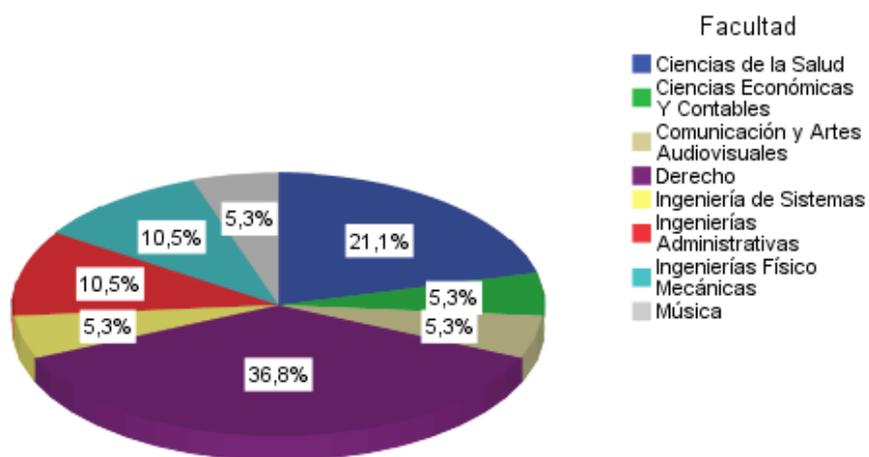
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 22. Aplica exámenes orales

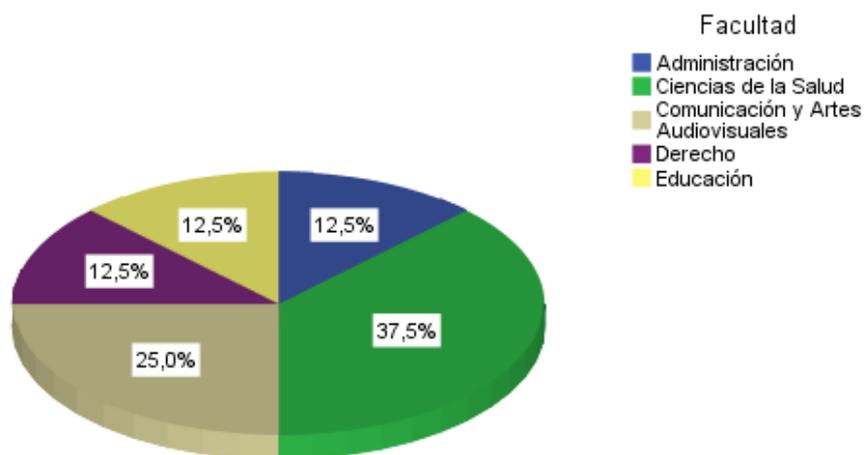


**22. ¿Aplica exámenes orales (previo oral)?
Gráfica según respuesta A veces.**



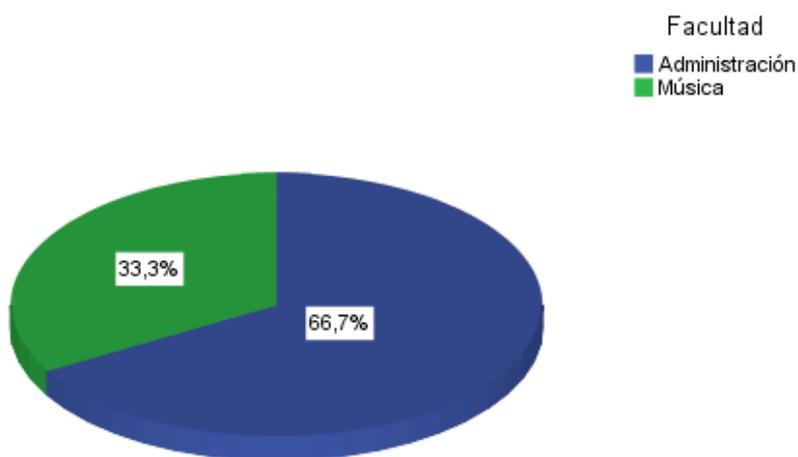
Fuente: Autor del presente trabajo

**22. ¿Aplica exámenes orales (previo oral)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



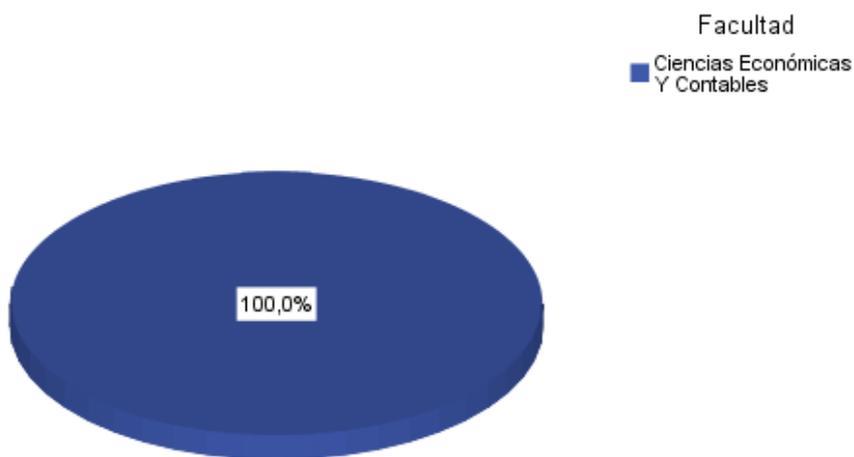
Fuente: Autor del presente trabajo

22. ¿Aplica exámenes orales (previo oral)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

22. ¿Aplica exámenes orales (previo oral)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Un instrumento altamente problemático, fuente de muchas situaciones enojosas, es el examen (previo) oral; al docente le da la ventaja de ahorrarse el tiempo de lectura y valoración de exámenes escritos, pero al alumno le toca la desventaja de tener sólo una oportunidad de responder sin poder corregir y sin derecho a opciones como la recalificación o la segunda instancia. En la UNAB, acorde con los resultados estadísticos, en términos generales su uso es del 20.4% (muy elevado para la inconveniencia de esta técnica), el 42.6% casi nunca o nunca lo usa. En la Facultad de Educación el 100% lo utiliza mientras que en Comunicación y Artes Audiovisuales su uso es del 50%. Es menos usual en Ciencias de la Salud y Música (50% casi nunca o nunca lo usa). En Administración el 50% lo utilizan casi siempre o siempre mientras que el otro 50% dice que casi nunca o nunca lo usa. En general, sí es utilizado por la mayoría de docentes en la Universidad (tabla 31, figura 22).

Tabla 32. Quices programados

23. ¿Aplica quices programados?

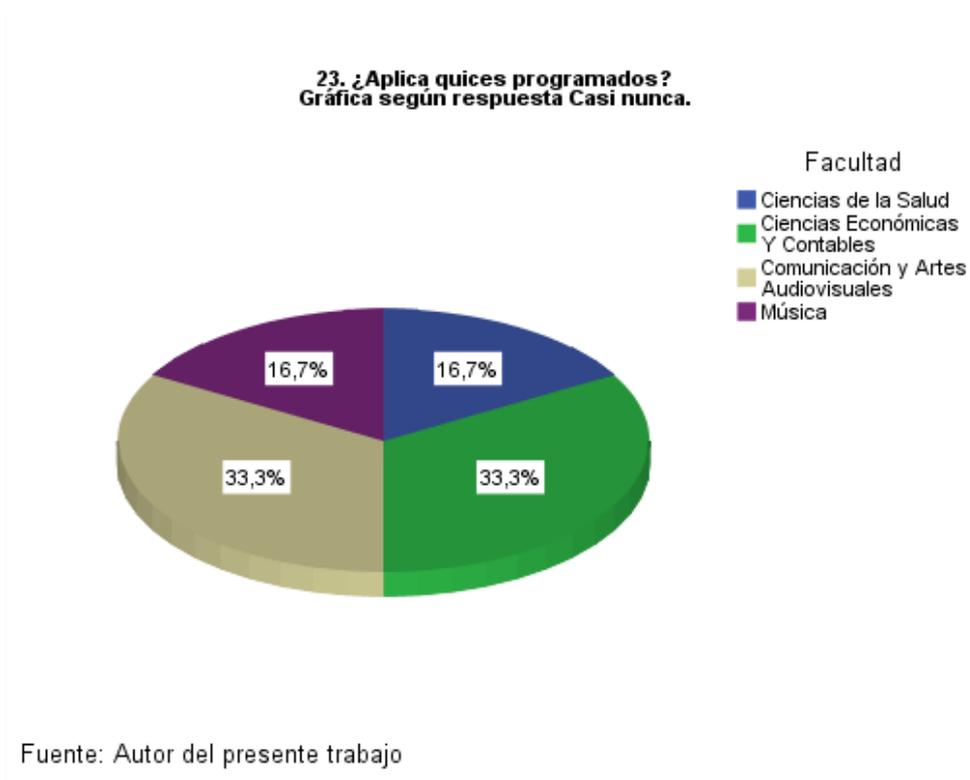
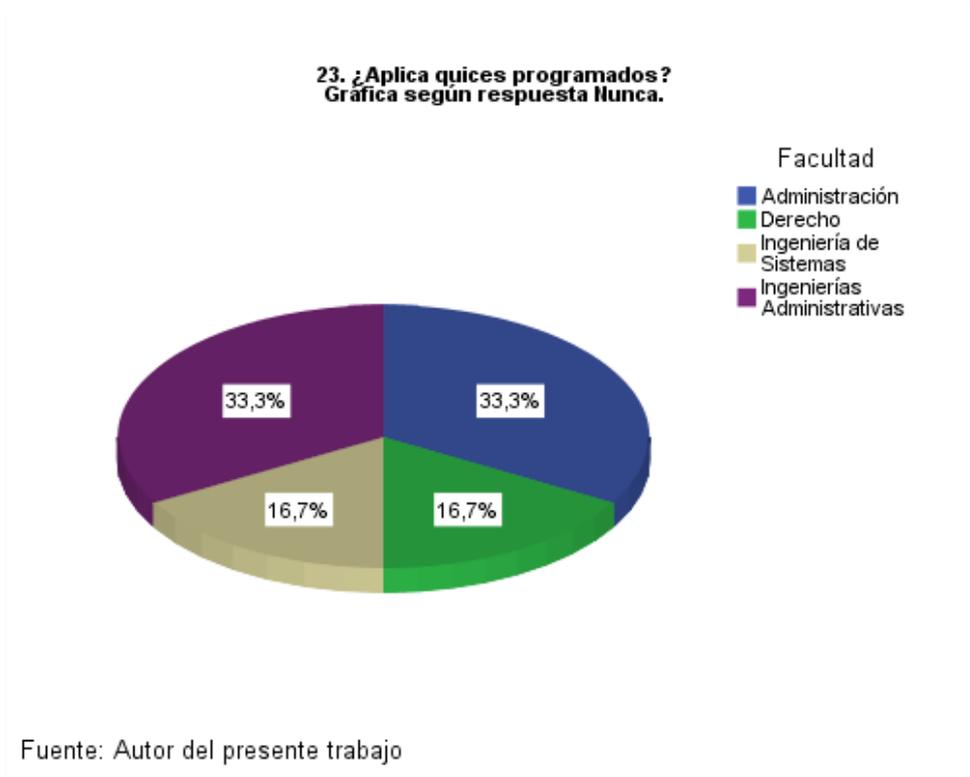
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total			
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac				
Administración	2	33,3%	33,3%	.	0%	0%	1	33,3%	11,8%	1	16,7%	12,5%	.	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	.	0%	0%	1	4,8%	16,7%	8	38,1%	50,0%	4	19,0%	50,0%	.	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	0%	2	66,7%	33,3%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	33,3%	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	.	0%	0%	2	50,0%	33,3%	1	25,0%	6,3%	.	0%	0%	1	25,0%	12,5%	7,4%
Derecho	1	12,5%	16,7%	.	0%	0%	4	50,0%	25,0%	2	25,0%	11,8%	1	12,5%	12,5%	14,8%
Educación	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	100,0%	5,9%	.	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	1	50,0%	16,7%	.	0%	0%	1	50,0%	6,3%	.	0%	0%	.	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	2	66,7%	33,3%	.	0%	0%	1	33,3%	6,3%	.	0%	0%	.	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	11,8%	.	2	100,0%	3,7%
Música	.	0%	0%	1	25,0%	16,7%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	4	100,0%	7,4%
Total	6	11,1%	100,0%	6	11,1%	100,0%	16	29,6%	100,0%	17	31,5%	100,0%	8	14,8%	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

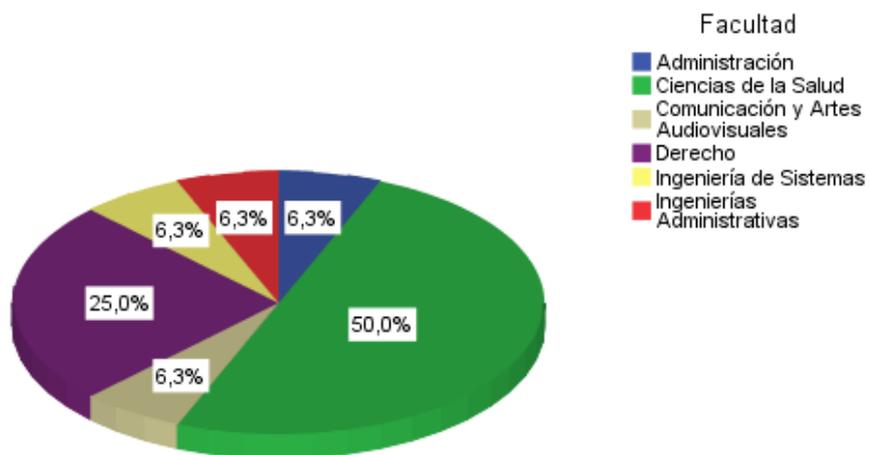
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 23. Quices programados

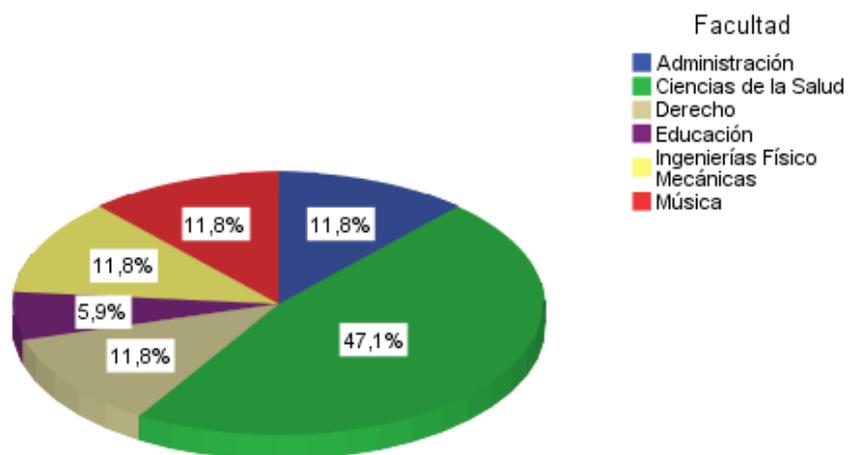


**23. ¿Aplica quices programados?
Gráfica según respuesta A veces.**



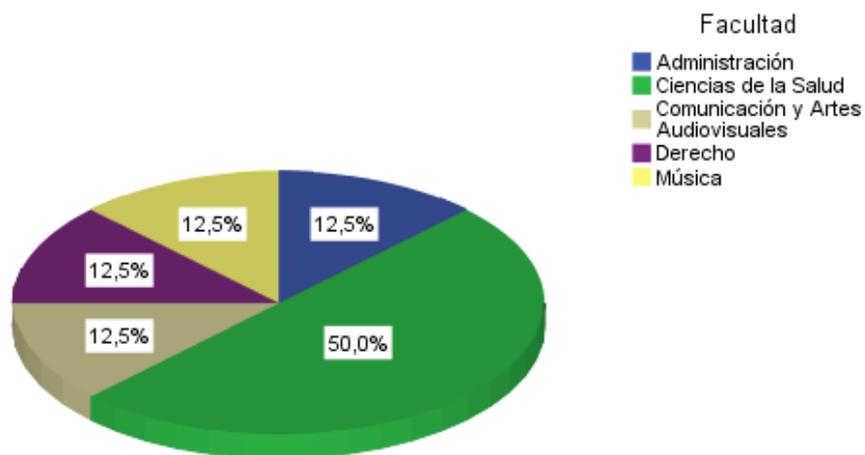
Fuente: Autor del presente trabajo

**23. ¿Aplica quices programados?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



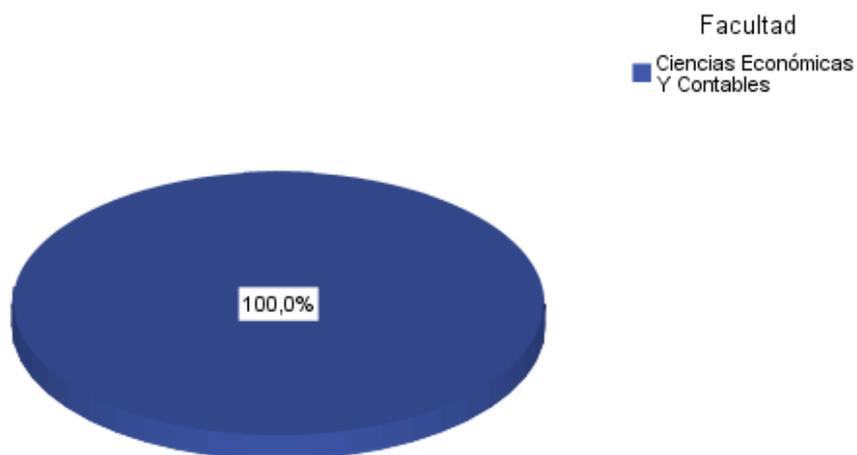
Fuente: Autor del presente trabajo

**23. ¿Aplica quices programados?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**23. ¿Aplica quices programados?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Los quices (previos cortos) programados, son una estrategia para valorar el aprendizaje de saberes en hitos o momentos especiales del proceso enseñanza – aprendizaje. En general, es una herramienta usual entre los docentes (46.3 casi siempre o siempre lo utiliza y el 29% a veces lo usa). Es un instrumento bastante común en donde casi siempre o siempre se aplica en las Facultades de Educación e Ingenierías Físico Mecánicas (100%), Ciencias de la Salud (95.2%) y en Administración (50%). Con menos proporción en Ciencias Económicas y Contables y Comunicación y Artes Audiovisuales (tabla 32, figura 23).

Tabla 33. Asigna trabajos escritos con entregas parciales

24. ¿Asigna trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac			
Administración	0%	0%	0%	0%	1	16,7%	2	33,3%	3	50,0%	0%	0%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	4,8%	33,3%	7	33,3%	1	4,8%	5	23,8%	7	33,3%	0%	0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	1	33,3%	0%	0%	1	33,3%	0%	0%	0%	0%	1	33,3%	3	100,0%	5,6%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2	50,0%	2	50,0%	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	0%	0%	0%	0%	3	37,5%	4	50,0%	1	12,5%	0%	0%	8	100,0%	14,8%
Educación	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1	100,0%	0%	0%	0%	0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2	100,0%	0%	0%	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3	100,0%	0%	0%	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1	50,0%	1	50,0%	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	2	50,0%	0%	0%	0%	0%	1	25,0%	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Total	3	5,6%	9	16,7%	6	11,1%	20	37,0%	15	27,8%	1	1,9%	54	100,0%	100,0%

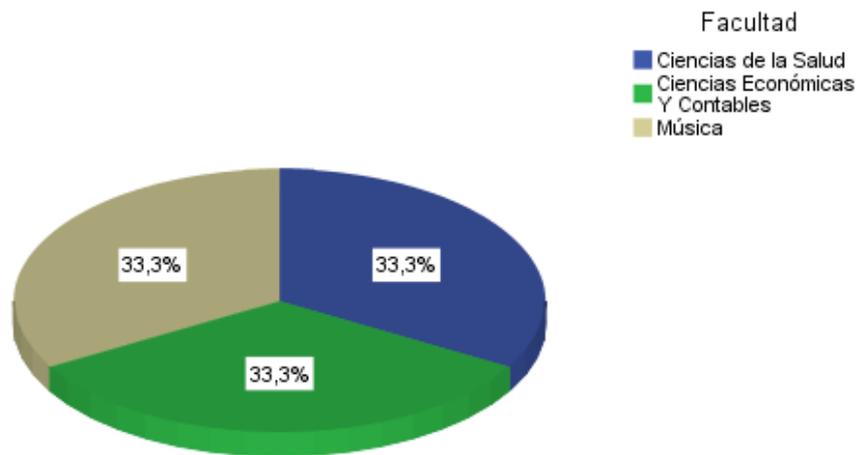
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

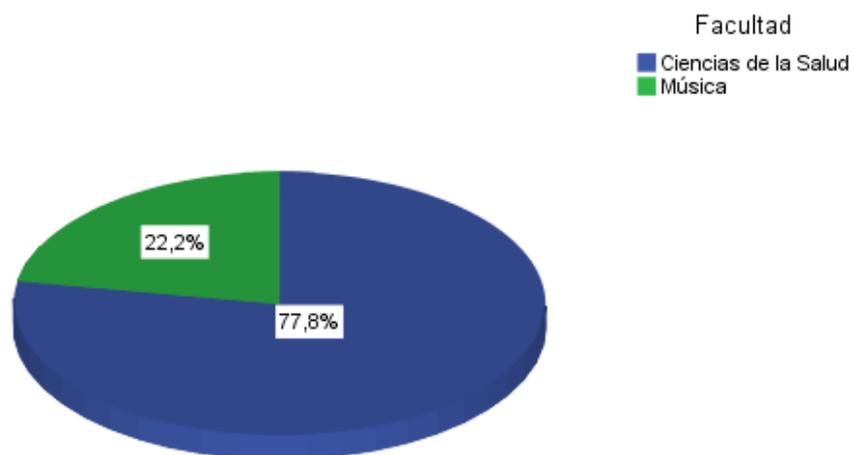
Figura 24. Asigna trabajos escritos con entregas parciales

24. ¿Asigna trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Nunca.



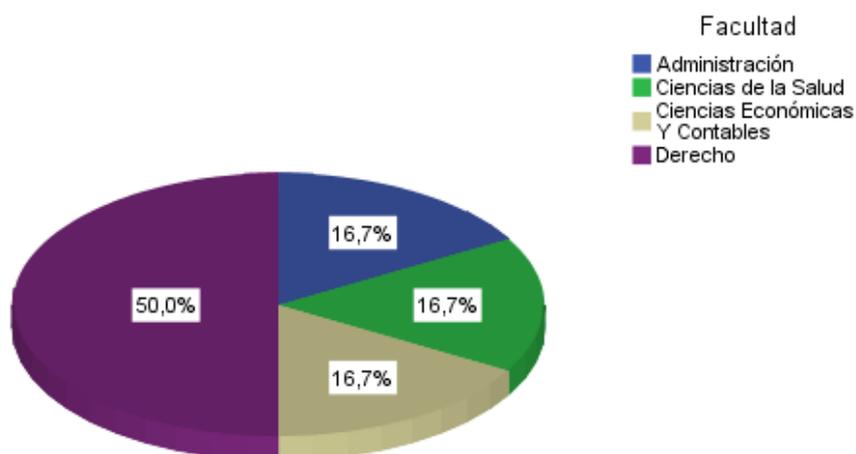
Fuente: Autor del presente trabajo

24. ¿Asigna trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



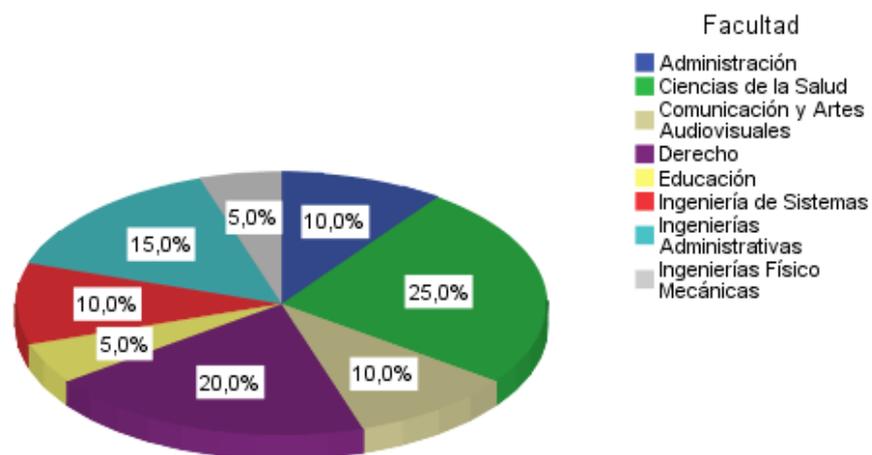
Fuente: Autor del presente trabajo

**24. ¿Asigna trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta A veces.**



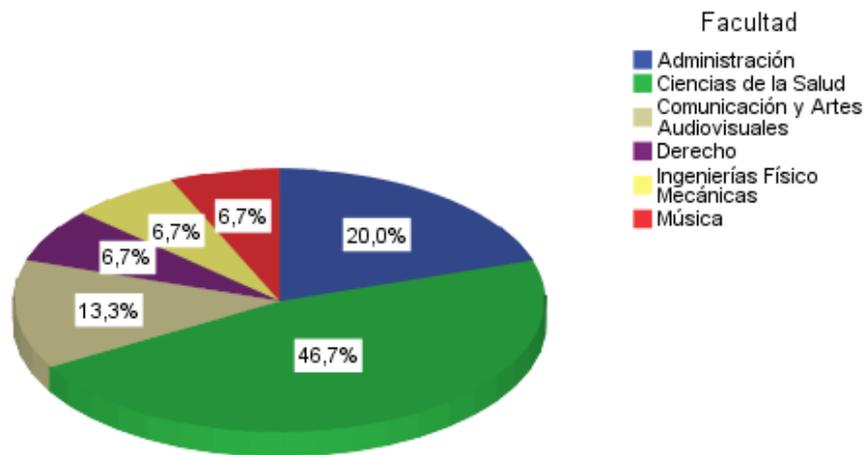
Fuente: Autor del presente trabajo

**24. ¿Asigna trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



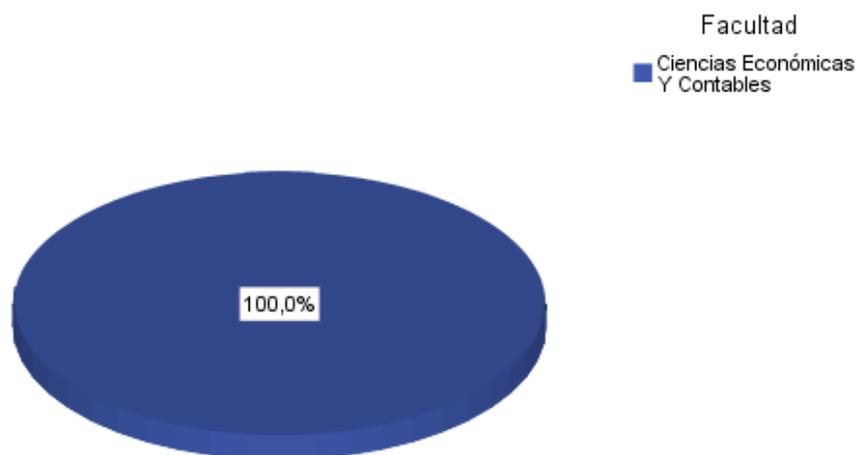
Fuente: Autor del presente trabajo

**24. ¿Asigna trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**24. ¿Asigna trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Una de las estrategias con mayor efectividad para desarrollar capacidad analítica y aprender a sistematizar diversos factores de aplicación, en el marco del aprendizaje por competencias, es el trabajo escrito de semestre con entregas parciales (corresponde a las estrategias del aprendizaje basado en problemas o en proyectos). Acorde con los docentes, con excepción de la Facultad de Música y de Ciencias Económicas y Contables (33.3% casi nunca o nunca lo usan), su uso es elevado (64.8% casi siempre o siempre lo utilizan). Igualmente, en música el 75% casi nunca o nunca lo utilizan. Es una herramienta didáctica que, a la vez, corresponde a una estrategia de evaluación significativamente valiosa para valorar integralmente competencias cognitivas, comunicativas y socioafectivas (tabla 33, figura 24).

Tabla 34. Asigna tareas cortas

25. ¿Asigna tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac			
Administración	1	16,7%	100,0%	1	16,7%	20,0%	1	16,7%	0%	3	50,0%	18,8%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud		,0%	,0%	1	4,8%	20,0%		,0%	0%	12	57,1%	44,4%	8	38,1%	50,0%
Ciencias Económicas Y Contables		,0%	,0%	1	33,3%	20,0%		,0%	0%	1	33,3%	3,7%		,0%	0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales		,0%	,0%	1	25,0%	20,0%		,0%	0%	1	25,0%	3,7%	2	50,0%	12,5%
Derecho		,0%	,0%		,0%	,0%	3	37,5%	75,0%	3	37,5%	11,1%	2	25,0%	12,5%
Educación		,0%	,0%		,0%	,0%		,0%	0%	1	100,0%	3,7%		,0%	0%
Ingeniería de Sistemas		,0%	,0%		,0%	,0%		,0%	0%	2	100,0%	7,4%		,0%	0%
Ingenierías Administrativas		,0%	,0%		,0%	,0%		,0%	0%	3	100,0%	11,1%		,0%	0%
Ingenierías Físico Mecánicas		,0%	,0%		,0%	,0%	1	50,0%	25,0%	1	50,0%	3,7%		,0%	0%
Música		,0%	,0%	1	25,0%	20,0%		,0%	0%	2	50,0%	7,4%	1	25,0%	6,3%
Total	1	1,9%	100,0%	5	9,3%	100,0%	4	7,4%	100,0%	27	50,0%	100,0%	16	29,6%	100,0%

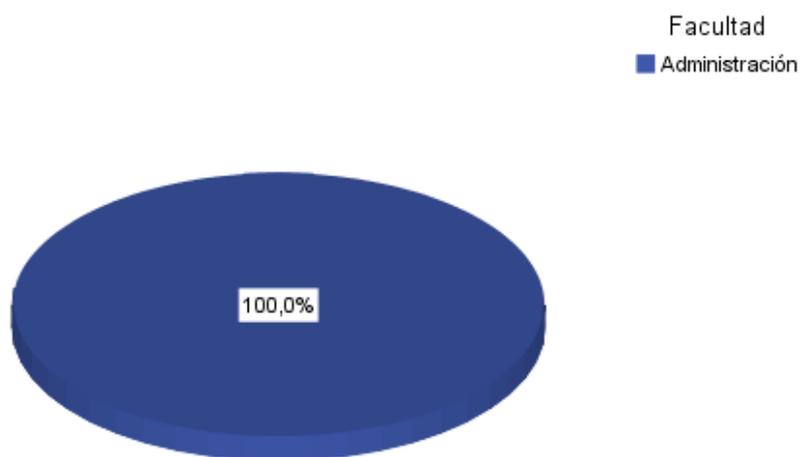
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

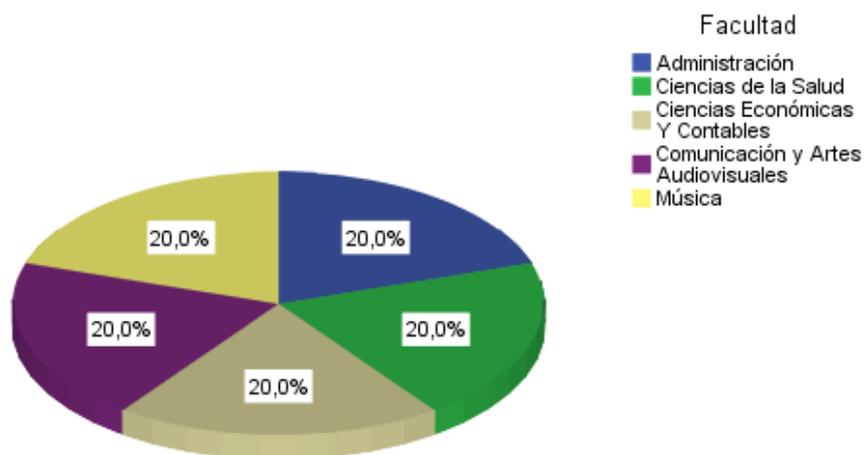
Figura 25. Asigna tareas cortas

25. ¿Asigna tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Nunca.



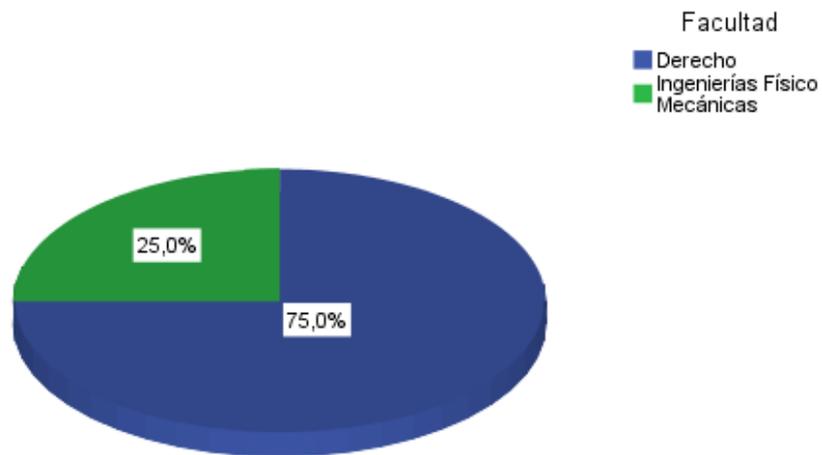
Fuente: Autor del presente trabajo

25. ¿Asigna tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



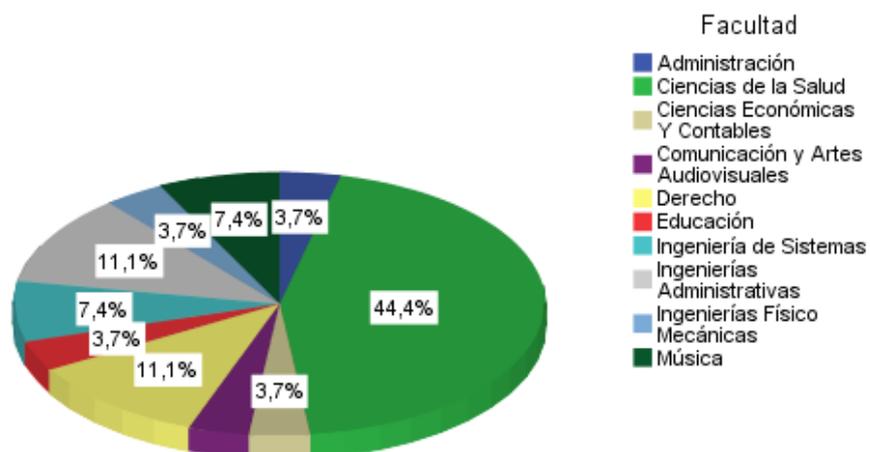
Fuente: Autor del presente trabajo

25. ¿Asigna tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta A veces.



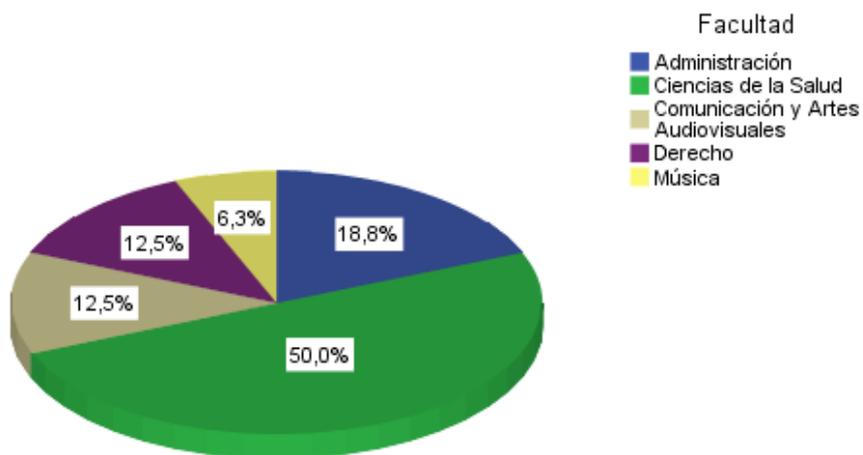
Fuente: Autor del presente trabajo

25. ¿Asigna tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



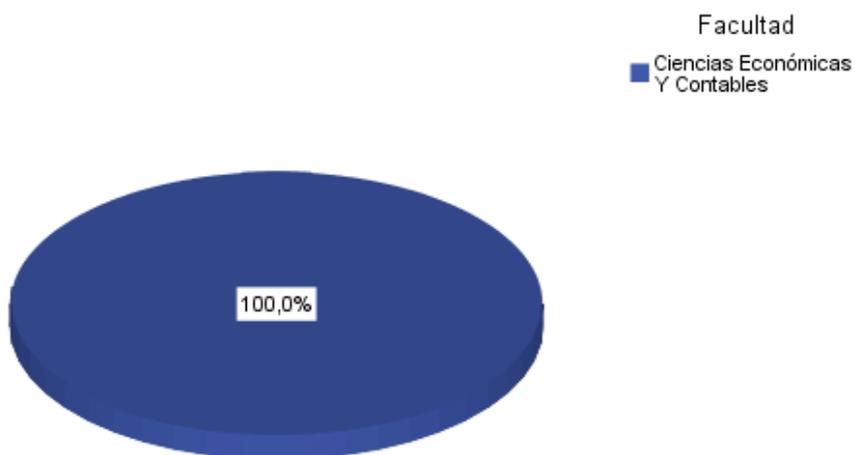
Fuente: Autor del presente trabajo

25. ¿Asigna tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

25. ¿Asigna tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

A la pregunta de si asignan tareas cortas, la inmensa mayoría responden que sí o lo hacen siempre o casi siempre (79.6%). Sólo un 11.2% casi nunca o nunca lo aplican. En todas las Facultades el uso es intensivo con excepción de Ciencias Económicas y Contables en la que el porcentaje se distribuye entre un 33% que casi siempre o siempre lo utilizan y un 33% que casi nunca o nunca lo hacen. Este es un ejercicio de refuerzo y una técnica de evaluación bastante común en todos los procesos educativos (tabla 29, figura 25).

Tabla 35. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura

26. ¿Evalúa ejercicios de comprensión de lectura en su área?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total								
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac		Suma	%Res	%Fac					
Administración	1	16,7%	25,0%	.	,0%	,0%	1	16,7%	10,0%	1	16,7%	4,0%	3	50,0%	23,1%	.	.	6	100,0%	11,1%	
Ciencias de la Salud	1	4,8%	25,0%	.	,0%	,0%	3	14,3%	30,0%	11	52,4%	44,0%	6	28,6%	46,2%	.	.	21	100,0%	38,9%	
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	33,3%	10,0%	1	33,3%	4,0%	.	,0%	,0%	.	1	33,3%	100,0%	5,6%	
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	50,0%	8,0%	2	50,0%	15,4%	.	.	4	100,0%	7,4%	
Derecho	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	25,0%	20,0%	5	62,5%	20,0%	1	12,5%	7,7%	.	.	8	100,0%	14,8%	
Educación	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	4,0%	1	100,0%	4,0%	.	,0%	,0%	.	.	1	100,0%	1,9%	
Ingeniería de Sistemas	1	50,0%	25,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	10,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	.	2	100,0%	3,7%	
Ingenierías Administrativas	1	33,3%	25,0%	.	,0%	,0%	2	66,7%	20,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	.	3	100,0%	5,6%	
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	,0%	1	50,0%	100,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	4,0%	.	,0%	,0%	.	.	2	100,0%	3,7%	
Música	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	75,0%	12,0%	1	25,0%	7,7%	.	.	4	100,0%	7,4%	
Total	4	7,4%	100,0%	1	1,9%	100,0%	10	18,5%	100,0%	25	46,3%	100,0%	13	24,1%	100,0%	1	1,9%	100,0%	54	100,0%	100,0%

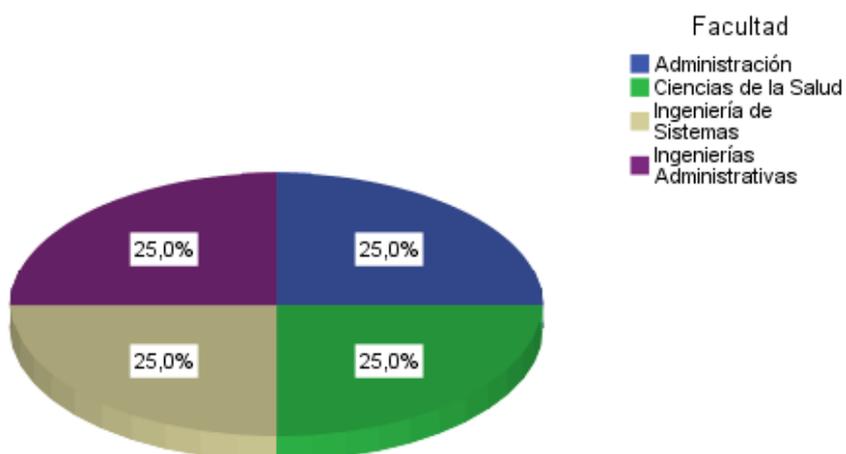
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

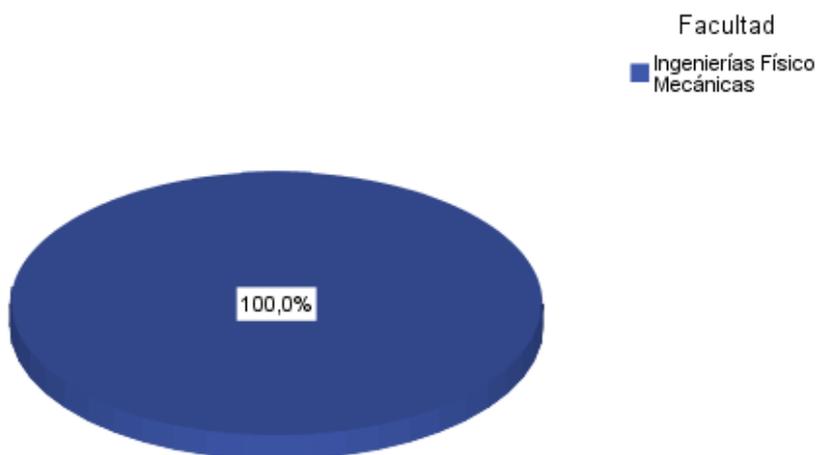
Figura 26. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura

26. ¿Evalúa ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Nunca.



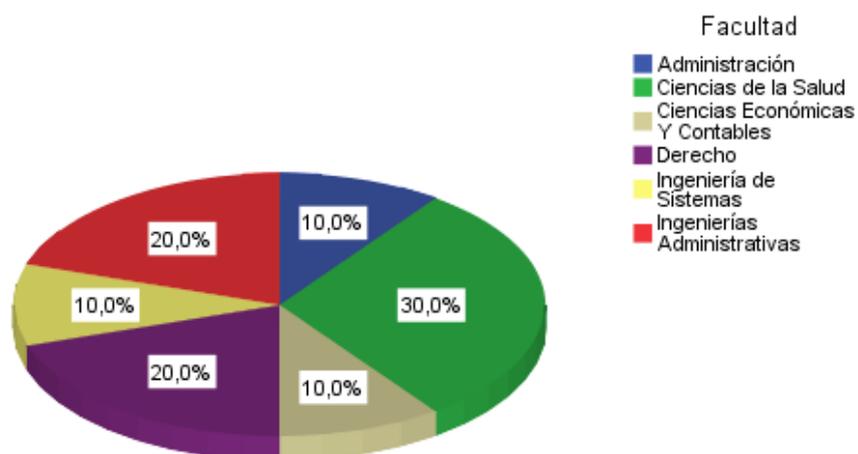
Fuente: Autor del presente trabajo

26. ¿Evalúa ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



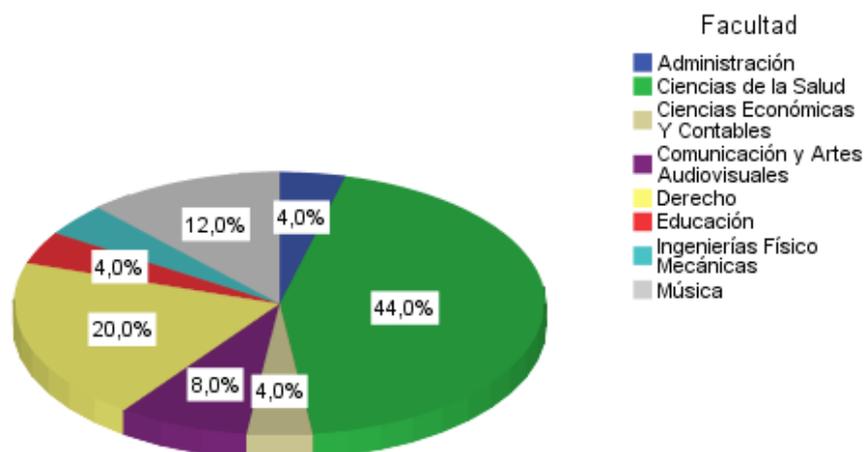
Fuente: Autor del presente trabajo

**26. ¿Evalúa ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta A veces.**



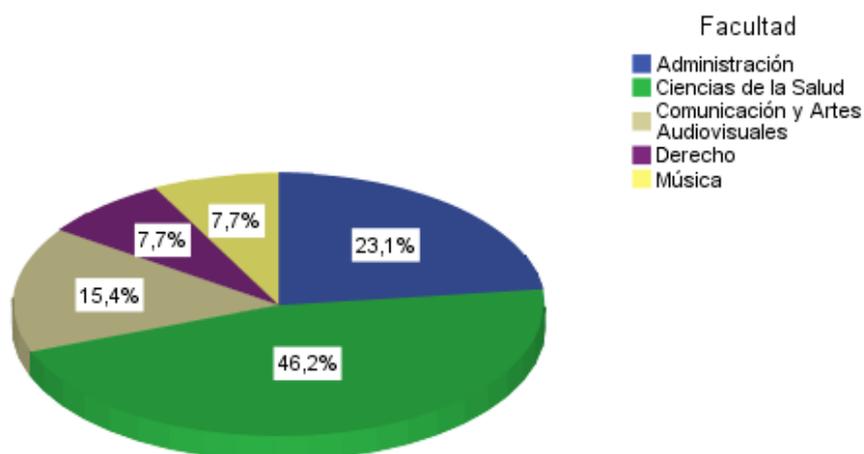
Fuente: Autor del presente trabajo

**26. ¿Evalúa ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



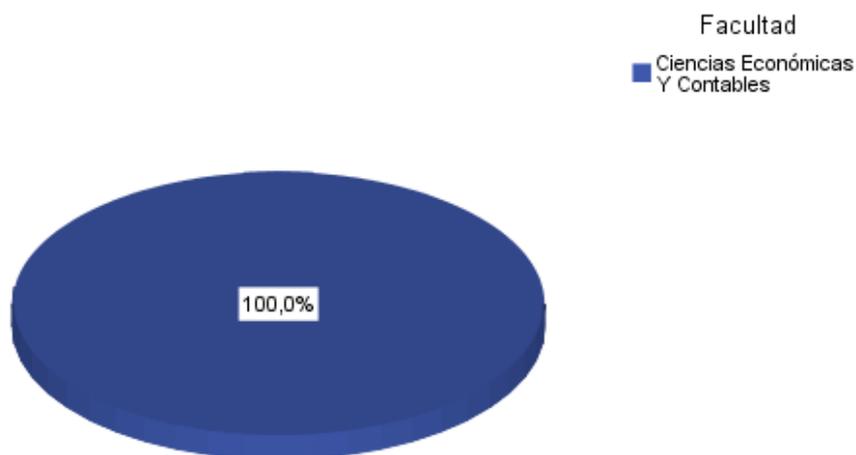
Fuente: Autor del presente trabajo

**26. ¿Evalúa ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**26. ¿Evalúa ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Con excepción de las Ingenierías, donde es menos usual (en Ingeniería de Sistemas y en Administrativas se utiliza a veces en un 50% en el primer caso y en un 66% en el segundo caso y en Físico Mecánicas siempre o casi siempre en un 50%) y de Ciencias Económicas y Contables, los ejercicios de comprensión de lectura también son frecuentes entre las técnicas de evaluación de los docentes de la UNAB (70.4% siempre o casi siempre lo utilizan) y solamente un 9.3% casi nunca o nunca lo utilizan). Estos ejercicios de comprensión de lectura, a partir de textos profesionales o literarios en general, son una potente ayuda didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas y una buena estrategia de evaluación a partir, incluso, de otros instrumentos, como rejillas o guías (tabla 35, figura 26).

Tabla 36. Aplica talleres en clase

27. ¿Aplica talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?

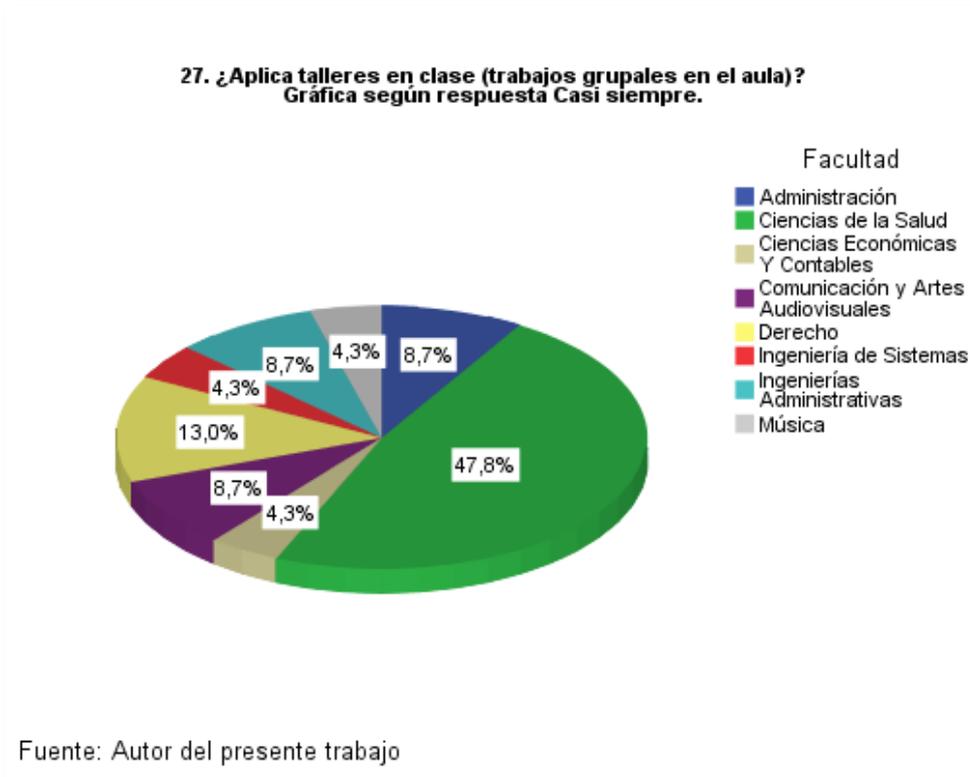
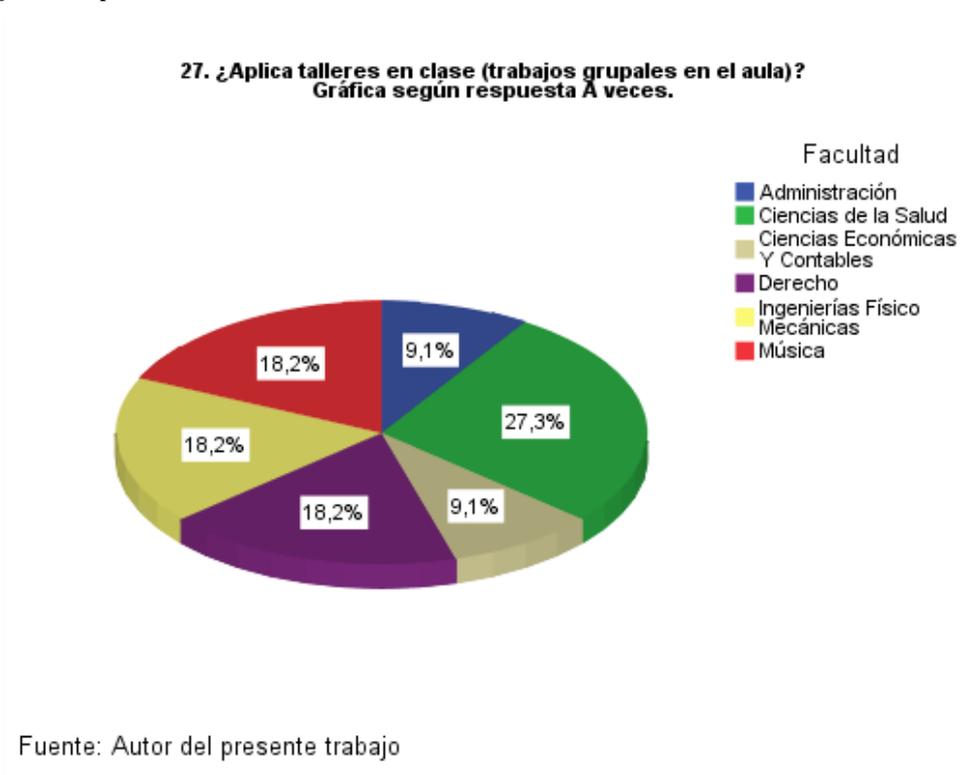
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac			
Administración	.	.0%	.	.0%	1	16,7%	2	33,3%	3	50,0%	.	.0%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	.	.0%	.	.0%	3	14,3%	11	52,4%	7	33,3%	.	.0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	.0%	.	.0%	1	33,3%	1	33,3%	.	.0%	1	33,3%	3	100,0%	5,6%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	.0%	.	.0%	.	.0%	2	50,0%	2	50,0%	.	.0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	.	.0%	.	.0%	2	25,0%	3	37,5%	3	37,5%	.	.0%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	100,0%	.	.0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	50,0%	1	50,0%	.	.0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	2	66,7%	1	33,3%	.	.0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	.0%	.	.0%	2	100,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	2	100,0%	3,7%
Música	.	.0%	.	.0%	2	50,0%	1	25,0%	1	25,0%	.	.0%	4	100,0%	7,4%
Total	.	.0%	.	.0%	11	20,4%	23	42,6%	19	35,2%	1	1,9%	54	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

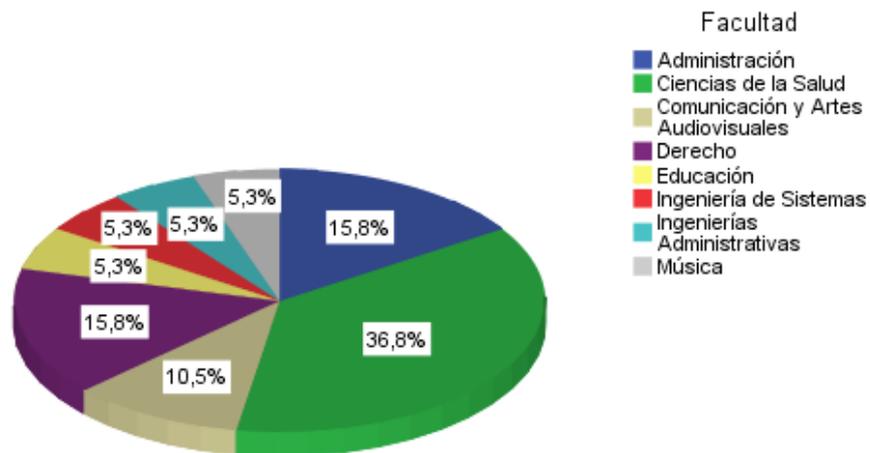
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 27. Aplica talleres en clase

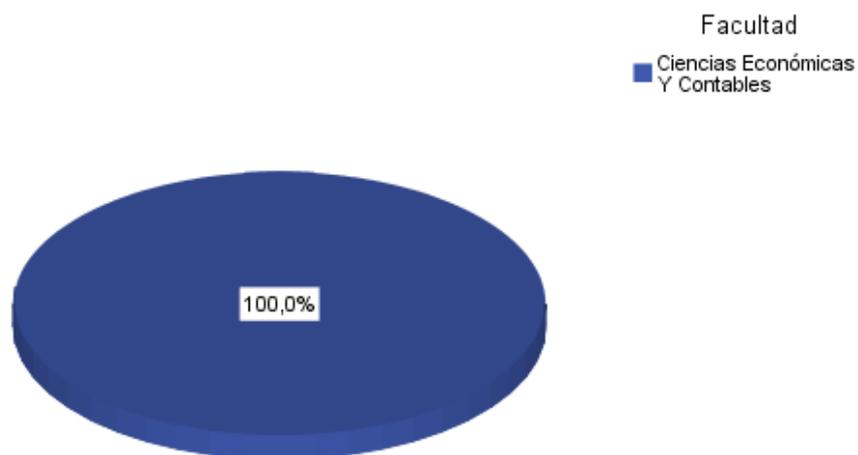


**27. ¿Aplica talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**27. ¿Aplica talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Los talleres en clase, o sea el trabajo pedagógico construido a partir de la producción del estudiante con la guía del maestro, supone una didáctica con fines de autoaprendizaje o de aplicación y, obviamente, con un componente de evaluación de aprendizaje acorde con el objetivo de formación planteado inicialmente. Entre los docentes de pregrado de la UNAB, su uso es bastante generalizado (77.8% lo utiliza casi siempre o siempre), con menos énfasis en las Ingenierías Físico Mecánicas (el 100% lo utiliza a veces) y en Ciencias Económicas y Contables (el 33.3% lo utiliza casi siempre o siempre). Este es un potente ejercicio de enseñanza que permite generar aprendizajes significativos para el estudiante y sentido de trabajo colaborativo (tabla 36, figura 27).

7.2.5 Cuarta categoría: Con respecto a los resultados de la evaluación (calificación)

Tabla 37. Retroalimentación todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades

28. ¿Usted retroalimenta todas las evaluaciones que aplica, señalando aciertos y debilidades?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	0	0%	0%	0	0%	0%	2	33,3%	18,2%	4	66,7%	11,1%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	2	9,5%	100,0%	0	0%	0%	1	4,8%	9,1%	17	81,0%	47,2%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	0	0%	0%	0	0%	0%	2	66,7%	18,2%	0	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	0	0%	0%	0	0%	0%	1	25,0%	9,1%	3	75,0%	8,3%	4	100,0%	7,4%
Derecho	0	0%	0%	0	0%	2	12,5%	9,1%	5	62,5%	13,9%	0	8	100,0%	14,8%
Educación	0	0%	0%	0	0%	0	0	0%	1	100,0%	2,8%	0	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	0	0%	0%	0	0%	0	1	50,0%	9,1%	1	50,0%	2,8%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	0	0%	0%	0	0%	0	1	33,3%	9,1%	2	66,7%	5,6%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	0	0%	0%	0	0%	1	50,0%	9,1%	0	0%	0%	2	100,0%	3,7%	
Música	0	0%	0%	0	0%	0	1	25,0%	9,1%	3	75,0%	8,3%	4	100,0%	7,4%
Total	2	3,7%	100,0%	0	0%	4	20,4%	100,0%	36	66,7%	100,0%	1	54	100,0%	100,0%

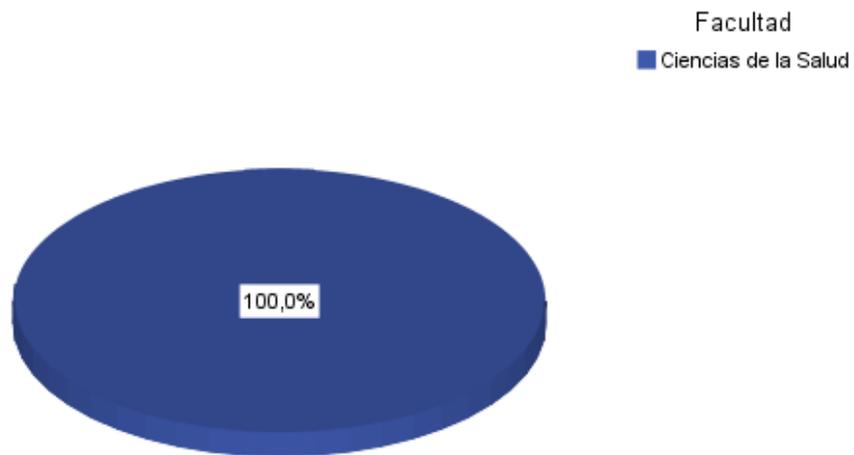
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

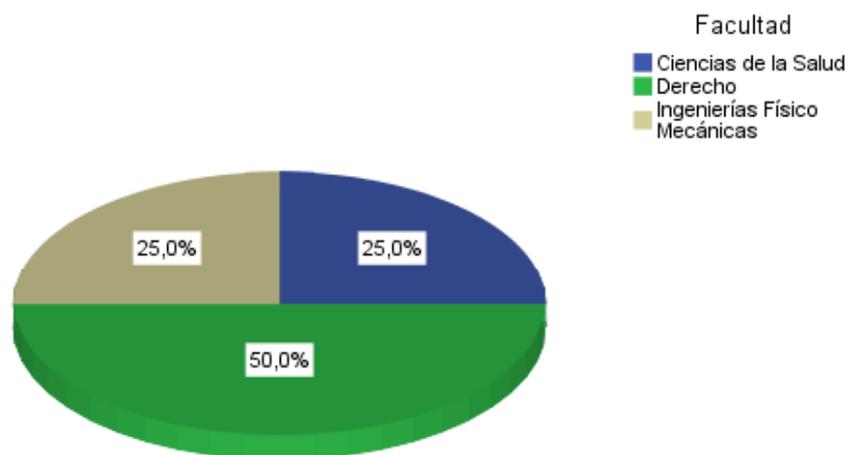
Figura 28. Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades

28. ¿Usted retroalimenta todas las evaluaciones que aplica, señalando aciertos y debilidades?
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

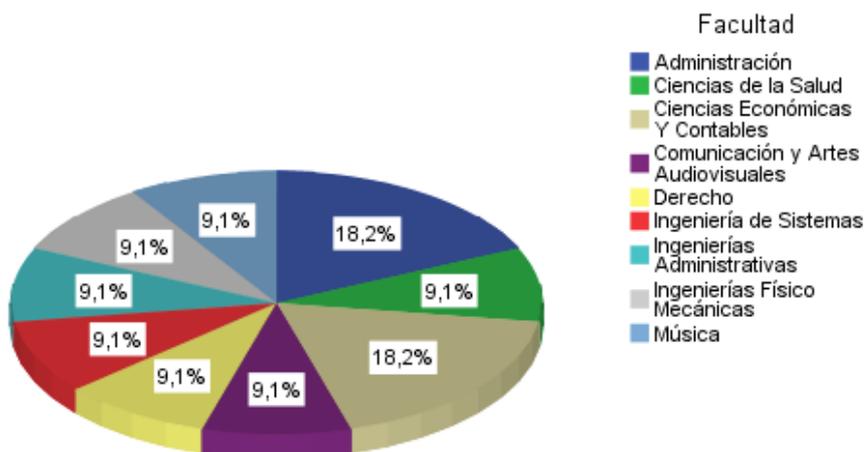
28. ¿Usted retroalimenta todas las evaluaciones que aplica, señalando aciertos y debilidades?
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

28. ¿Usted retroalimenta todas las evaluaciones que aplica, señalando aciertos y debilidades?

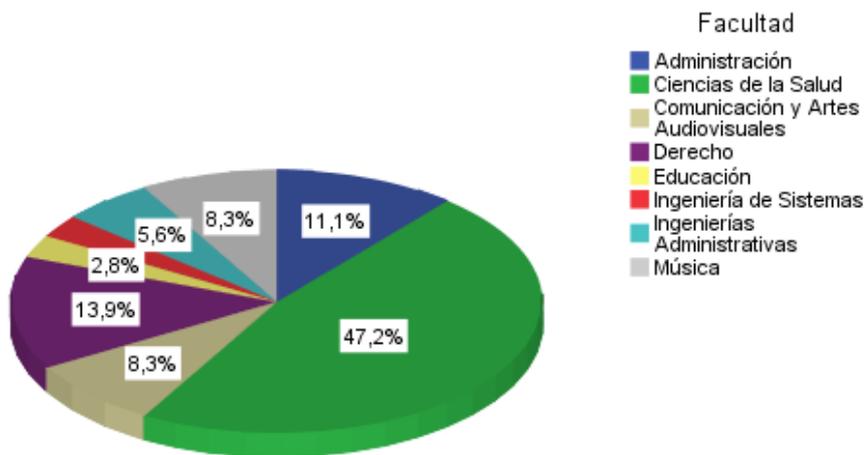
Gráfica según respuesta Casi siempre.



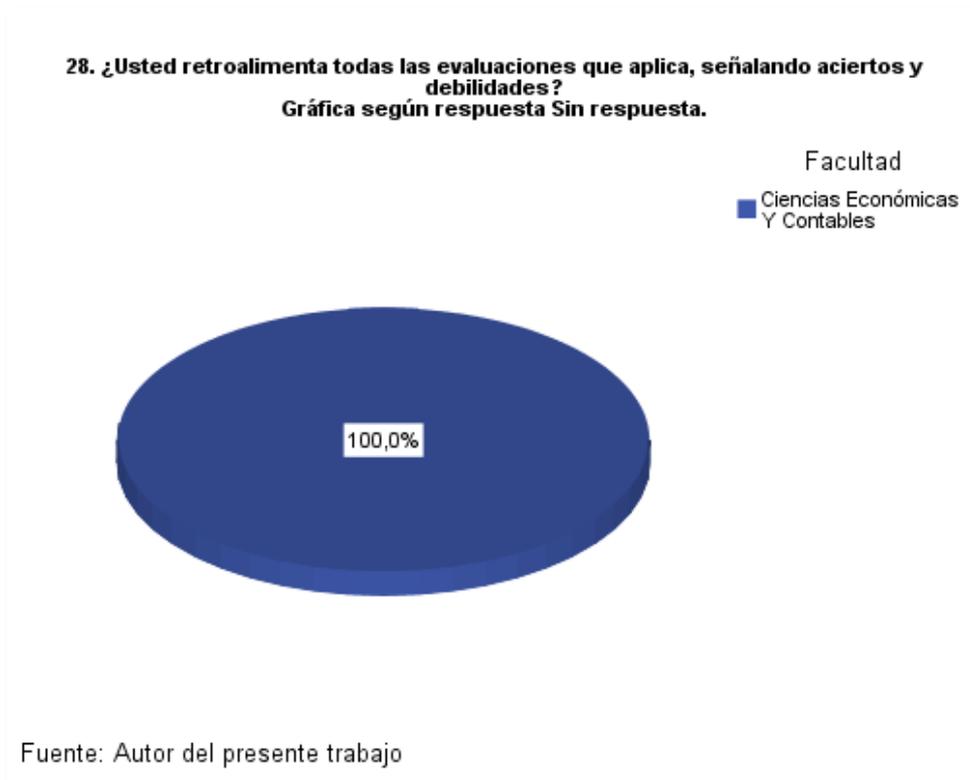
Fuente: Autor del presente trabajo

28. ¿Usted retroalimenta todas las evaluaciones que aplica, señalando aciertos y debilidades?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



Este criterio hace referencia a los productos de la evaluación, reflejados en un resultado cuantificable (calificación). Como primera medida, la retroalimentación de las evaluaciones es uno de los momentos más importantes del proceso de evaluación, de su resultado y del aprendizaje mismo. Al señalar errores y aciertos el docente permite que el estudiante aproveche su propia equivocación para aprender por corrección o su acierto para reforzar lo aprendido. En este aspecto, en general, los docentes responden que sí retroalimentan todas las evaluaciones (87.1% lo hace casi siempre o siempre); el menor resultado se da en las Ingenierías Físico Mecánicas en donde este porcentaje desciende al 50% (tabla 37, figura 28).

Tabla 38. Retroalimentación sólo las evaluaciones más importantes

29. ¿Solo retroalimentación con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma	%Res	%Fac
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res				
Administración	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0%	6	100,0%	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	2	9,5%	8	38,1%	4	19,0%	2	9,5%	5	23,8%	0	0%	21	100,0%	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	0	0%	1	33,3%	0	0%	1	33,3%	0	0%	1	33,3%	3	100,0%	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	1	25,0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	25,0%	4	100,0%	100,0%	7,4%
Derecho	4	50,0%	0	0%	0	0%	3	37,5%	1	12,5%	0	0%	8	100,0%	100,0%	14,8%
Educación	1	100,0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100,0%	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	0	0%	0	0%	1	50,0%	0	0%	1	50,0%	0	0%	2	100,0%	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	1	33,3%	0	0%	1	33,3%	0	0%	1	33,3%	0	0%	3	100,0%	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	0	0%	0	0%	1	50,0%	1	50,0%	0	0%	0	0%	2	100,0%	100,0%	3,7%
Música	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	100,0%	100,0%	7,4%
Total	11	20,4%	13	24,1%	9	16,7%	9	16,7%	10	18,5%	2	3,7%	54	100,0%	100,0%	100,0%

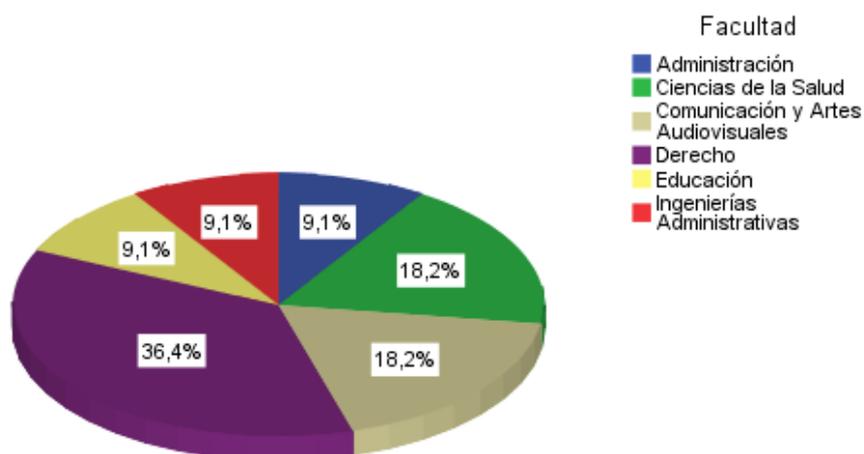
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

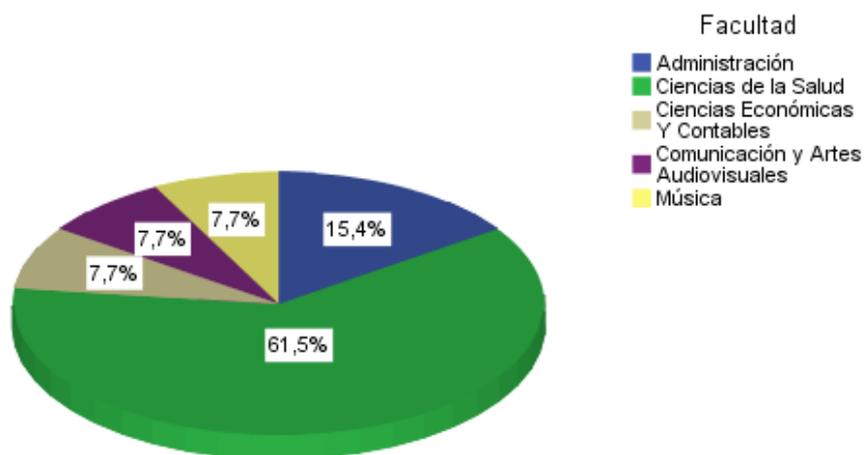
Figura 29. Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes

29. ¿Sólo retroalimenta con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Nunca.



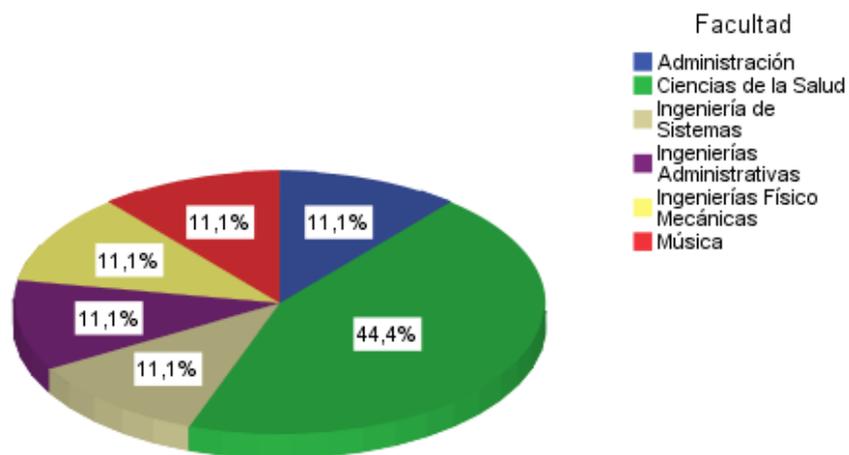
Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sólo retroalimenta con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



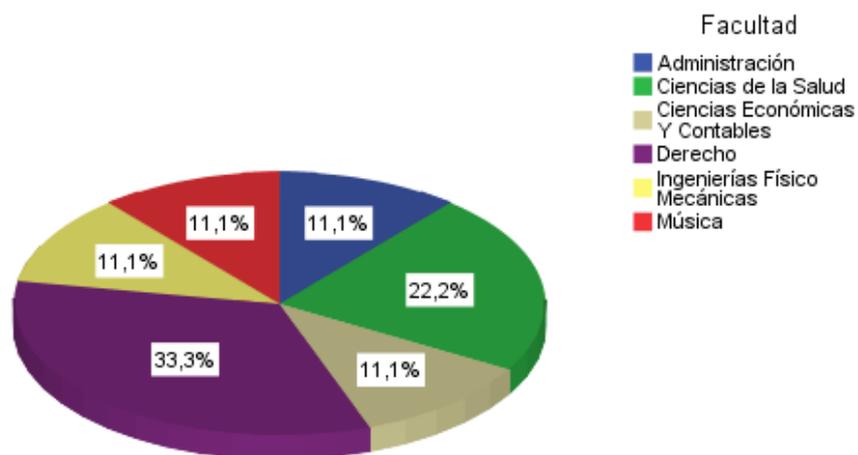
Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sólo retroalimenta con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta A veces.



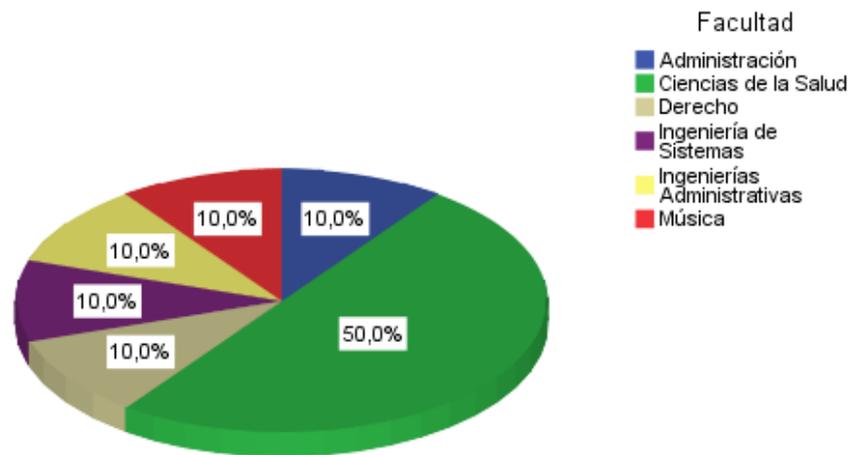
Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sólo retroalimenta con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



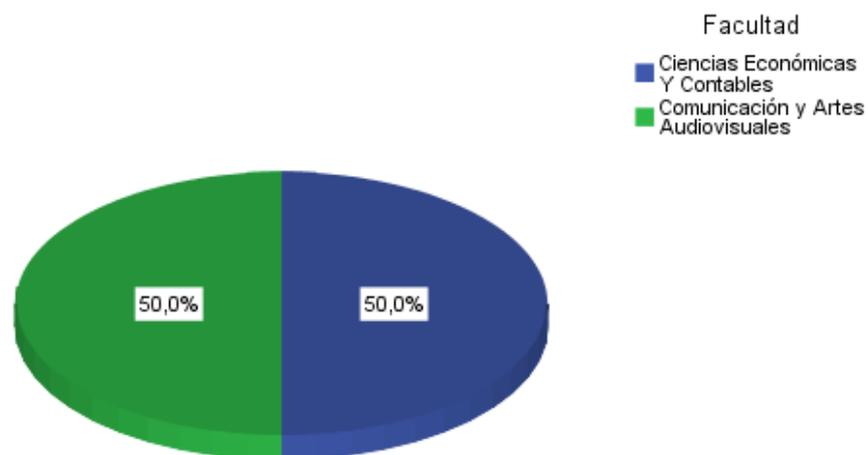
Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sólo retroalimenta con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sólo retroalimenta con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Hay un margen de contradicción con el resultado anterior, pues la pregunta plantea si solamente retroalimentan las evaluaciones que consideran más importantes (como los previos acumulativos - exámenes escritos). Para este caso, el 35.2% responde que casi siempre o siempre solamente retroalimenta estas evaluaciones y, a su vez, el 44.5% responde que casi nunca o nunca lo realizan. Excepción hecha de los docentes de la Facultad de Educación, en promedio, solamente este tipo de evaluaciones, y muy posiblemente sólo los correspondientes a exámenes escritos, sean retroalimentadas por los profesores (tabla 38, figura 29).

Tabla 39. Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos

30. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	Suma	%Res	%Fac
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma					%Res	%Fac
Administración	3	50,0%	27,3%	2	33,3%	11,8%	1	16,7%	4,3%	0%	0%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	5	23,8%	45,5%	8	38,1%	47,1%	8	38,1%	34,8%	0%	0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	3	100,0%	17,6%	.	,0%	,0%	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes	1	25,0%	9,1%	1	25,0%	5,9%	2	50,0%	8,7%	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Audiovisuales	.	,0%	,0%	1	12,5%	5,9%	5	62,5%	21,7%	1	12,5%	8	100,0%	14,8%
Derecho	1	100,0%	9,1%	.	0%	0%	.	0%	0%	0%	0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	100,0%	8,7%	.	,0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	3	100,0%	13,0%	.	,0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	4,3%	.	,0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	9,1%	2	50,0%	11,8%	1	25,0%	4,3%	.	0%	4	100,0%	7,4%
Total	11	20,4%	100,0%	17	31,5%	100,0%	23	42,6%	100,0%	1	1,9%	2	3,7%	100,0%

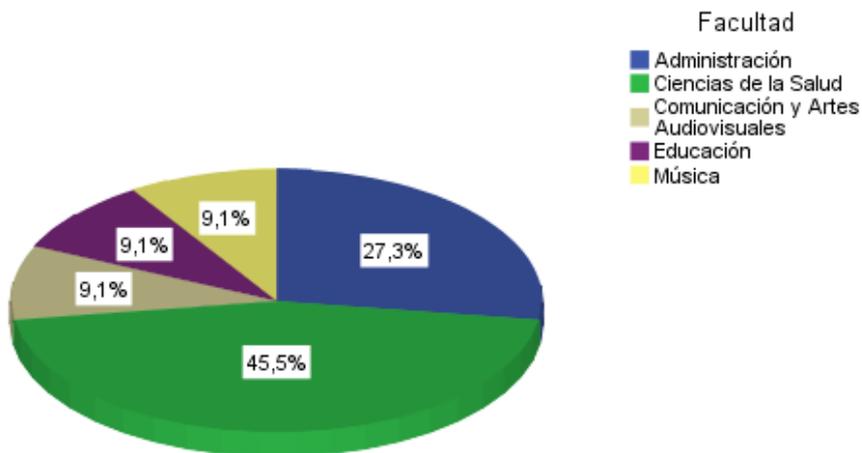
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

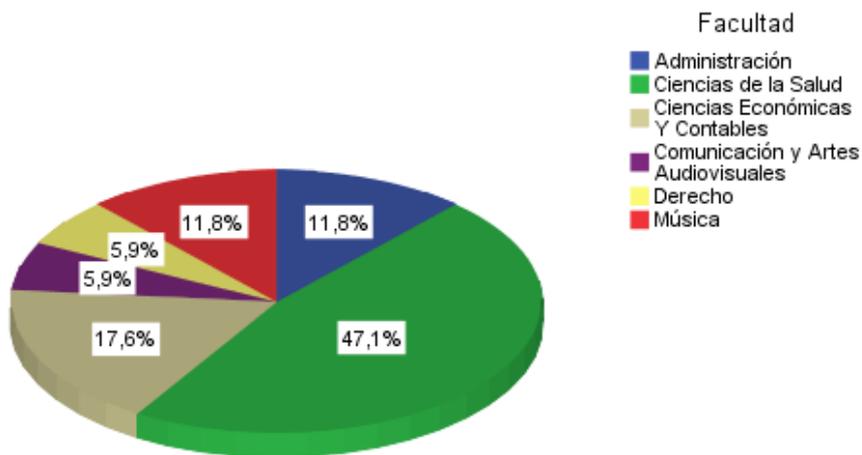
Figura 30. Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos

30. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

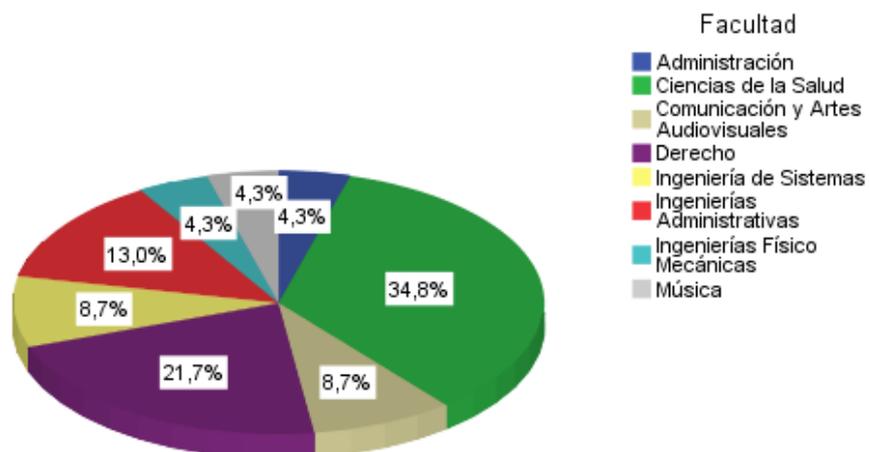
30. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

30. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?

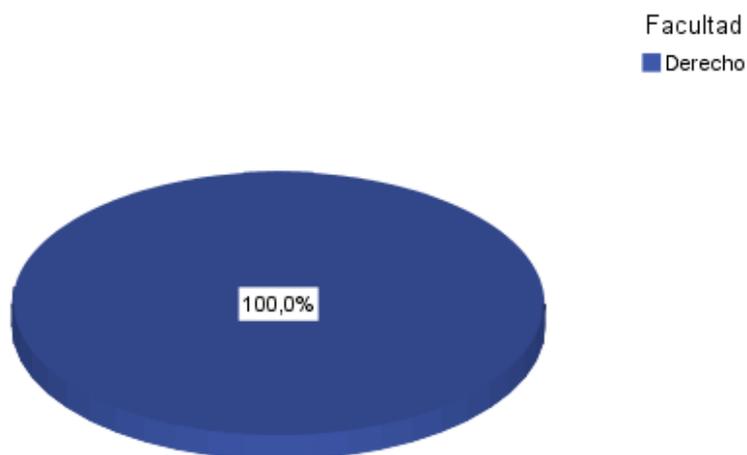
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

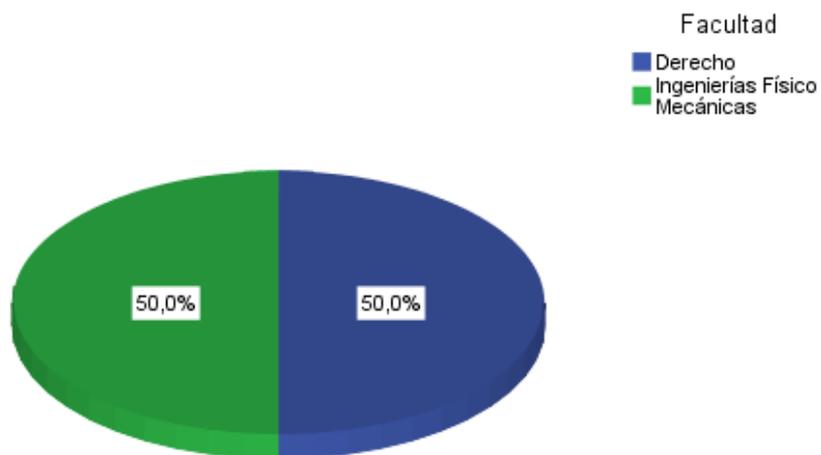
30. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?

Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

**30. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En esta pregunta, la pretensión es reconocer aproximadamente si son comunes los errores de calificación dados por errados cálculos aritméticos al contabilizar la calificación de las preguntas. Con excepción de los docentes de Derecho y de las Ingenierías Físico Mecánicas (en el primero el 25% y en el segundo el 50% siempre o casi siempre deben hacerlo), los docentes responden en un 59% que nunca o casi nunca deben corregir calificaciones por errores aritméticos en la calificación (tabla 39, figura 30).

Tabla 40. Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte

31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma	%Res	%Fac			
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac					Suma	%Res	%Fac
Administración	3	50,0%	25,0%	2	33,3%	8,3%	1	16,7%	7,1%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	6	100,0%	11,1%	
Ciencias de la Salud	3	14,3%	25,0%	17	81,0%	70,8%	1	4,8%	7,1%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	21	100,0%	38,9%	
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	1	33,3%	4,2%	2	66,7%	14,3%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	3	100,0%	5,6%	
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	16,7%	.	,0%	0%	2	50,0%	14,3%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	4	100,0%	7,4%	
Derecho	1	12,5%	8,3%	2	25,0%	8,3%	3	37,5%	21,4%	.	,0%	0%	1	12,5%	50,0%	1	100,0%	14,8%	
Educación	1	100,0%	8,3%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	1	100,0%	1,9%	
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	2	100,0%	14,3%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	2	100,0%	3,7%	
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	3	100,0%	21,4%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	3	100,0%	5,6%	
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	,0%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	1	50,0%	100,0%	.	,0%	0%	2	100,0%	3,7%	
Música	2	50,0%	16,7%	2	50,0%	8,3%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	.	,0%	0%	4	100,0%	7,4%	
Total	12	22,2%	100,0%	24	44,4%	100,0%	14	25,9%	100,0%	1	1,9%	0%	2	3,7%	100,0%	1	1,9%	100,0%	100,0%

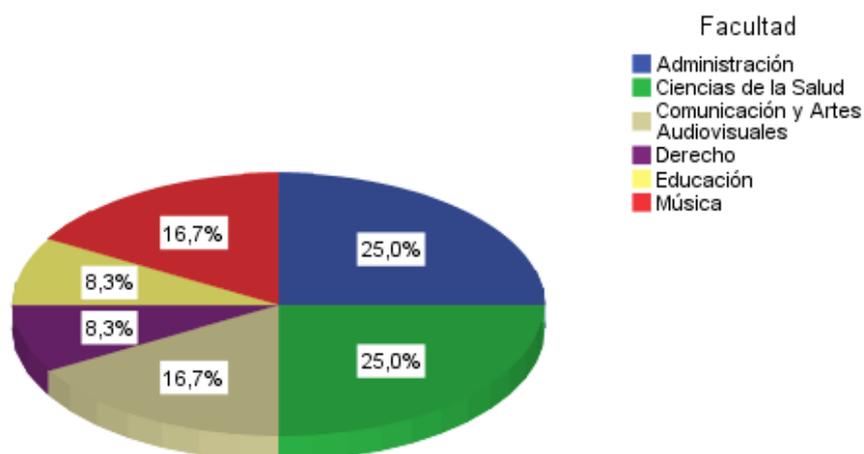
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

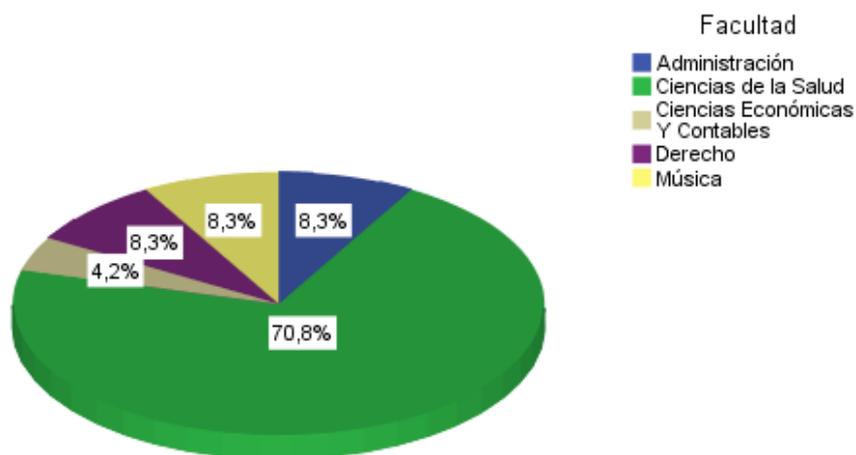
Figura 31. Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte

31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?
Gráfica según respuesta Nunca.



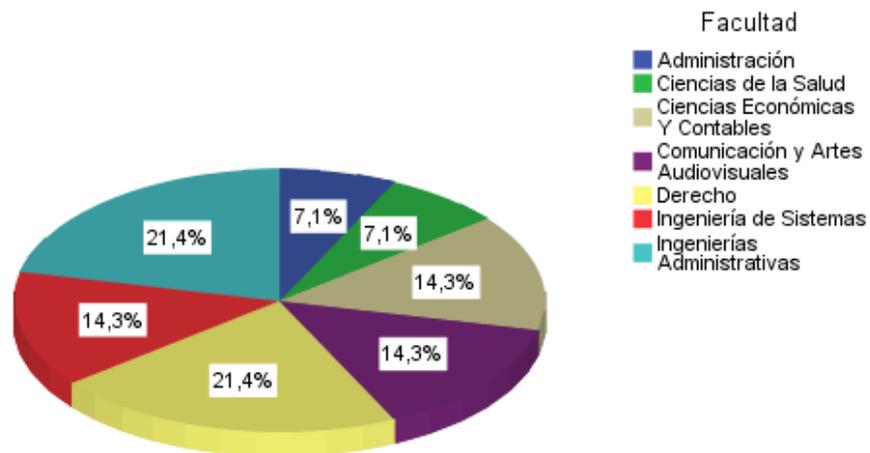
Fuente: Autor del presente trabajo

31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



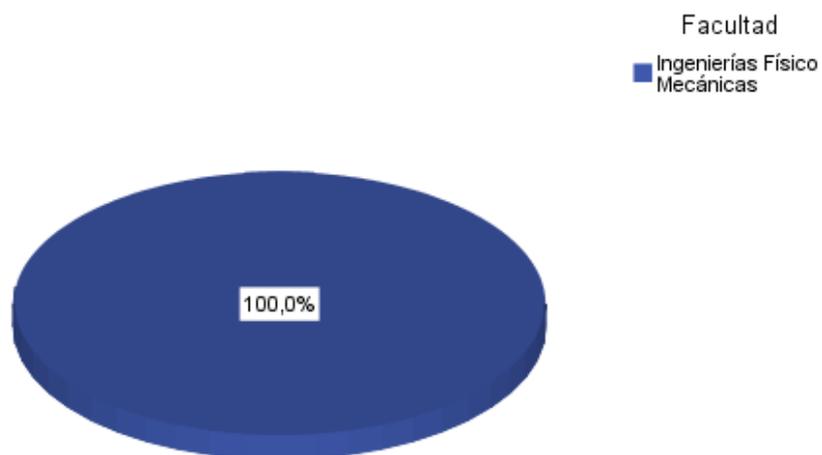
Fuente: Autor del presente trabajo

**31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?
Gráfica según respuesta A veces.**



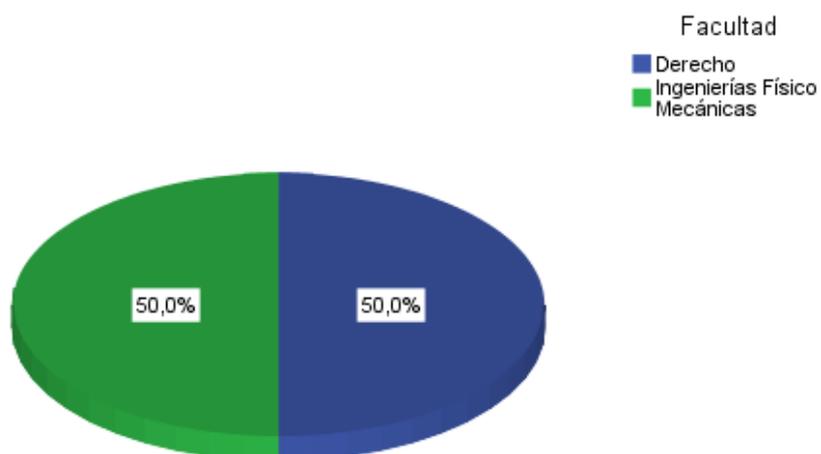
Fuente: Autor del presente trabajo

**31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



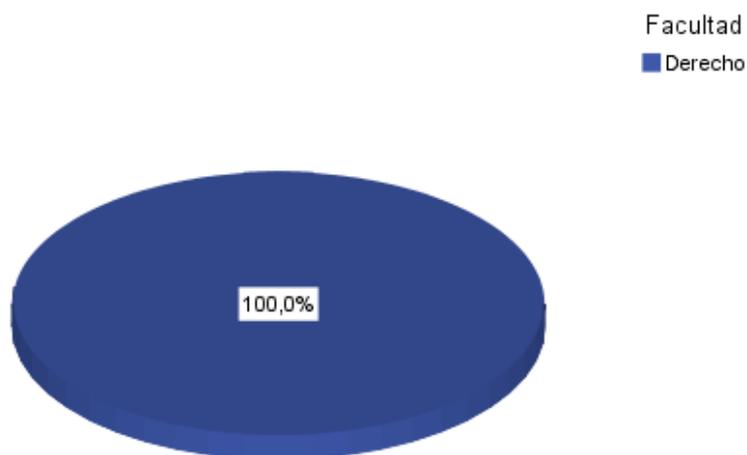
Fuente: Autor del presente trabajo

**31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En el mismo sentido de la pregunta anterior, pero en el caso de las correcciones a los previos por errores de apreciación del docente, en general, los docentes responden que no ocurre. En algunos casos sucede (5.6% casi siempre o siempre sucede) pero, acorde con los datos estadísticos, son esporádicos. Hay dos excepciones, en las facultades de Derecho y Música. En la primera en un 25% y en la segunda con un 100% siempre o casi siempre los docentes deben hacer estas correcciones (tabla 40, figura 31).

Tabla 41. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima

32. Cuando un estudiante obtiene nota límite como 2.8 o 2.9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3.0?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total			
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac				
Administración	3	50,0%	10,7%	1	16,7%	16,7%	2	33,3%	22,2%	0	0%	0%	6	100,0%	11,1%	
Ciencias de la Salud	17	81,0%	60,7%	2	9,5%	33,3%	2	9,5%	22,2%	0	0%	0%	21	100,0%	38,9%	
Ciencias Económicas Y Contables		0%	0%	1	33,3%	16,7%	1	33,3%	11,1%	1	33,3%	20,0%	3	100,0%	5,6%	
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	3,6%		0%	0%	2	50,0%	22,2%		0%	0%	1	25,0%	100,0%	7,4%
Derecho	3	37,5%	10,7%	1	12,5%	16,7%	1	12,5%	11,1%	3	37,5%	60,0%	8	100,0%	14,8%	
Educación	1	100,0%	3,6%		0%	0%		0%	0%		0%	0%	1	100,0%	1,9%	
Ingeniería de Sistemas		0%	0%		0%	0%	1	50,0%	20,0%	1	50,0%	20,0%	2	100,0%	3,7%	
Ingenierías Administrativas		0%	0%		0%	0%	2	66,7%	40,0%	1	33,3%	20,0%	3	100,0%	5,6%	
Ingenierías Físico Mecánicas		0%	0%		0%	0%	1	50,0%	20,0%		0%	0%	2	100,0%	3,7%	
Música	3	75,0%	10,7%		0%	0%	1	25,0%	11,1%		0%	0%	4	100,0%	7,4%	
Total	28	51,9%	100,0%	6	11,1%	100,0%	9	16,7%	100,0%	5	9,3%	100,0%	54	100,0%	100,0%	

Fuente: Autor del presente trabajo

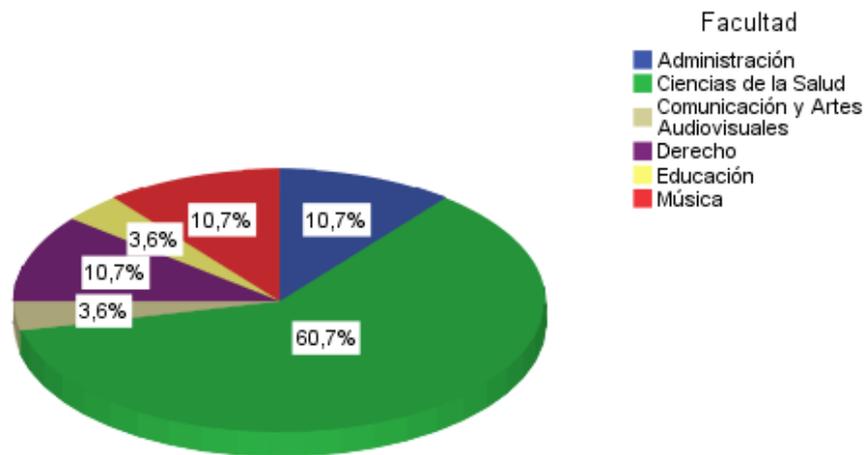
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 32. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima

32. ¿Cuando un estudiante obtiene nota limite como 2.8 o 2.9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3.0?

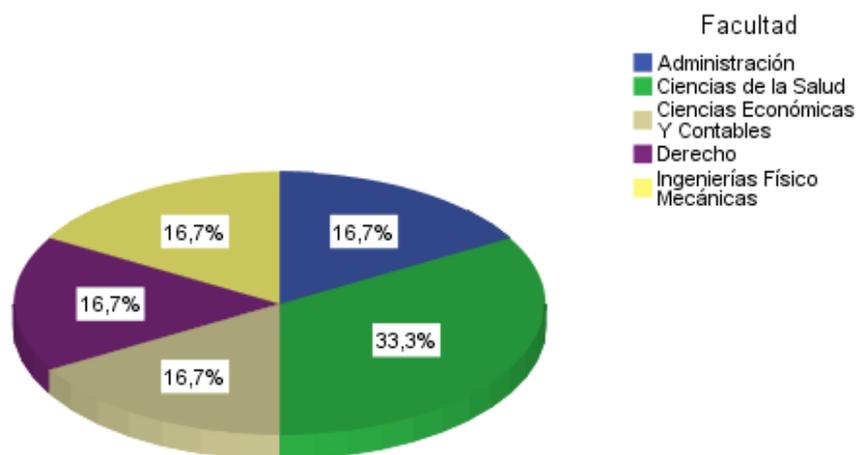
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando un estudiante obtiene nota limite como 2.8 o 2.9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3.0?

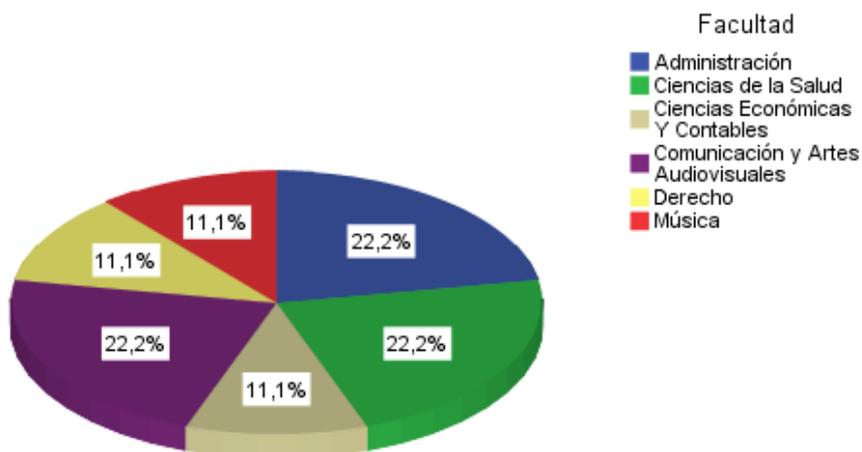
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando un estudiante obtiene nota limite como 2.8 o 2.9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3.0?

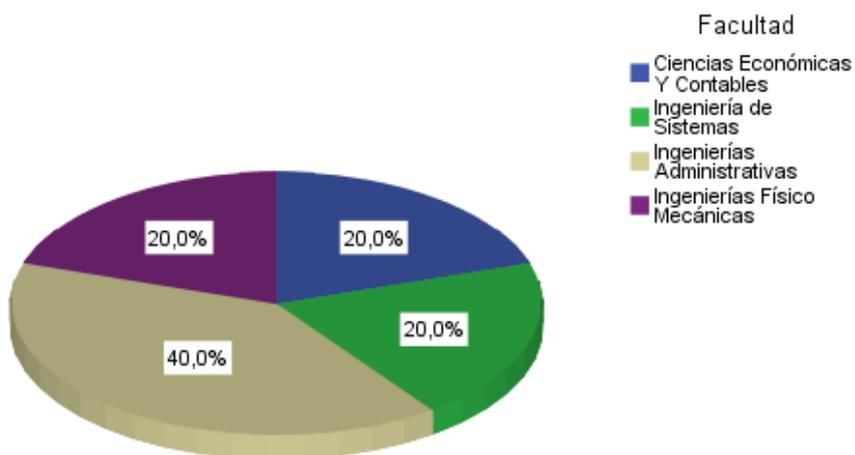
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando un estudiante obtiene nota limite como 2.8 o 2.9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3.0?

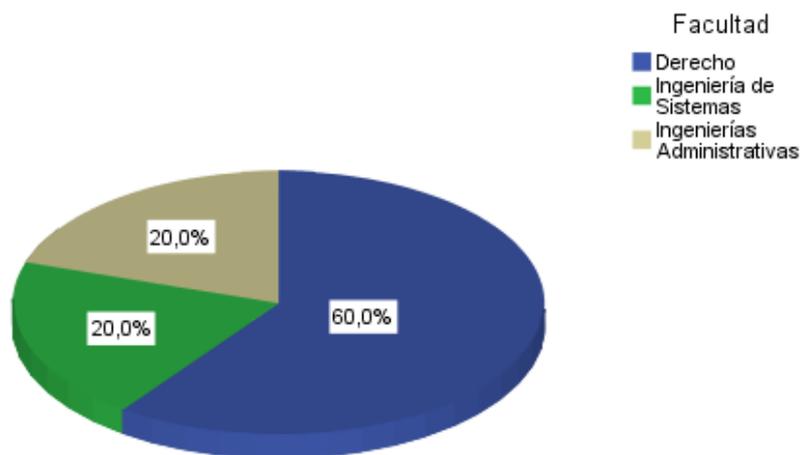
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando un estudiante obtiene nota limite como 2.8 o 2.9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3.0?

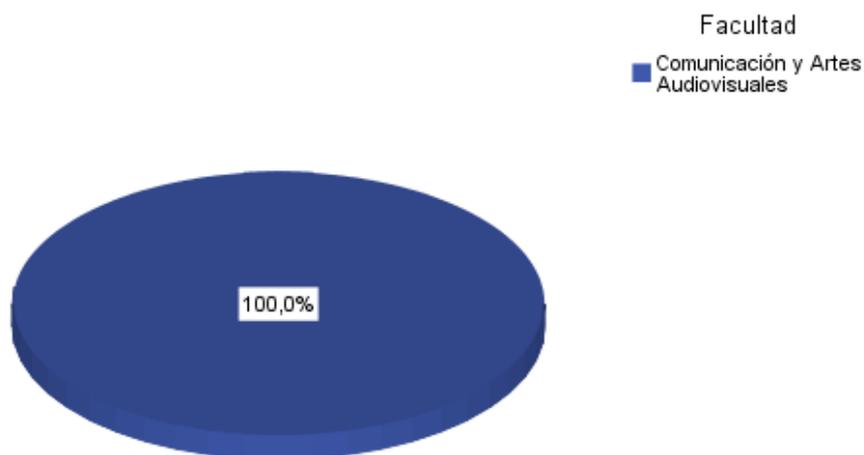
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando un estudiante obtiene nota limite como 2.8 o 2.9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3.0?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Una situación que genera mucha tensión y con frecuencia origina controversias entre alumnos y docentes, son las notas límite para aprobar o no aprobar. El caso que, incluso, genera situaciones patéticas, se da alrededor de la nota límite de 2.9 o de 2.8. La pregunta formulada se refiere a si los docentes aproximan al mínimo de 3.0 en esta situación. En general, el 18.6% de los docentes dice que casi siempre o siempre lo hace; pero un porcentaje significativamente alto casi nunca o definitivamente nunca lo hacen (63%). De todas maneras, hay mayor flexibilidad en las facultades de Ingeniería de Sistemas e Ingenierías Administrativas (100% casi siempre o siempre lo hacen), Ingeniería Físico Mecánicas (50% casi siempre aproximan), Derecho (37.5% siempre lo realizan) y Ciencias Económicas y Contables en las que el 33% casi siempre lo hace (tabla 41, figura 32).

Tabla 42. Repite previos si pierden más del 50%

33. ¿Repite previos si la pérdida es superior al 50% o más?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	4	66,7%	.	.0%	.	.0%	2	33,3%	.	.0%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	15	71,4%	2	9,5%	3	14,3%	1	4,8%	.	.0%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	1	33,3%	.	.0%	2	66,7%	.	.0%	.	.0%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	.	.0%	1	25,0%	.	.0%	1	25,0%	4	100,0%
Derecho	7	87,5%	.	.0%	.	.0%	1	12,5%	.	.0%	8	100,0%
Educación	1	100,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	2	100,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	3	100,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	.	.0%	1	50,0%	.	.0%	.	.0%	2	100,0%
Música	2	50,0%	1	25,0%	1	25,0%	.	.0%	.	.0%	4	100,0%
Total	38	70,4%	3	5,6%	8	14,8%	4	7,4%	1	1,9%	54	100,0%

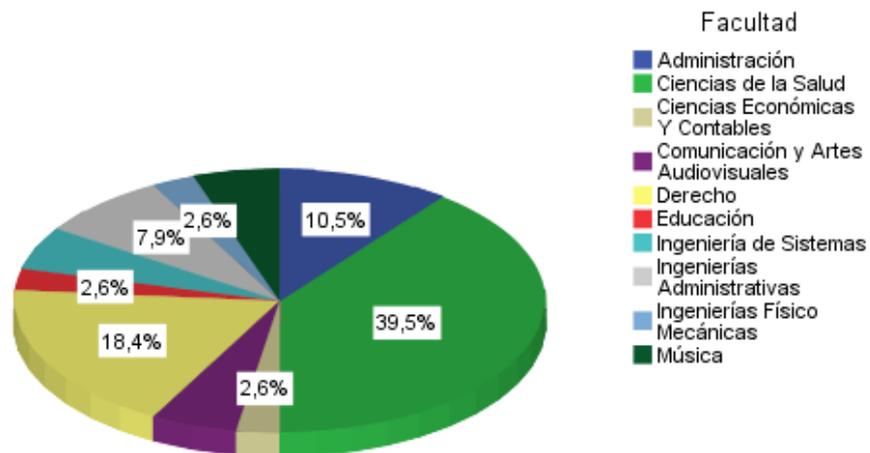
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

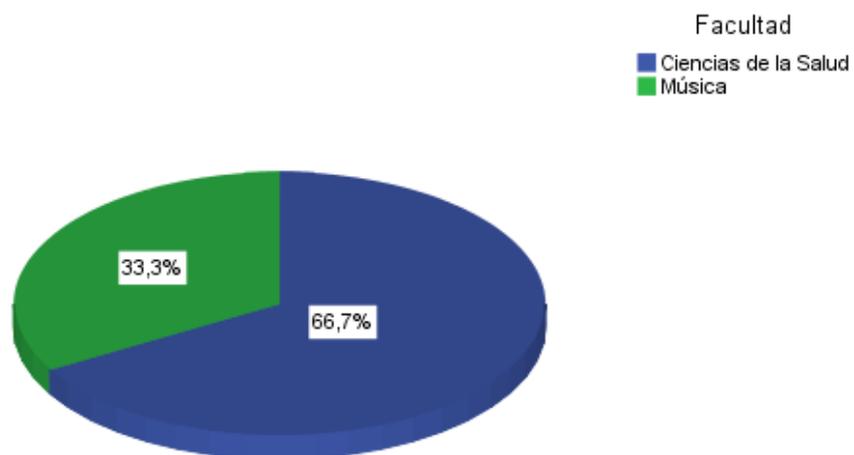
Figura 33. Repite previos si pierden más del 50%

33. ¿Repite previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta Nunca.



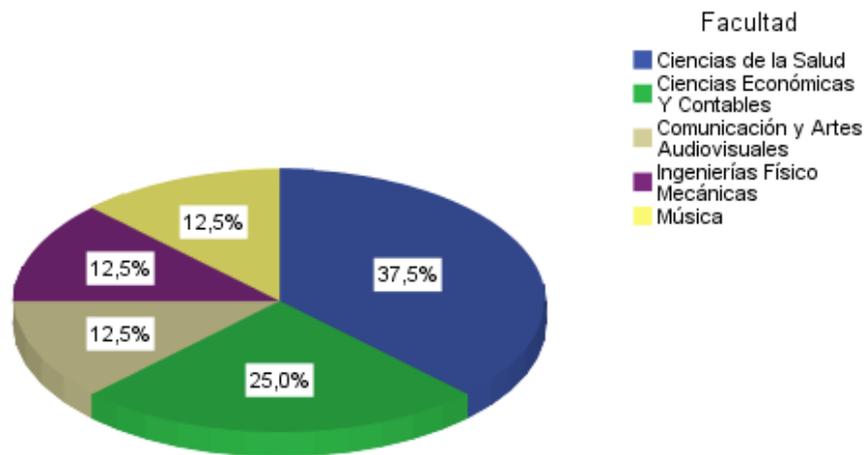
Fuente: Autor del presente trabajo

33. ¿Repite previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



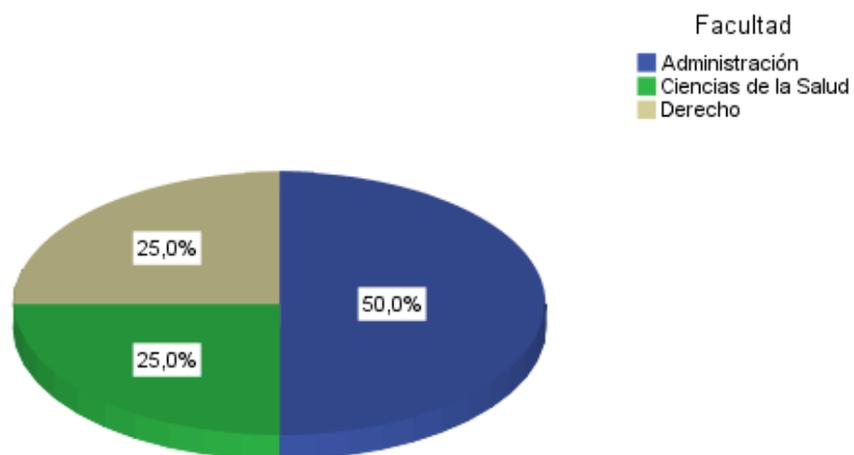
Fuente: Autor del presente trabajo

**33. ¿Repite previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta A veces.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**33. ¿Repite previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo



Otra cuestión problemática es la posible responsabilidad que atañe al profesor cuando una cantidad considerable de estudiantes pierde una evaluación. Se preguntó a los docentes si repiten evaluaciones escritas en casos de pérdidas superiores al 50%. En general, un significativo 70.4% nunca lo hace y solamente un 9.3% casi siempre o siempre lo hace. En Educación, Ingenierías Administrativas e Ingeniería de Sistemas la totalidad de docentes no repite las evaluaciones en este caso. En promedio, en todas las demás facultades hay una tendencia a no realizarlo o sólo algunas veces. Estos resultados asumen que la responsabilidad es del estudiante y, de todas maneras, dejan abierta la discusión sobre la responsabilidad del docente o la validez de los criterios para realizarlo solamente en algunas ocasiones (tabla 42, figura 33).

Tabla 43. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)

34. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50%?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	2	33,3%	16,7%	1	16,7%	11,1%	2	33,3%	8,7%	1	16,7%	12,5%
Ciencias de la Salud	1	4,8%	8,3%	4	19,0%	44,4%	13	61,9%	56,5%	2	9,5%	25,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	,0%	1	33,3%	11,1%	1	33,3%	4,3%	1	33,3%	12,5%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	16,7%	.	,0%	,0%	1	25,0%	4,3%	.	,0%	,0%
Derecho	3	37,5%	25,0%	2	25,0%	22,2%	1	12,5%	4,3%	2	25,0%	25,0%
Educación	1	100,0%	8,3%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%
Ingeniería de Sistemas	1	50,0%	8,3%	.	,0%	,0%	1	50,0%	4,3%	.	,0%	,0%
Ingenierías Administrativas	2	66,7%	16,7%	.	,0%	,0%	1	33,3%	4,3%	.	,0%	,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	4,3%	1	50,0%	12,5%
Música	.	,0%	,0%	1	25,0%	11,1%	2	50,0%	8,7%	1	25,0%	12,5%
Total	12	22,2%	100,0%	9	16,7%	100,0%	23	42,6%	100,0%	8	14,8%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

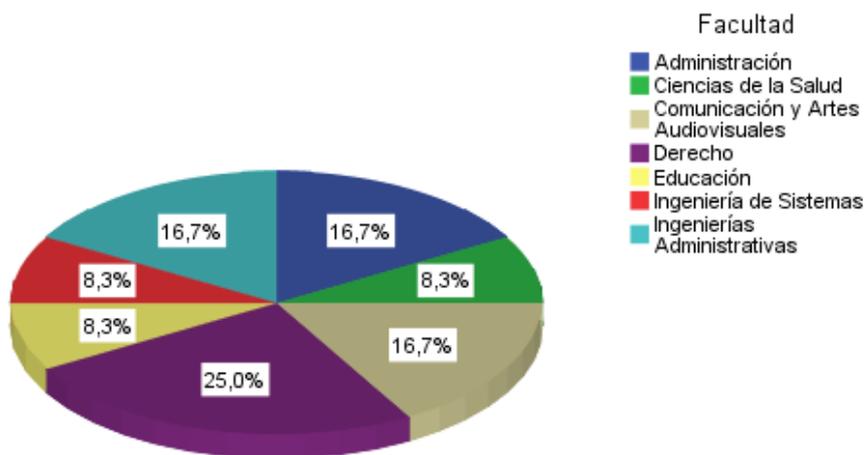
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 34. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)

34. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50%?

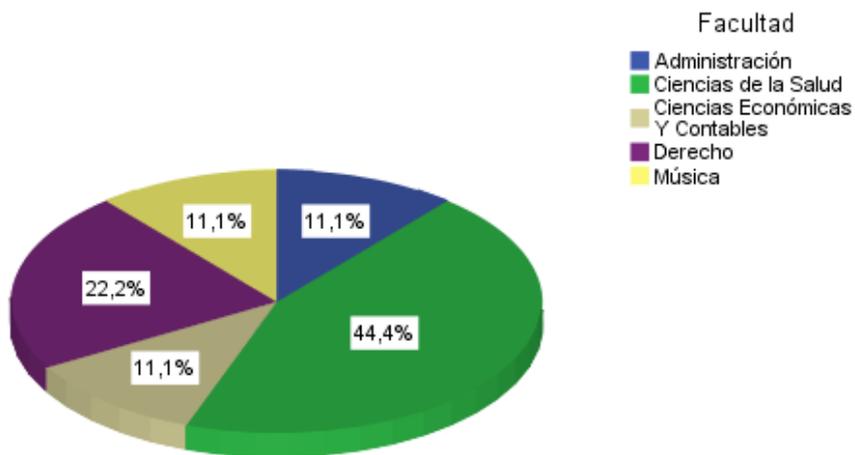
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

34. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50%?

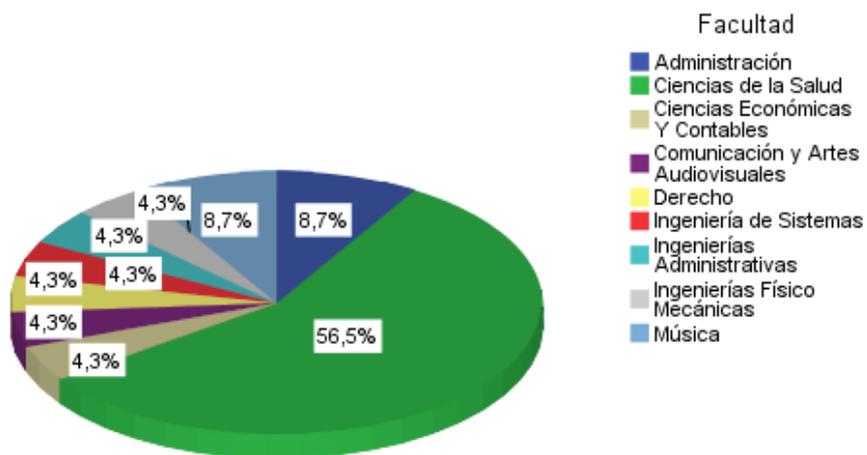
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

34. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50%?

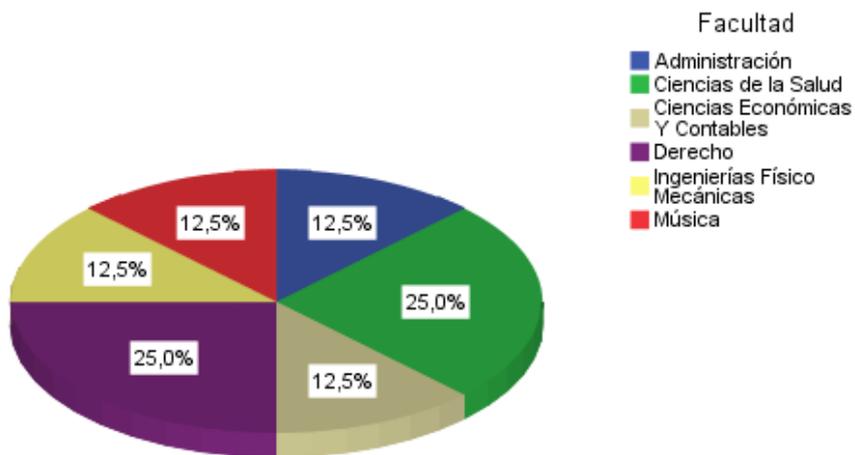
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

34. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50%?

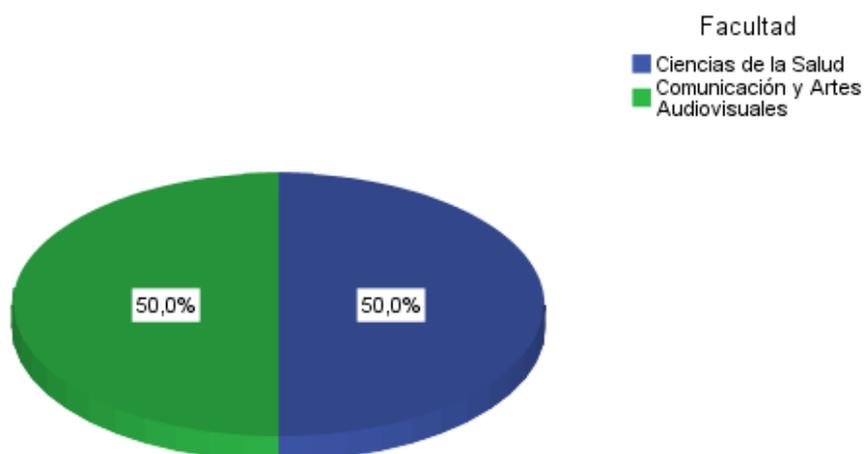
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

34. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50%?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Tabla 44. Promedio de pérdida superior al 50%

35. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50%?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	4	66,7%	1	16,7%	.	,0%	1	16,7%	.	,0%	.	,0%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	1	4,8%	15	71,4%	3	14,3%	.	,0%	2	9,5%	.	,0%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	3	100,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	1	25,0%	1	25,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	4	100,0%
Derecho	5	62,5%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	.	,0%	.	,0%	8	100,0%
Educación	1	100,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	2	100,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	3	100,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	2	100,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%
Música	1	25,0%	2	50,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	25,0%	4	100,0%
Total	22	40,7%	20	37,0%	7	13,0%	2	3,7%	.	,0%	3	5,6%	54	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

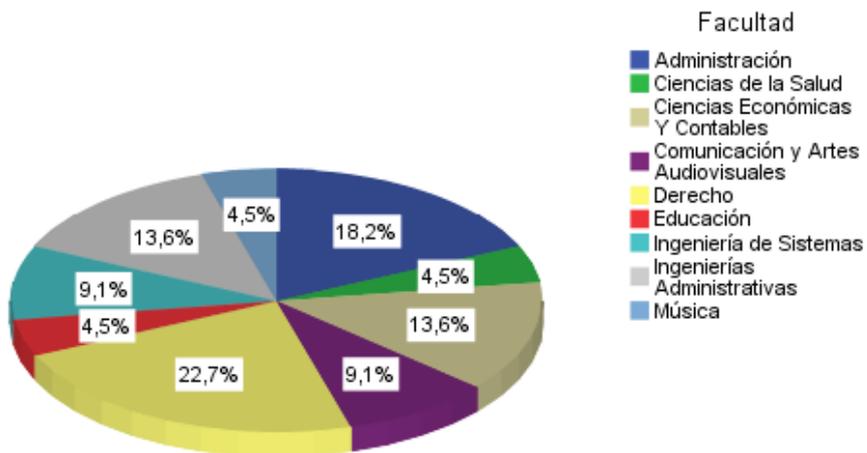
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 35. Promedio de pérdida superior al 50%

35. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50%?

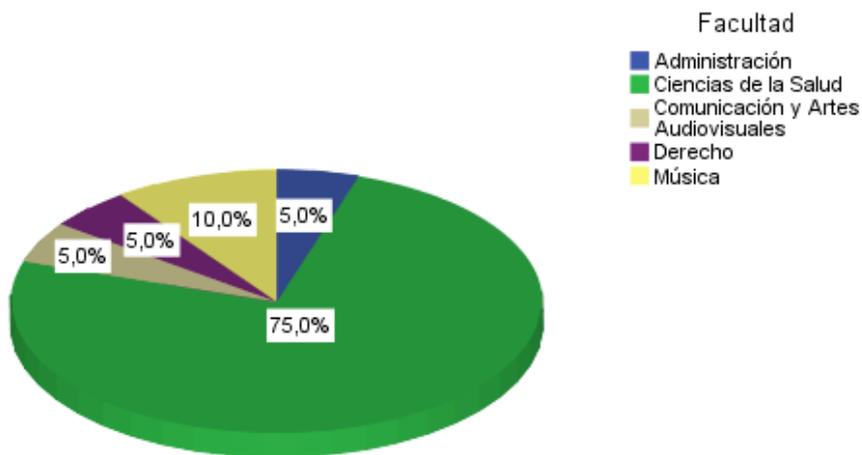
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

35. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50%?

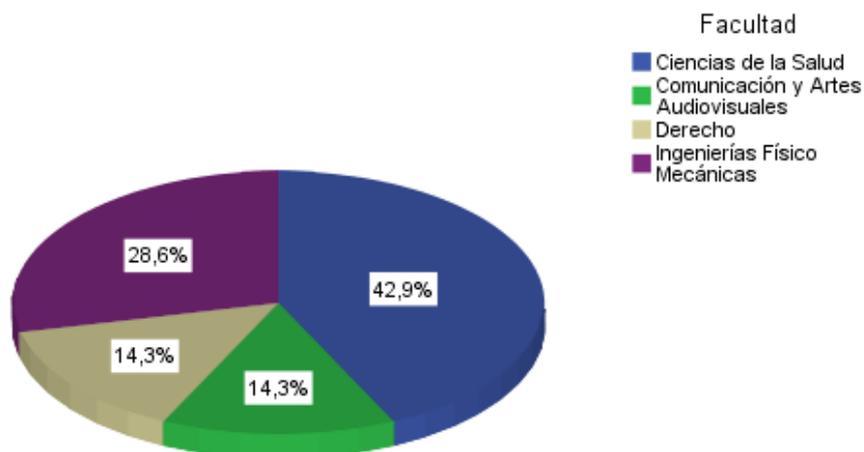
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

35. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50%?

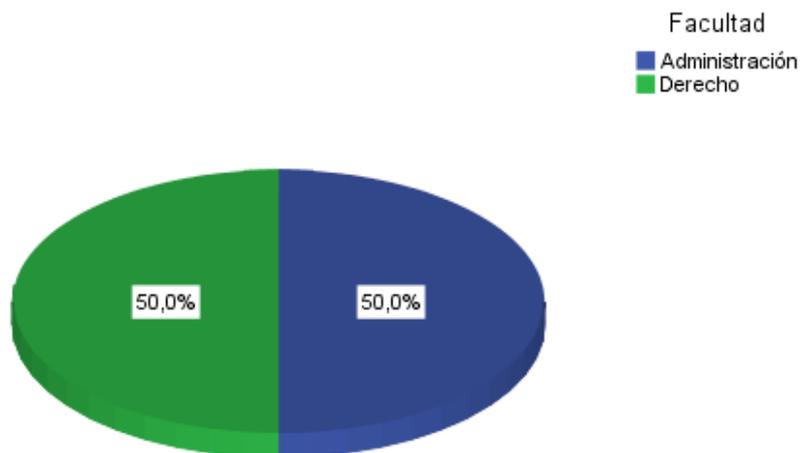
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

35. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50%?

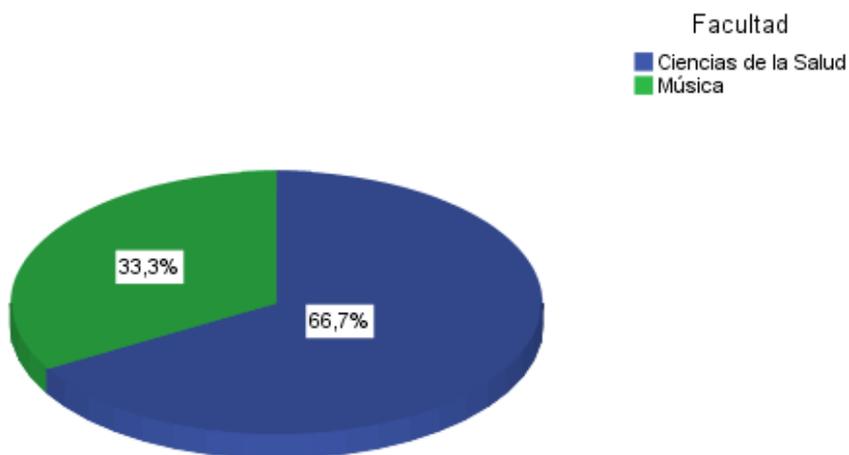
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

35. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50%?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

En las preguntas 34 y 35 del cuestionario se indagó a los docentes por el porcentaje de estudiantes que con mayor frecuencia pierden sus evaluaciones escritas. En lo que corresponde a la media entre el 30 al 50%, un promedio general del 18.5% dicen que siempre o casi siempre tienen ese porcentaje de pérdida y en cuanto al 50% sólo el 3.7% les ocurre casi siempre o siempre. Ocurre con más frecuencia las pérdidas de evaluaciones entre un 30 y un 50%, mientras que, en el otro caso (50% de pérdida o más) casi nunca o nunca les ocurre en un 77.7% de los casos. En este último caso, ocurre con mayor frecuencia en Administración y en Derecho. Pérdidas entre el 30 y el 50% son más habituales en las Facultades de Ingenierías Físico Mecánicas (50% casi siempre), Ciencias Económicas y Contables (33.3% casi siempre), Comunicación y Artes Audiovisuales (25% siempre sucede) y Derecho (25% casi siempre sucede) y con menos significación en Ciencias de Salud y Administración en las que en el primer caso sucede casi siempre en un 14.3% y en el segundo en un 16.7% acontece casi siempre (tablas 43 y 44, figuras 34 y 35).

7.2.6 Quinta categoría: Forma y método de la evaluación

Tabla 45. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) son equilibrada?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	1	16,7% 50,0%	.	,0% .	.	,0% .	2	33,3% 9,1%	3	50,0% 10,7%	.	,0% .	6	100,0% 11,1%
Ciencias de la Salud	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	10	47,6% 45,5%	11	52,4% 39,3%	.	,0% .	21	100,0% 38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	1	33,3% 4,5%	2	66,7% 7,1%	.	,0% .	3	100,0% 5,6%
Comunicación y Artes	.	,0% .	.	,0% .	1	25,0% 100,0%	1	25,0% 4,5%	2	50,0% 7,1%	.	,0% .	4	100,0% 7,4%
Audiovisuales	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .
Derecho	1	12,5% 50,0%	.	,0% .	.	,0% .	3	37,5% 13,6%	4	50,0% 14,3%	.	,0% .	8	100,0% 14,8%
Educación	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	1	100,0% 100,0%	1	100,0% 1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	1	50,0% 4,5%	1	50,0% 3,6%	.	,0% .	2	100,0% 3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	1	33,3% 4,5%	2	66,7% 7,1%	.	,0% .	3	100,0% 5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	2	100,0% 9,1%	.	,0% .	.	,0% .	2	100,0% 3,7%
Música	.	,0% .	.	,0% .	.	,0% .	1	25,0% 4,5%	3	75,0% 10,7%	.	,0% .	4	100,0% 7,4%
Total	2	3,7% 100,0%	.	,0% .	1	1,9% 100,0%	22	40,7% 100,0%	28	51,9% 100,0%	1	1,9% 100,0%	54	100,0% 100,0%

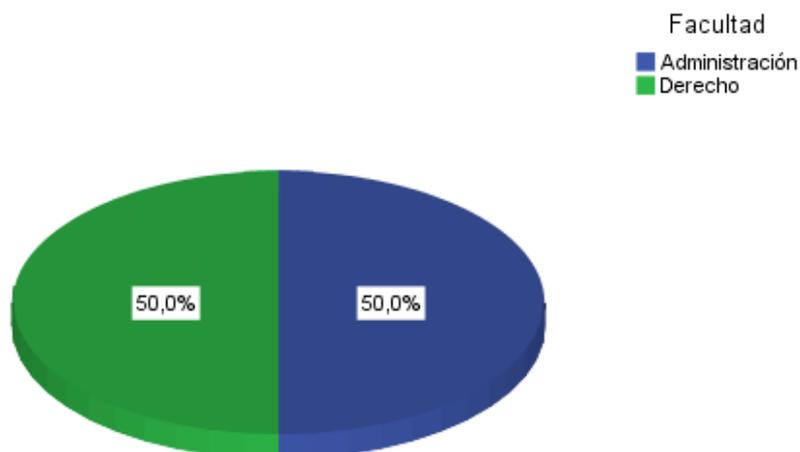
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

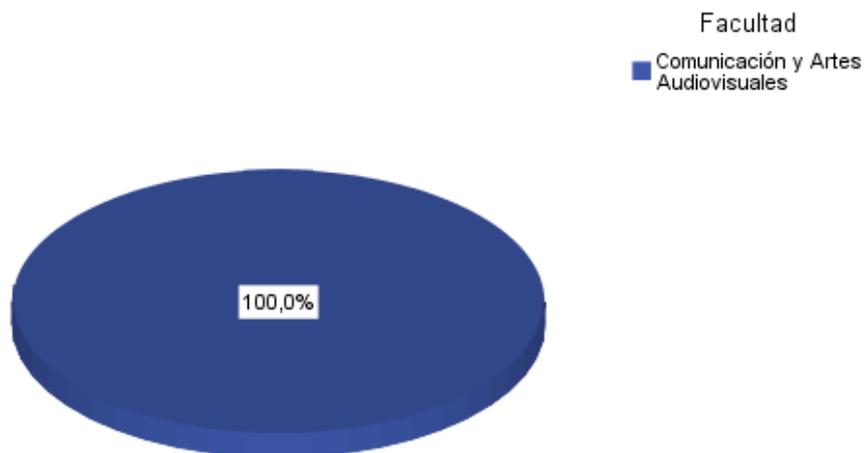
Figura 36. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) son equilibrada?
Gráfica según respuesta Nunca.



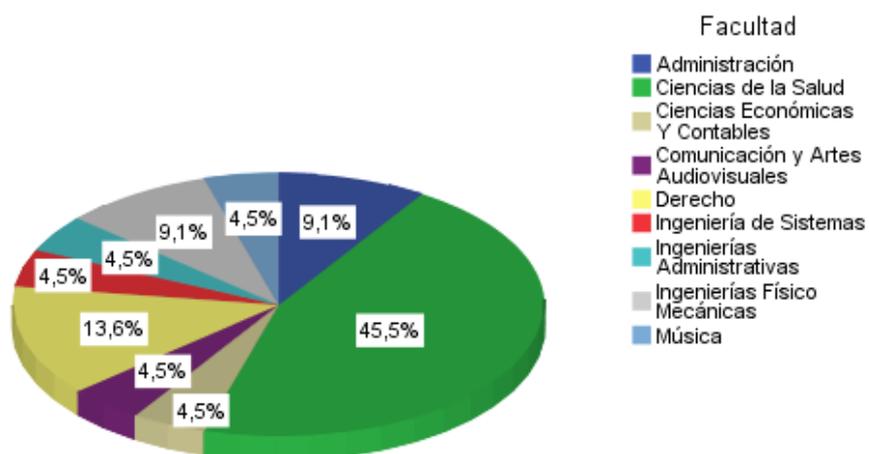
Fuente: Autor del presente trabajo

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) son equilibrada?
Gráfica según respuesta A veces.



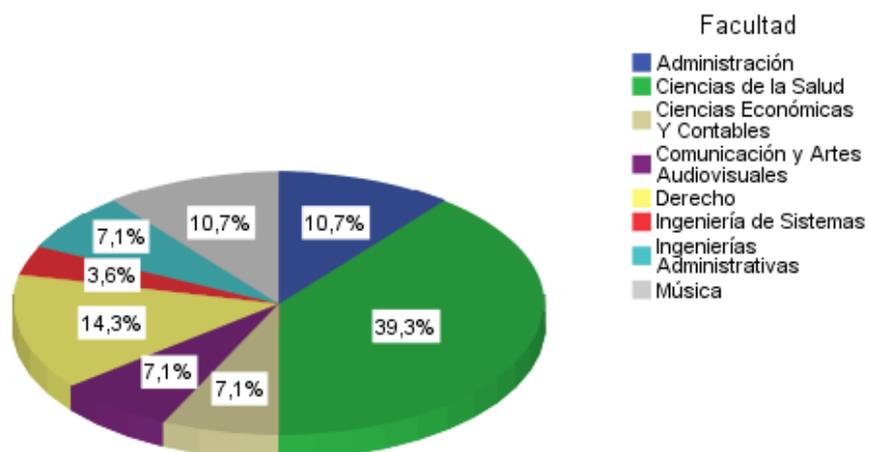
Fuente: Autor del presente trabajo

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previos) son equilibrada?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previos) son equilibrada?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



Esta categoría hace referencia a la forma y al método de evaluación del aprendizaje aplicado por los docentes. En lo concerniente al debido equilibrio entre lo enseñado por el docente y lo evaluado al alumno (como un principio de buena fe en la relación docente – alumno o, si se quiere, en el contrato u obligación que el docente adquiere con el estudiante), la inmensa mayoría de docentes reconoce que hacen el esfuerzo por hacer una evaluación justa en la medida de su relación con lo enseñado (91.9% respondieron que casi siempre o siempre tratan de mantener este equilibrio). Como datos particulares, afirman que nunca mantienen este equilibrio el 16.7% de los docentes de Administración y el 12.5% en Derecho. El 100% de los docentes de la Facultad de Educación dejó esta pregunta sin responder (tabla 45, figura 36).

Tabla 46. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
	Suma	%Res	%Fac	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma		%Res	%Fac
Administración	2	33,3%	33,3%	2	33,3%	40,0%	1	16,7%	7,1%	1	16,7%	3,7%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	5	23,8%	35,7%	16	76,2%	59,3%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	1	33,3%	16,7%	1	33,3%	20,0%	1	33,3%	7,1%	.	,0%	,0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	33,3%	.	,0%	,0%	2	50,0%	7,4%	.	,0%	,0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	1	12,5%	16,7%	.	,0%	,0%	2	25,0%	14,3%	4	50,0%	14,8%	1	12,5%	100,0%
Educación	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	7,1%	1	50,0%	3,7%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	2	66,7%	14,3%	1	33,3%	3,7%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	,0%	.	,0%	,0%	1	50,0%	7,1%	1	50,0%	3,7%	2	100,0%	3,7%
Música	.	,0%	,0%	2	50,0%	40,0%	1	25,0%	7,1%	1	25,0%	3,7%	1	100,0%	7,4%
Total	6	11,1%	100,0%	5	9,3%	40,0%	14	25,9%	100,0%	27	50,0%	100,0%	1	1,9%	100,0%

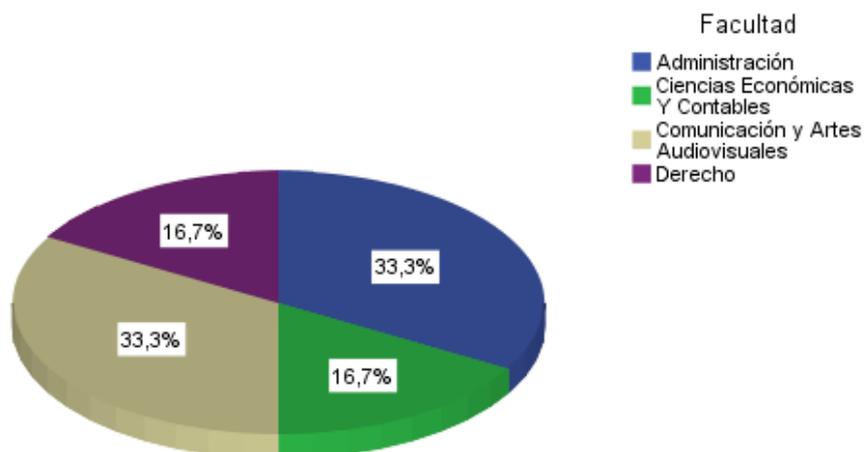
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

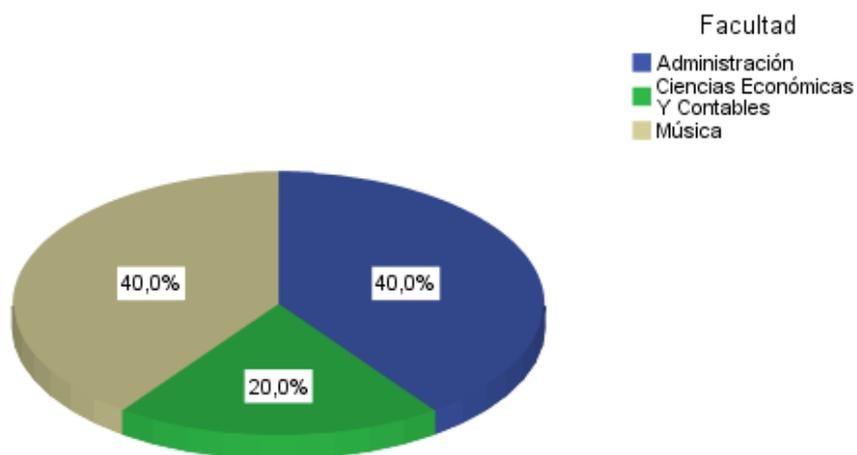
Figura 37. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

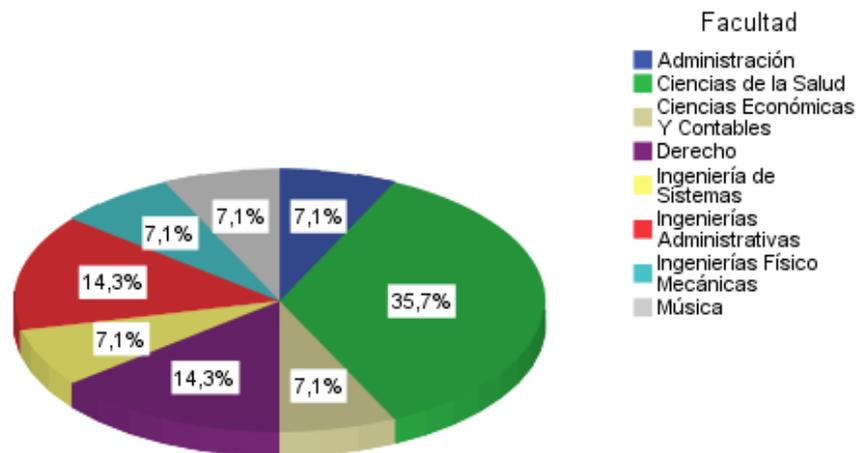
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?

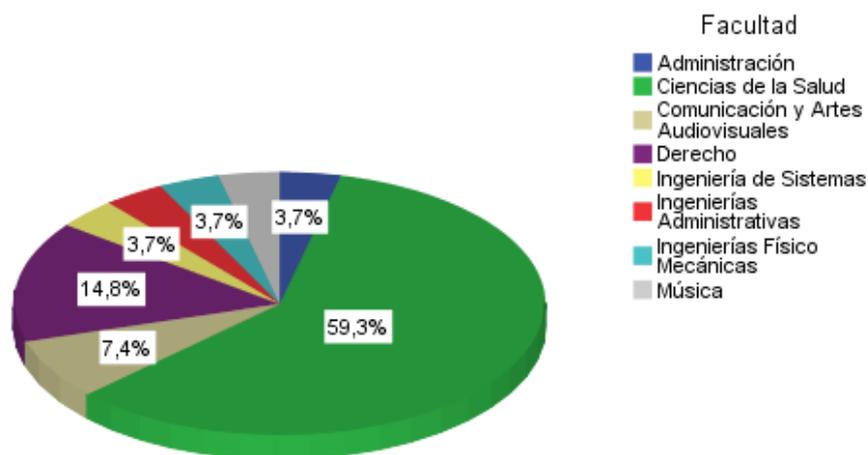
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

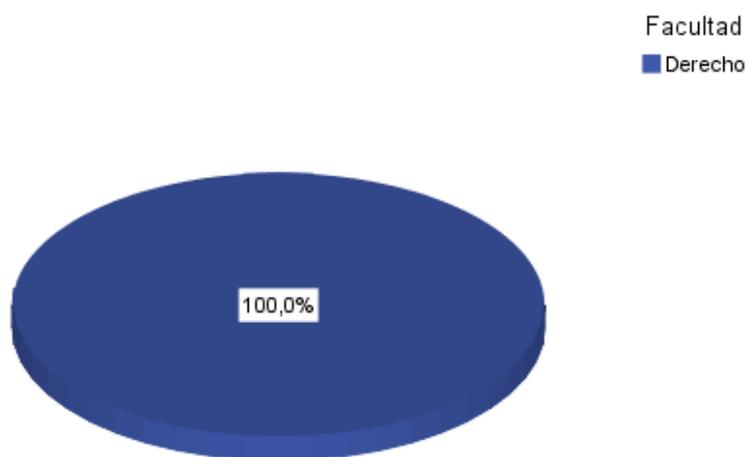
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?

Gráfica según respuesta Casi siempre.



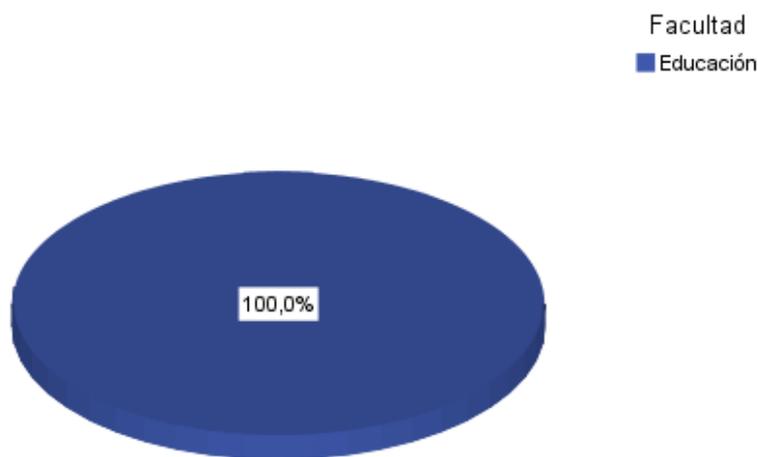
Fuente: Autor del presente trabajo

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previas) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Con el fin de realizar un contraste, en esta pregunta se inquirió por la proporción de docentes que evalúan con un mayor grado de dificultad (la pregunta añadía el supuesto de que se hace con el fin de plantear retos y no de “rajar” a los estudiantes). En general, el 51.9% que siempre o casi siempre lo hacen así. En este caso, igualmente, el 100% de los docentes de Educación dejó en blanco esta pregunta, mientras que los docentes de las demás facultades reconocen la utilización de esta estrategia con cierta frecuencia. Con menor proporción, al respecto, en las facultades de Administración y Ciencias Económicas y Contables (66% casi nunca o nunca lo hacen) y en Comunicación y Artes Audiovisuales y Música (50% casi nunca o nunca lo hacen). En este sentido hay una contradicción con la respuesta anterior, pues allí los docentes afirman que en la mayoría de los casos intentan ser equilibrados, pero a la vez en esta responden en un número significativo que plantean evaluaciones con mayor grado de dificultad (tabla 46, figura 37).

Tabla 47. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas

38. 1 ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	2	33,3%	3	50,0%	1	16,7%	.	0%	.	0%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	2	9,5%	10	47,6%	8	38,1%	1	4,8%	.	0%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	3	100,0%	.	0%	.	0%	.	0%	3	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	1	25,0%	.	0%	3	75,0%	.	0%	.	0%	4	100,0%
Derecho	1	12,5%	4	50,0%	2	25,0%	1	12,5%	.	0%	8	100,0%
Educación	.	0%	.	0%	1	100,0%	.	0%	.	0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	0%	.	0%	2	100,0%	.	0%	.	0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	0%	.	0%	3	100,0%	.	0%	.	0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	0%	.	0%	2	100,0%	.	0%	.	0%	2	100,0%
Música	1	25,0%	2	50,0%	1	25,0%	.	0%	.	0%	4	100,0%
Total	7	13,0%	22	40,7%	23	42,6%	2	3,7%	.	0%	54	100,0%

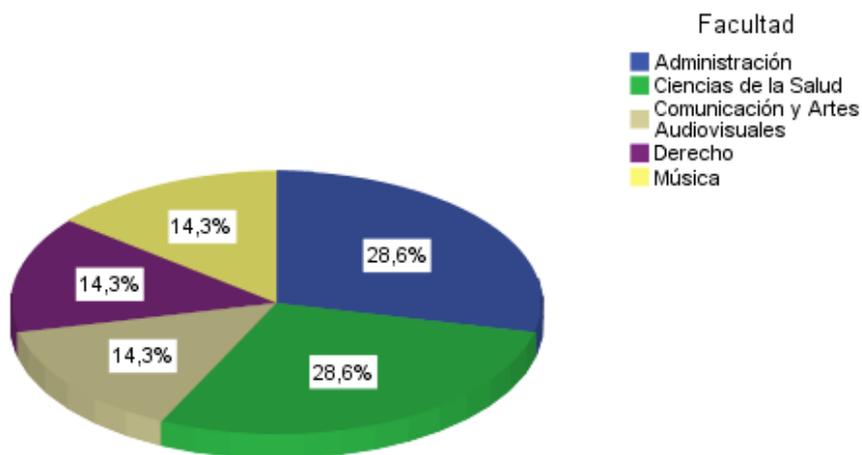
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

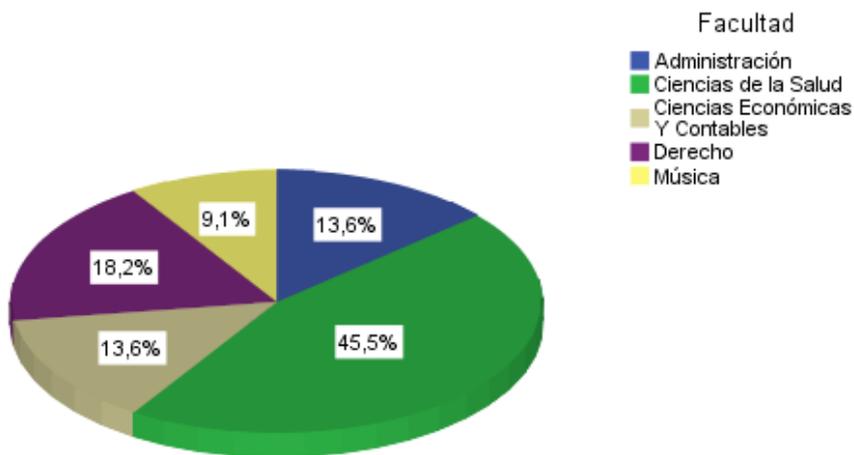
Figura 38. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas

38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

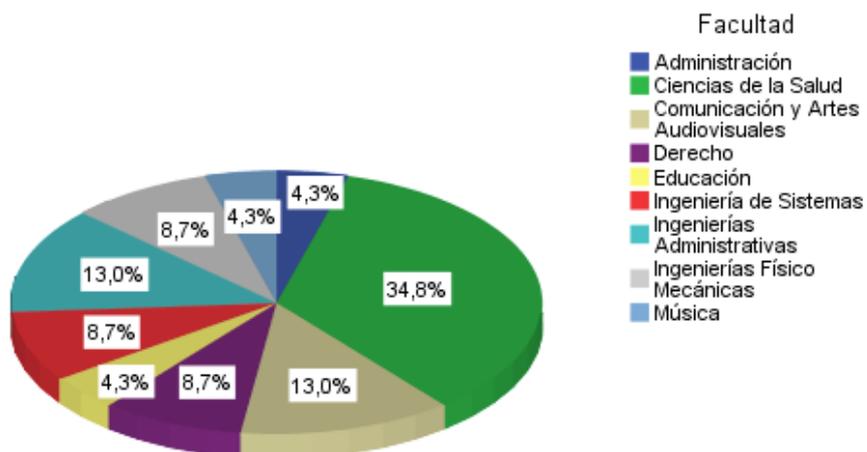
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

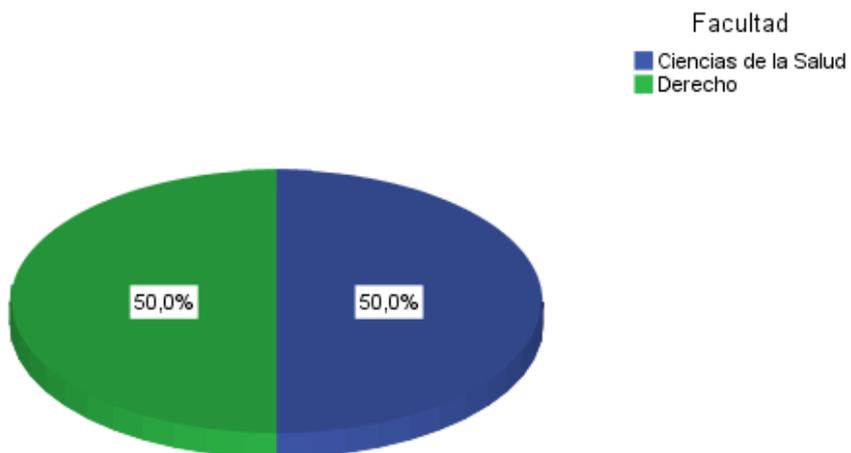
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Un número significativamente bajo de docentes asume que debe corregir preguntas por ambiguas o mal formuladas (3.7% casi siempre). El resultado es más significativo en Derecho (al 12.5% de los docentes les ocurre casi siempre). Aunque sólo sucede a todos los docentes algunas veces 42.6%), su frecuencia es relevante en la medida en que puede implicar errores por problemas de escritura y de comprensión de texto (tabla 47, figura 38).

Tabla 48. Permite preguntas y aclaraciones en los previos

39. ¿Durante la presentación de los previos usted admite preguntas y hace aclaraciones?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	1	16,7%	.	,0%	.	,0%	3	50,0%	2	33,3%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	.	,0%	.	,0%	1	4,8%	6	28,6%	14	66,7%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	.	,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	25,0%	.	,0%	1	25,0%	.	,0%	2	50,0%	4	100,0%
Derecho	1	12,5%	2	25,0%	1	12,5%	2	25,0%	2	25,0%	8	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	100,0%	.	,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%	.	,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	1	33,3%	2	66,7%	.	,0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	1	50,0%	.	,0%	.	,0%	1	50,0%	2	100,0%
Música	.	,0%	.	,0%	1	25,0%	1	25,0%	2	50,0%	4	100,0%
Total	3	5,6%	3	5,6%	6	11,1%	18	33,3%	24	44,4%	54	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

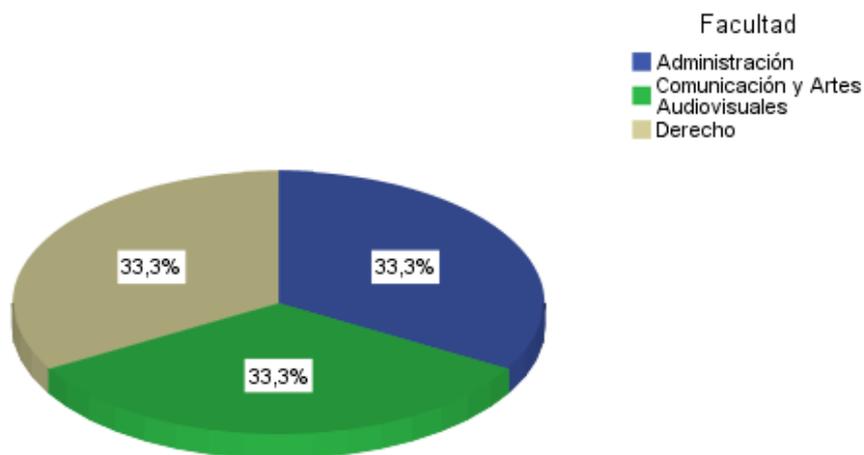
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 39. Permite preguntas y aclaraciones en los previos

39. ¿Durante la presentación de los previos usted admite preguntas y hace aclaraciones?

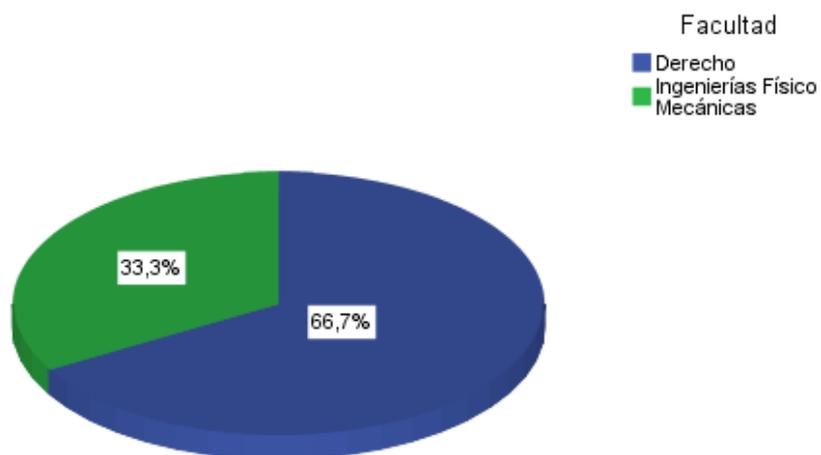
Gráfica según respuesta Nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

39. ¿Durante la presentación de los previos usted admite preguntas y hace aclaraciones?

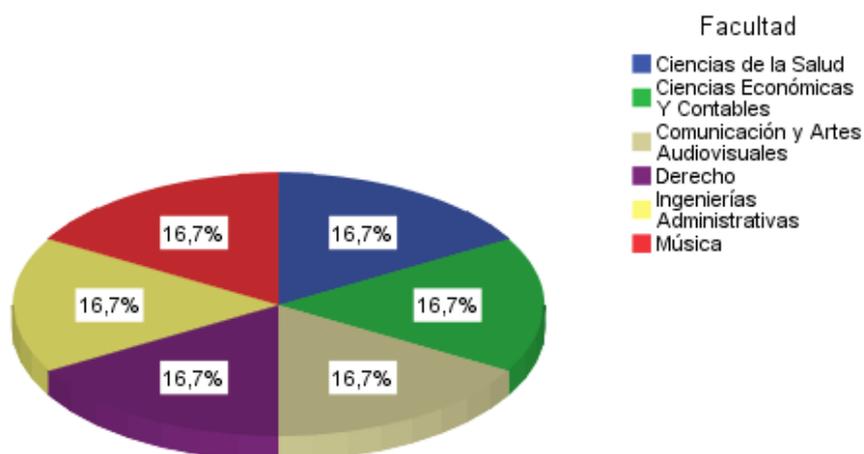
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

39. ¿Durante la presentación de los previos usted admite preguntas y hace aclaraciones?

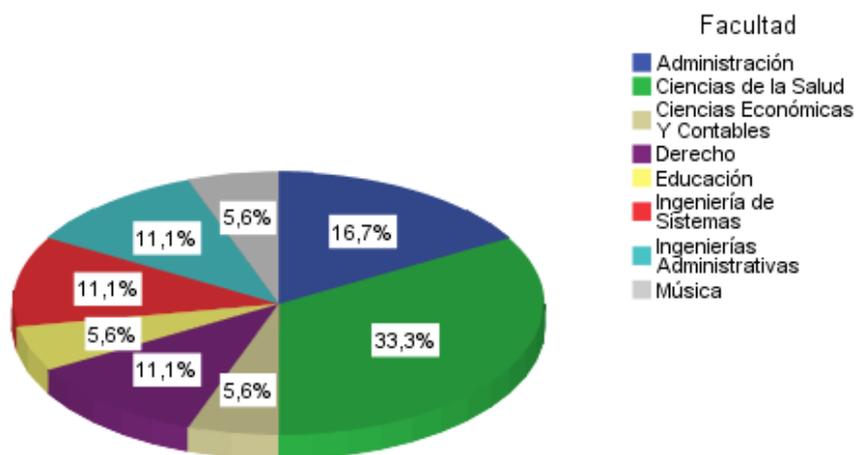
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

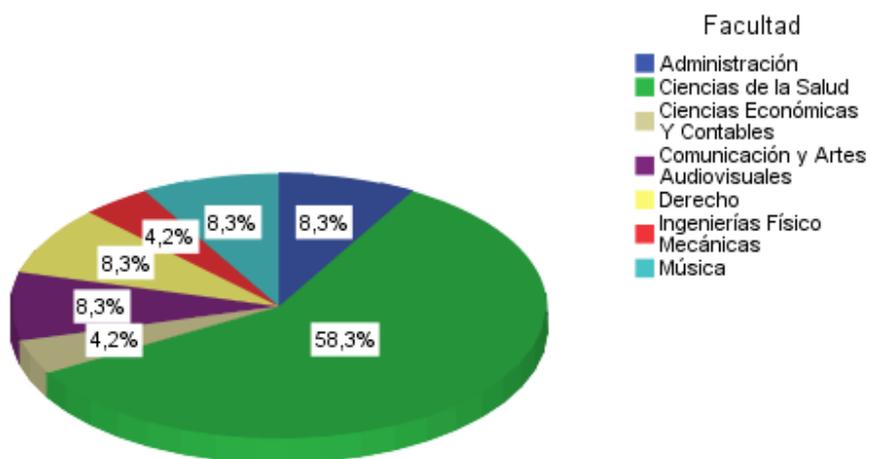
39. ¿Durante la presentación de los previos usted admite preguntas y hace aclaraciones?

Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

39. ¿Durante la presentación de los previos usted admite preguntas y hace aclaraciones?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

En términos generales, los docentes convienen que durante la presentación de evaluaciones escritas sí admiten preguntas de parte de los estudiantes (77.7% siempre o casi siempre). Con menos frecuencia ocurre en las Facultades de Ciencias Económicas y Contables e Ingenierías Administrativas (33.3% a veces las admite), Comunicación y Artes Audiovisuales y Música (25% a veces las permite). Finalmente, los docentes de la Facultad de Derecho, en un 37.5% nunca o casi nunca admiten preguntas durante las evaluaciones escritas (tabla 48, figura 39).

Tabla 49. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas

40. ¿Utiliza un formato normalizado y permanente para sus evaluaciones escritas?

Facultad	1: Nunca		2: Casi nunca		3: A veces		4: Casi siempre		5: Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	2	9,5%	1	4,8%	2	9,5%	12	57,1%	4	19,0%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	.0%	.	.0%	3	100,0%	.	.0%	.	.0%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	3	75,0%	1	25,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	4	100,0%
Derecho	3	37,5%	1	12,5%	3	37,5%	1	12,5%	.	0%	8	100,0%
Educación	1	100,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	2	100,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	3	100,0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Música	.	.0%	.	.0%	1	25,0%	3	75,0%	.	.0%	4	100,0%
Total	15	27,8%	4	7,4%	11	20,4%	19	35,2%	5	9,3%	54	100,0%

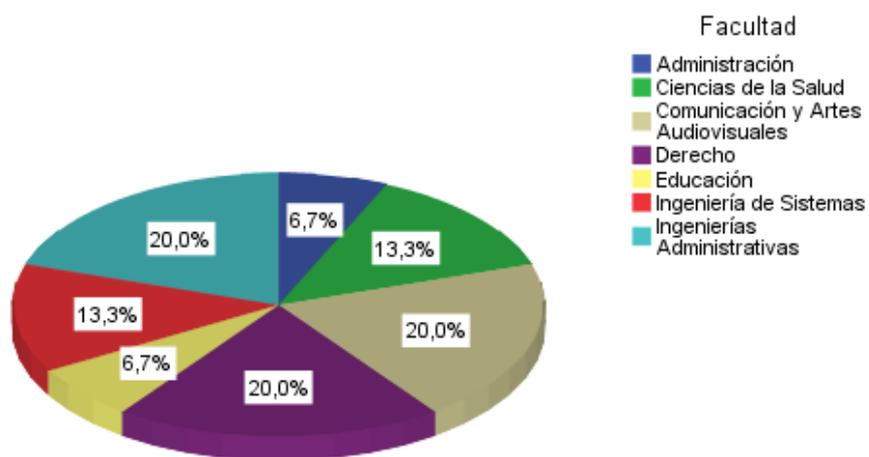
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

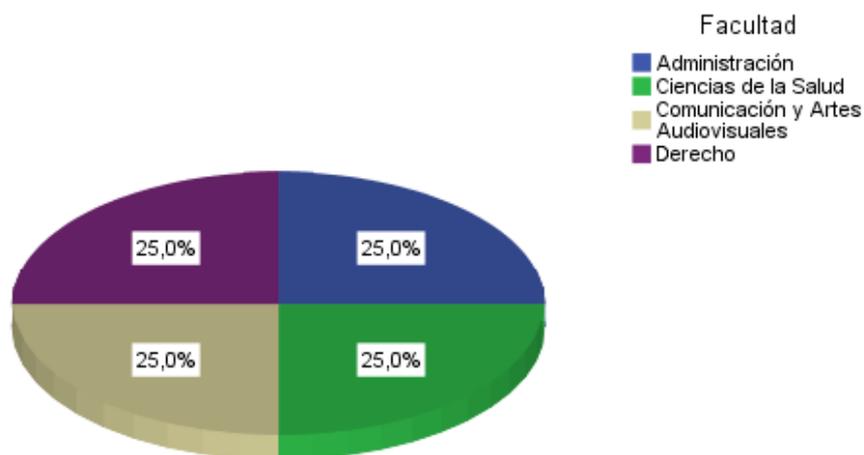
Figura 40. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas

40. ¿Utiliza un formato normalizado y permanente para sus evaluaciones escritas?
Gráfica según respuesta Nunca.



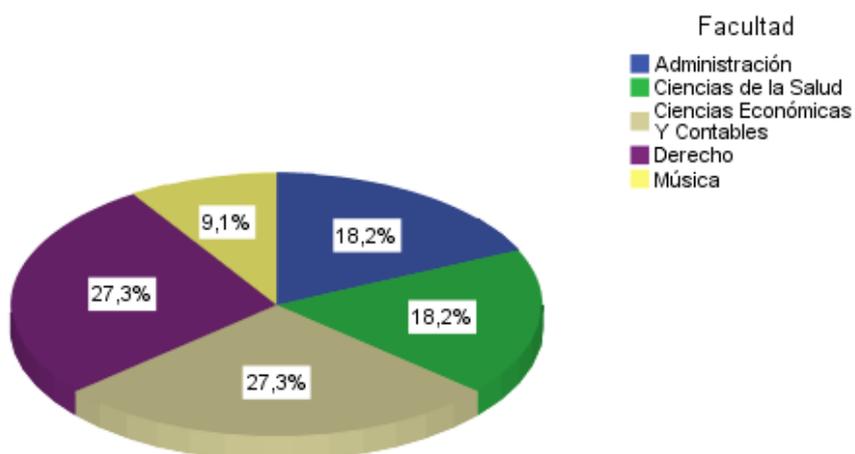
Fuente: Autor del presente trabajo

40. ¿Utiliza un formato normalizado y permanente para sus evaluaciones escritas?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



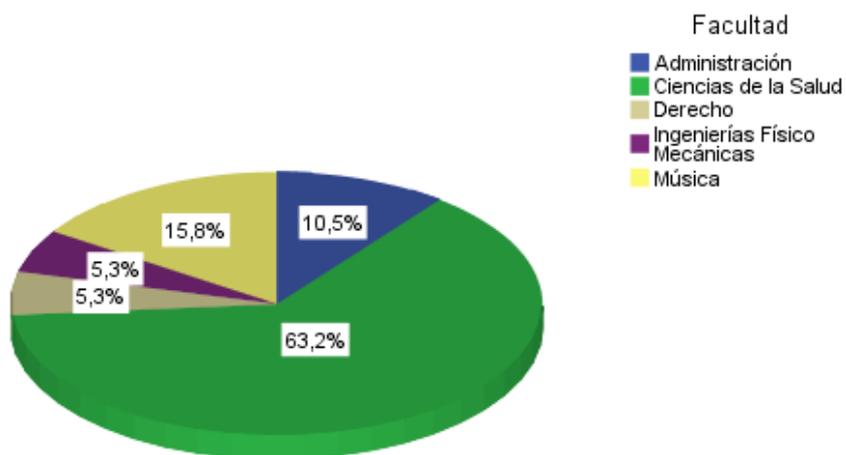
Fuente: Autor del presente trabajo

40. ¿Utiliza un formato normalizado y permanente para sus evaluaciones escritas?
Gráfica según respuesta A veces.

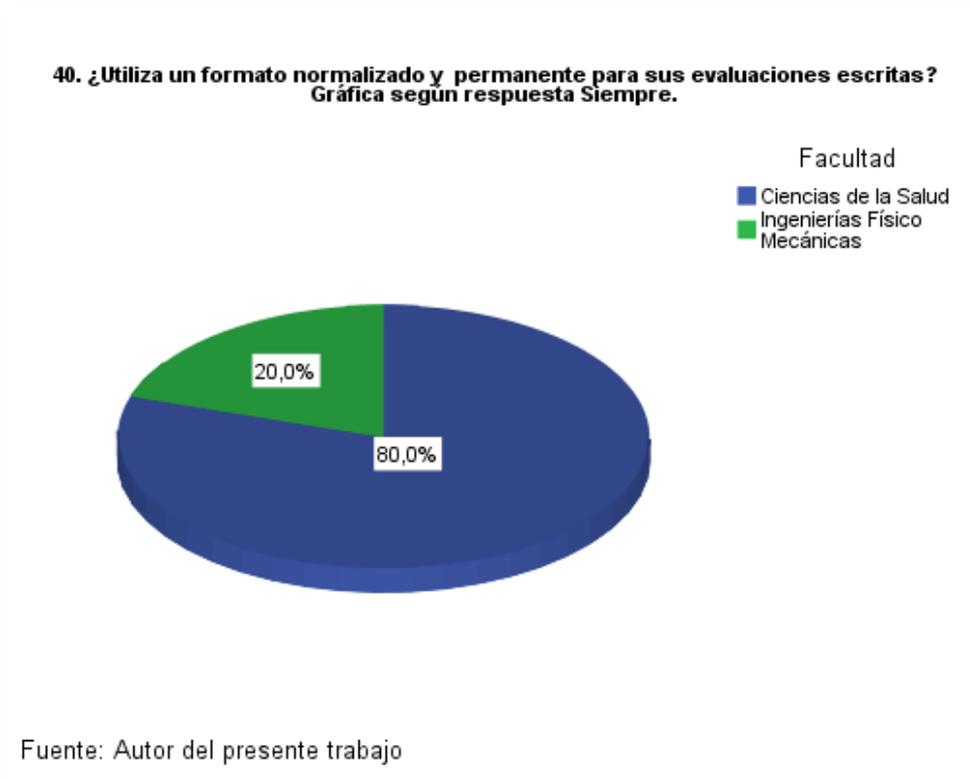


Fuente: Autor del presente trabajo

40. ¿Utiliza un formato normalizado y permanente para sus evaluaciones escritas?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



En cuanto a si mantienen un formato más o menos normalizado y permanente para el diligenciamiento de sus evaluaciones escritas, en general, el 44.5% afirman que sí lo mantienen y el 34.4% que nunca o casi nunca lo emplean. Lo mantienen siempre o casi siempre en mayor porcentaje en las facultades de Ciencias de la Salud (76.5%), Ingenierías Físico Mecánicas (100%), Música (75%) y Administración (33.3%). En las demás facultades, los docentes a veces lo hacen sin que sea una regla generalizada. El formato normalizado hace referencia a la estructura uniforme de las partes básicas y permanentes de una evaluación, lo que da usualmente mayor presentación y claridad a los exámenes escritos, además de que ayuda a evitar la improvisación o las elaboraciones poco claras de los exámenes (tabla 49, figura 40).

Tabla 50. El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta

41. ¿En el formato de evaluación, hace visible el valor porcentual de cada pregunta?

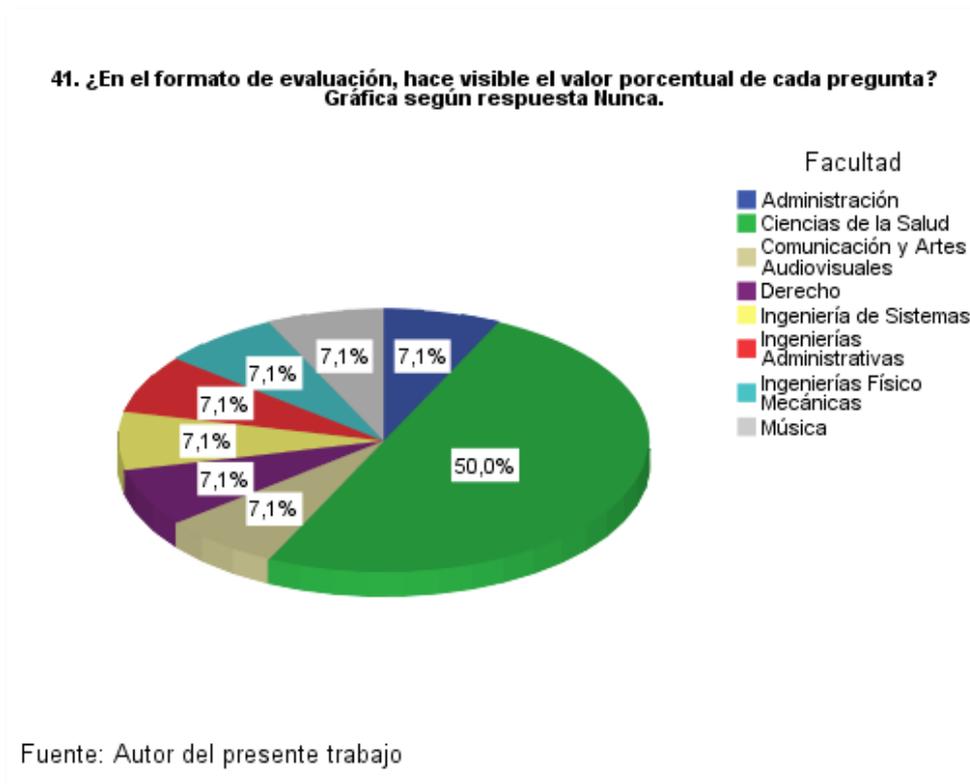
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total							
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac						
Administración	1	16,7%	7,1%	1	16,7%	25,0%	.	0%	0%	1	16,7%	7,1%	3	50,0%	20,0%	6	100,0%	11,1%
Ciencias de la Salud	7	33,3%	50,0%	1	4,8%	25,0%	.	0%	0%	7	33,3%	50,0%	6	28,6%	40,0%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	0%	2	66,7%	50,0%	1	33,3%	14,3%	.	0%	0%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	1	25,0%	7,1%	.	0%	0%	1	25,0%	14,3%	1	25,0%	7,1%	1	25,0%	6,7%	4	100,0%	7,4%
Derecho	1	12,5%	7,1%	.	0%	0%	2	25,0%	28,6%	1	12,5%	7,1%	4	50,0%	26,7%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	100,0%	6,7%	1	100,0%	1,9%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	1	50,0%	7,1%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	50,0%	7,1%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	1	33,3%	7,1%	.	0%	0%	1	33,3%	14,3%	1	33,3%	7,1%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	7,1%	.	0%	0%	1	50,0%	14,3%	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%
Música	1	25,0%	7,1%	.	0%	0%	1	25,0%	14,3%	2	50,0%	14,3%	.	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Total	14	25,9%	100,0%	4	7,4%	100,0%	7	13,0%	100,0%	14	25,9%	100,0%	15	27,8%	100,0%	54	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

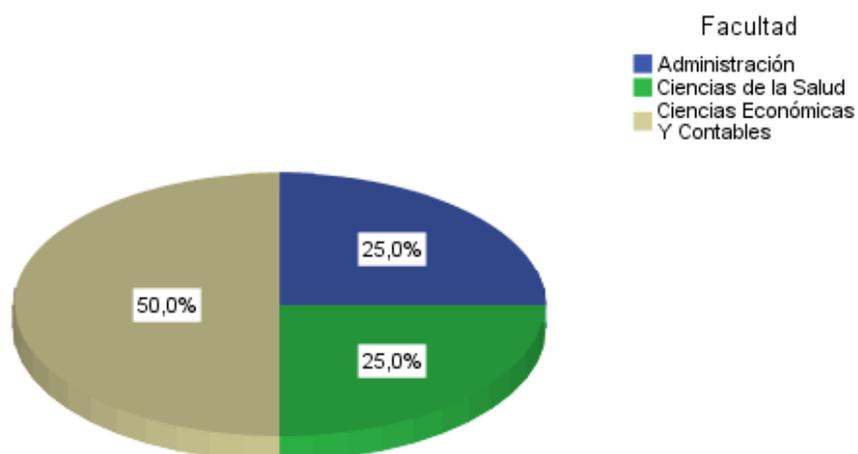
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 41. El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta

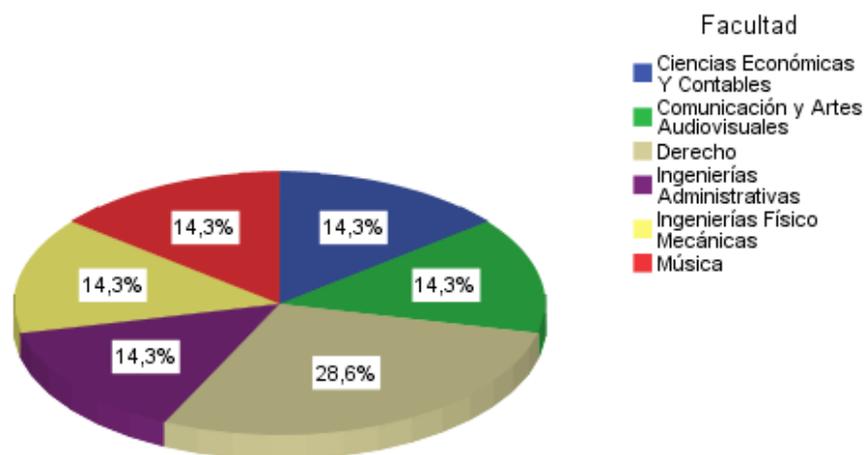


**41. ¿En el formato de evaluación, hace visible el valor porcentual de cada pregunta?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



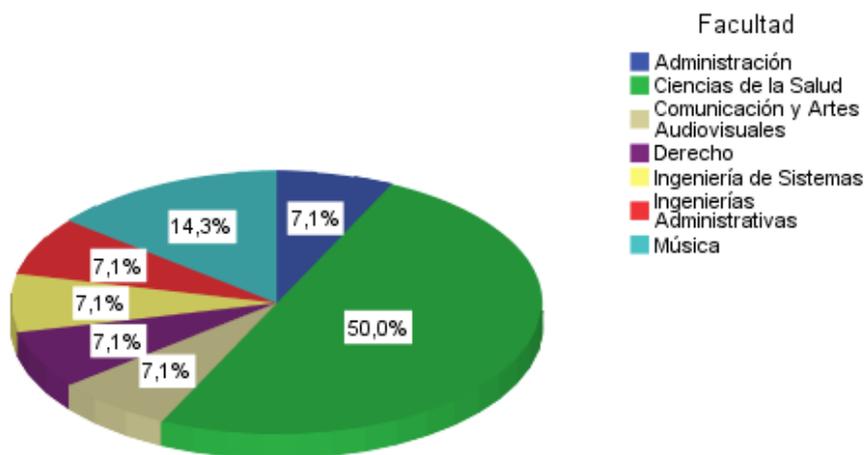
Fuente: Autor del presente trabajo

**41. ¿En el formato de evaluación, hace visible el valor porcentual de cada pregunta?
Gráfica según respuesta A veces.**



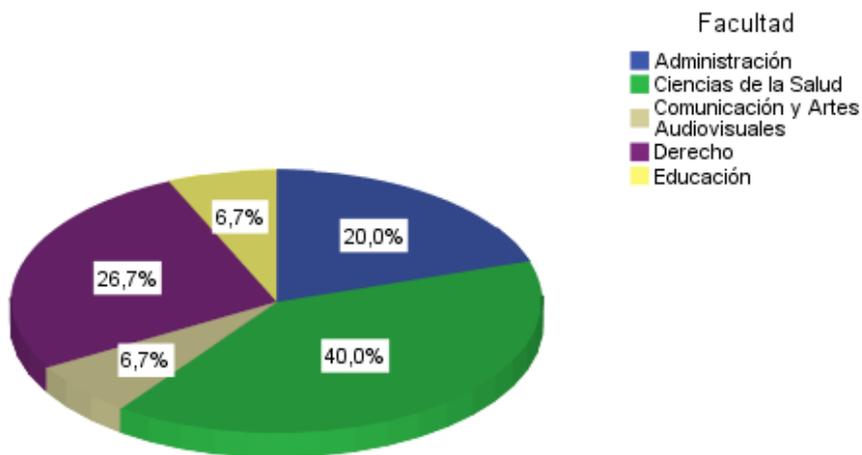
Fuente: Autor del presente trabajo

**41. ¿En el formato de evaluación, hace visible el valor porcentual de cada pregunta?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**41. ¿En el formato de evaluación, hace visible el valor porcentual de cada pregunta?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Ahora bien, en cuanto a la visualización en el formato del valor porcentual de cada pregunta, en general, el 53.7% de los docentes afirma que sí lo presenta casi siempre o siempre mientras que el 33.3% casi nunca o nunca lo hace. De todas maneras, con excepción de la facultad de Educación, en todos los casos un porcentaje significativo casi nunca o nunca lo hacen visible en el respectivo formato de evaluación escrita. Esto puede indicar una uniformidad mecánica en el valor de las preguntas o que simplemente no se informa al estudiante sobre el valor de cada pregunta en el momento de la presentación del examen respectivo (tabla 50, figura 41).

Tabla 51. Evaluaciones en aulas virtuales

42. ¿Ha asignado evaluaciones en aulas virtuales (TEMA)?

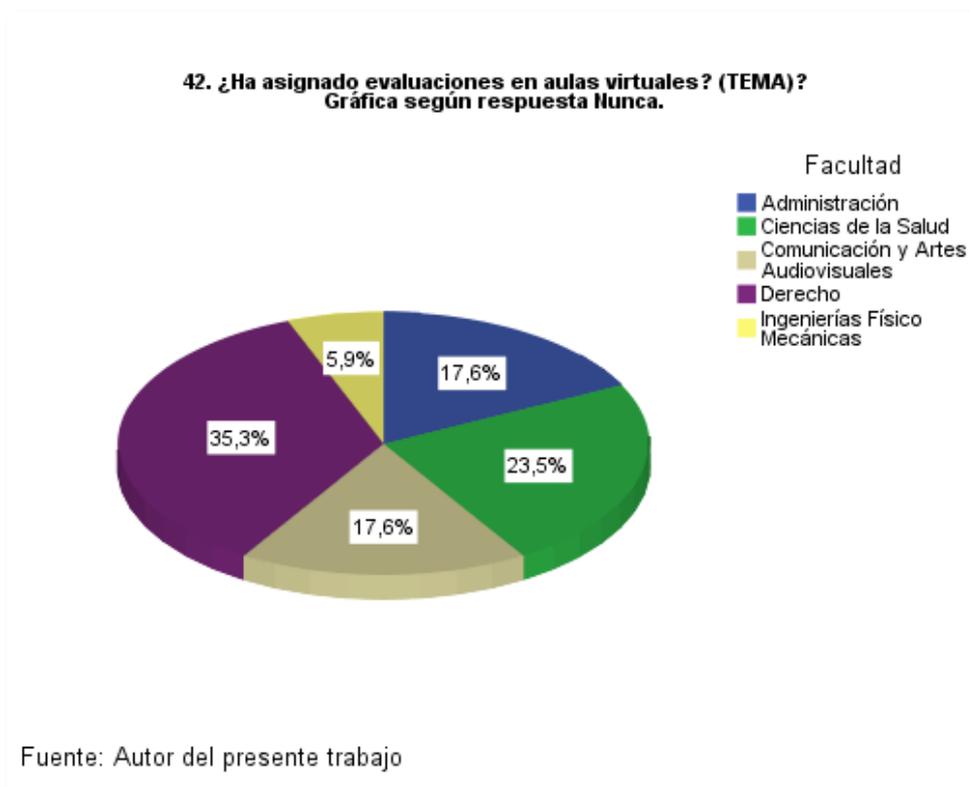
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	3	50,0%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0%	6	100,0%
Ciencias de la Salud	4	19,0%	10	47,6%	5	23,8%	2	9,5%	0	0%	21	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	2	66,7%	1	33,3%	.	,0%	.	,0%	3	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	3	75,0%	.	,0%	1	25,0%	.	,0%	.	,0%	4	100,0%
Derecho	6	75,0%	1	12,5%	1	12,5%	.	,0%	.	,0%	8	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	1	100,0%	1	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	2	100,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	3	100,0%	.	,0%	.	,0%	3	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	.	,0%	1	50,0%	.	,0%	.	,0%	2	100,0%
Música	.	,0%	2	50,0%	1	25,0%	1	25,0%	.	,0%	4	100,0%
Total	17	31,5%	16	29,6%	16	29,6%	4	7,4%	1	1,9%	54	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

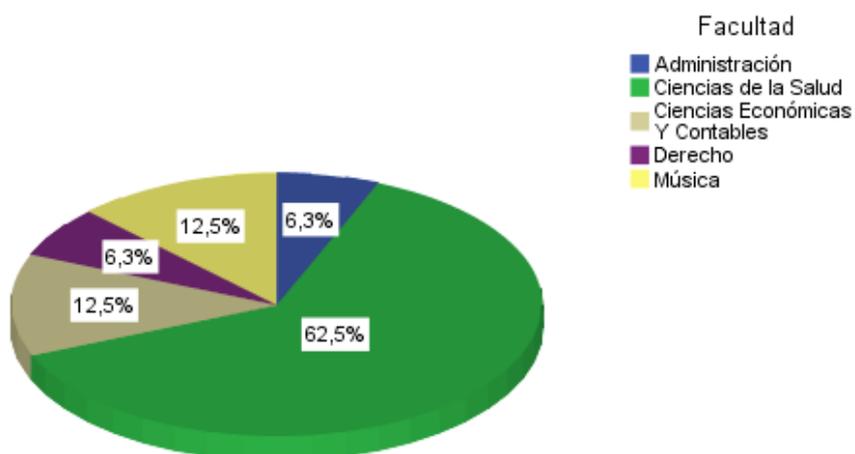
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 42. Evaluaciones en aulas virtuales

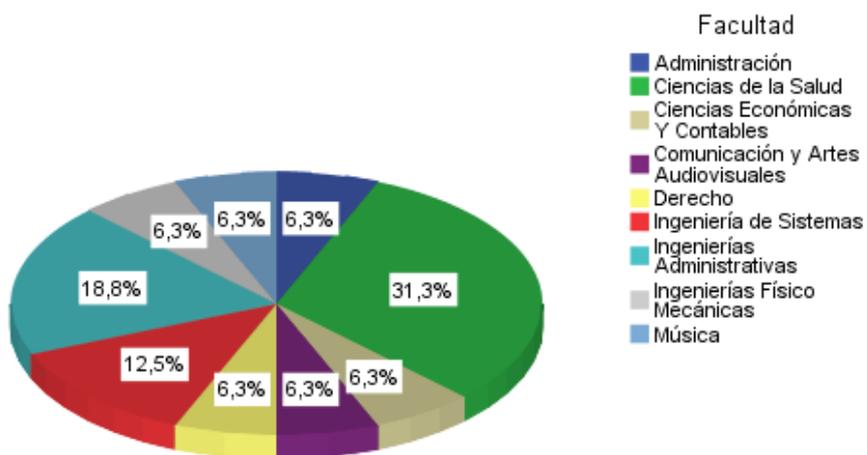


42. ¿Ha asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



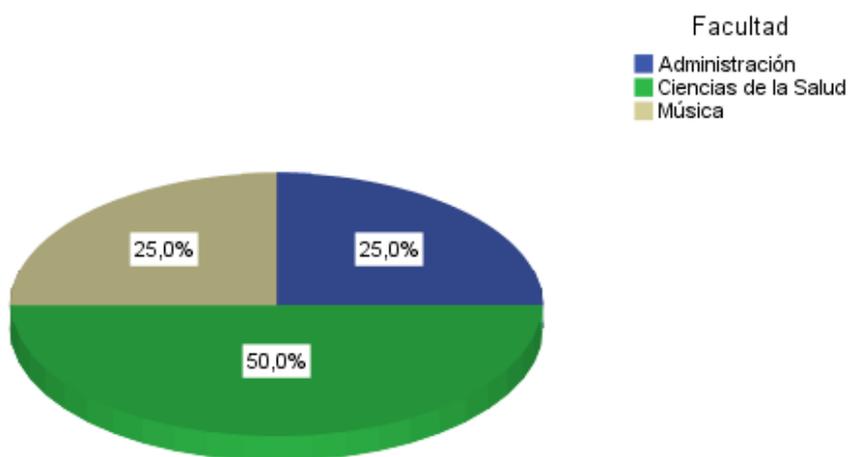
Fuente: Autor del presente trabajo

42. ¿Ha asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta A veces.



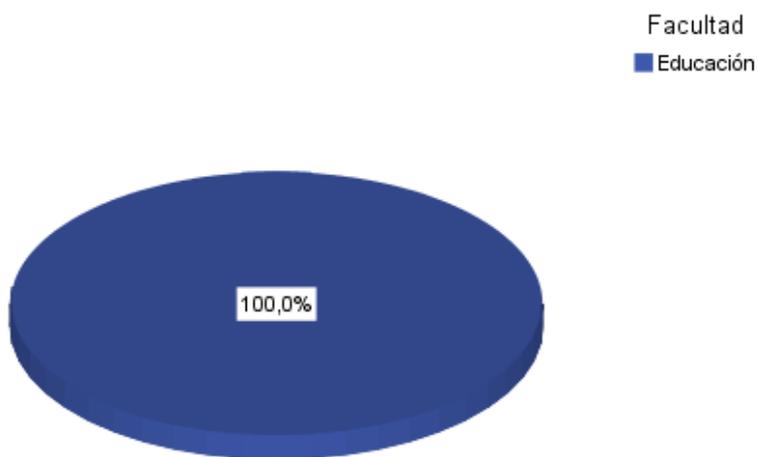
Fuente: Autor del presente trabajo

**42. ¿Ha asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**42. ¿Ha asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En la UNAB existe un sistema de apoyo virtual para la docencia presencial (cada vez más habitual en las instituciones educativas). Se denomina TEMA (Tecnología Aplicada a la Enseñanza para el Mejoramiento del Aprendizaje). Son aulas virtuales en la plataforma Moodle (hoy en día muy común en buena parte del mundo) en las que cada docente sube lecturas, vídeos, OVAS, asigna tareas y, en algunos casos, utiliza para hacer evaluaciones escritas en línea; no es un sistema obligatorio pero la UNAB sí realiza una campaña permanente (acompañada de procesos formativos) para que los docentes las usen de modo intensivo. La pregunta 42 se refiere al uso de estas aulas virtuales de apoyo para que el estudiante desarrolle evaluaciones escritas (tabla 51, figura 42). En este caso, en términos generales, solamente un 9.3% de los docentes lo ha realizado. Excepcionalmente, los docentes de la Facultad de Educación responden en su totalidad que sí utilizan las aulas virtuales para aplicar evaluaciones. En las Facultades de Salud y Administración los docentes hacen este uso con una frecuencia del 50%; en las demás facultades su utilización es bastante esporádica o casi nunca se utiliza.

Tabla 52. Examen de habilitaciones reemplazadas por cursos breves

43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?

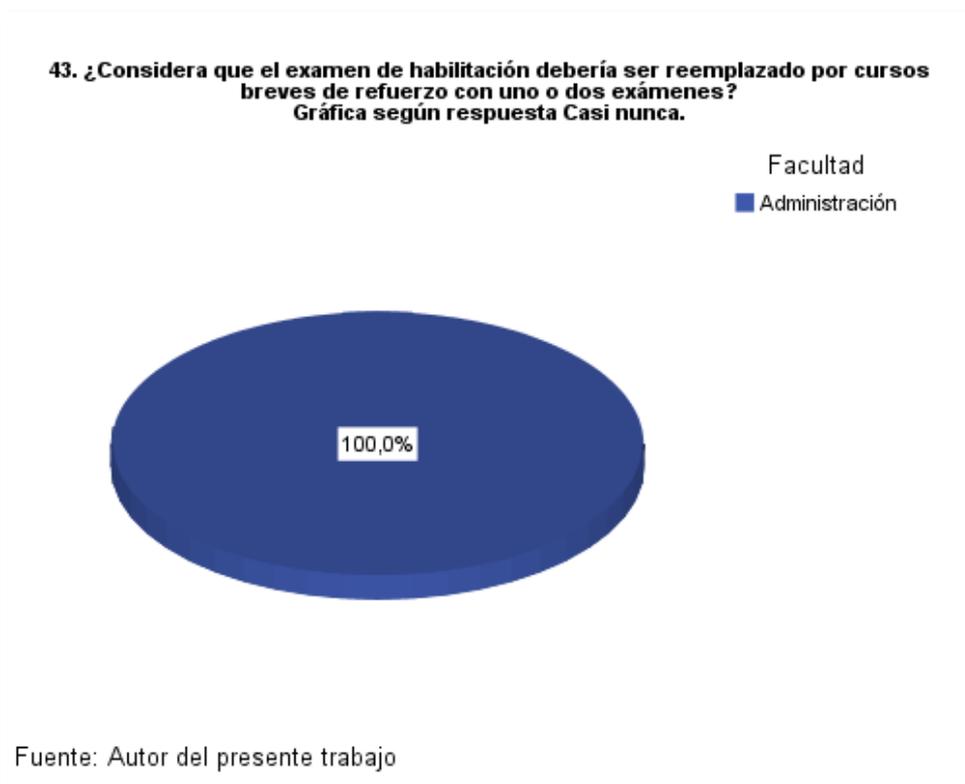
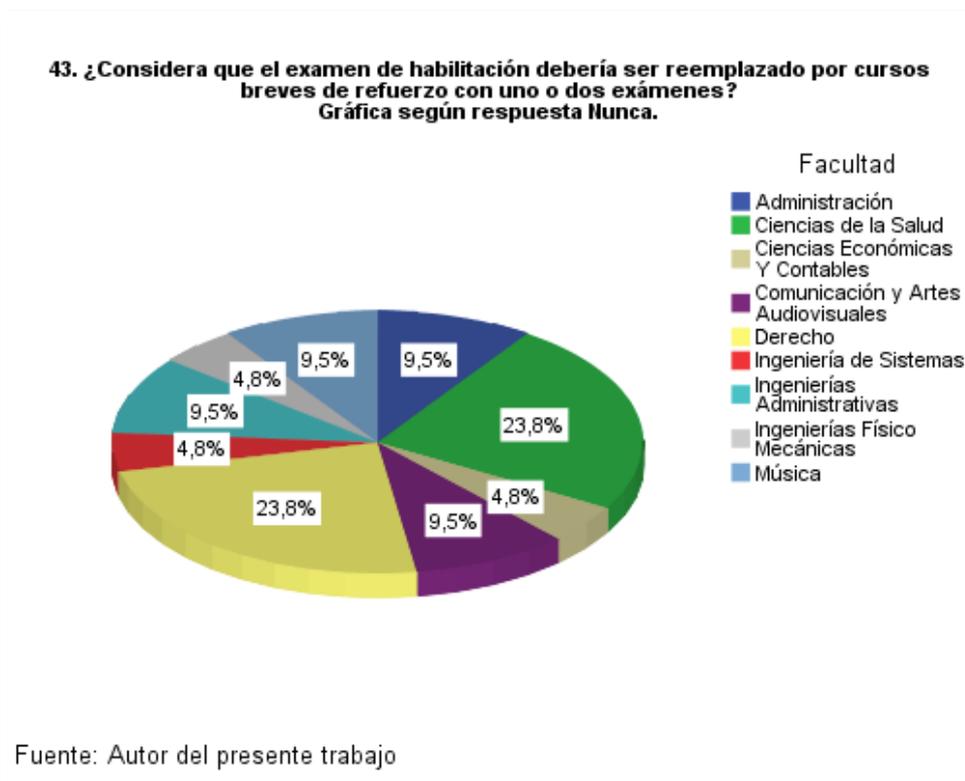
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma	%Res	%Fac					
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac					Suma	%Res	%Fac		
Administración	2	33,3%	9,5%	1	16,7%	100,0%	1	16,7%	9,1%	1	16,7%	7,7%	1	16,7%	7,7%	6	100,0%	11,1%			
Ciencias de la Salud	5	23,8%	23,8%	.	0%	0%	5	23,8%	45,5%	1	4,8%	20,0%	8	38,1%	61,5%	2	9,5%	66,7%	21	100,0%	38,9%
Ciencias Económicas Y Contables	1	33,3%	4,8%	.	0%	0%	1	33,3%	9,1%	1	33,3%	20,0%	.	0%	0%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	50,0%	9,5%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	25,0%	20,0%	1	25,0%	7,7%	.	0%	0%	4	100,0%	7,4%
Derecho	5	62,5%	23,8%	.	0%	0%	1	12,5%	9,1%	1	12,5%	20,0%	1	12,5%	7,7%	.	0%	0%	8	100,0%	14,8%
Educación	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	100,0%	33,3%	1	100,0%	1,9%	1	100,0%	1,9%
Ingeniería de Sistemas	1	50,0%	4,8%	.	0%	0%	1	50,0%	9,1%	.	0%	0%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%	2	100,0%	3,7%
Ingenierías Administrativas	2	66,7%	9,5%	.	0%	0%	1	33,3%	9,1%	.	0%	0%	.	0%	0%	3	100,0%	5,6%	3	100,0%	5,6%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	50,0%	4,8%	.	0%	0%	.	0%	0%	1	50,0%	7,7%	.	0%	0%	2	100,0%	3,7%	2	100,0%	3,7%
Música	2	50,0%	9,5%	.	0%	0%	1	25,0%	9,1%	1	25,0%	7,7%	.	0%	0%	4	100,0%	7,4%	4	100,0%	7,4%
Total	21	38,9%	100,0%	1	1,9%	100,0%	11	20,4%	100,0%	5	9,3%	100,0%	13	24,1%	100,0%	3	5,6%	100,0%	54	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

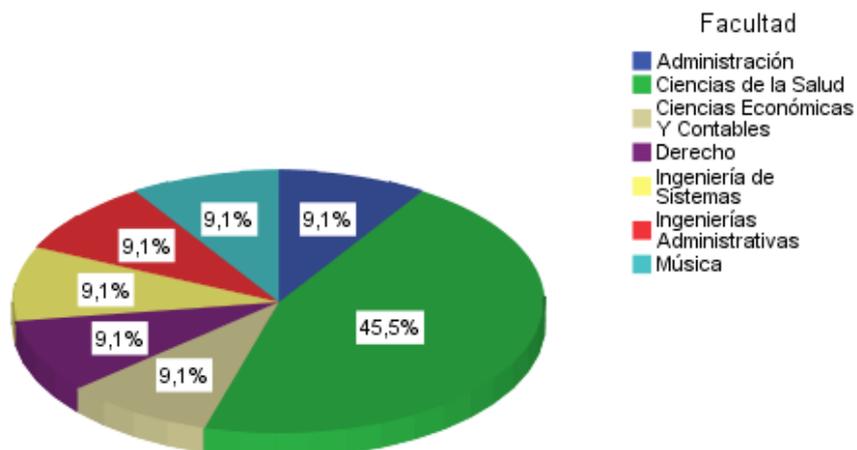
%Res: Porcentaje del número válido según respuesta

%Fac: Porcentaje del número válido según facultad

Figura 43. Examen de habilitaciones reemplazadas por cursos breves

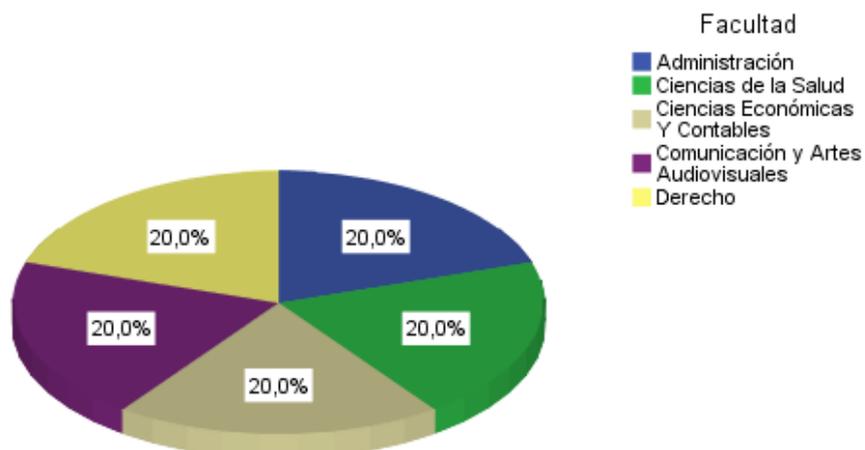


43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta A veces.



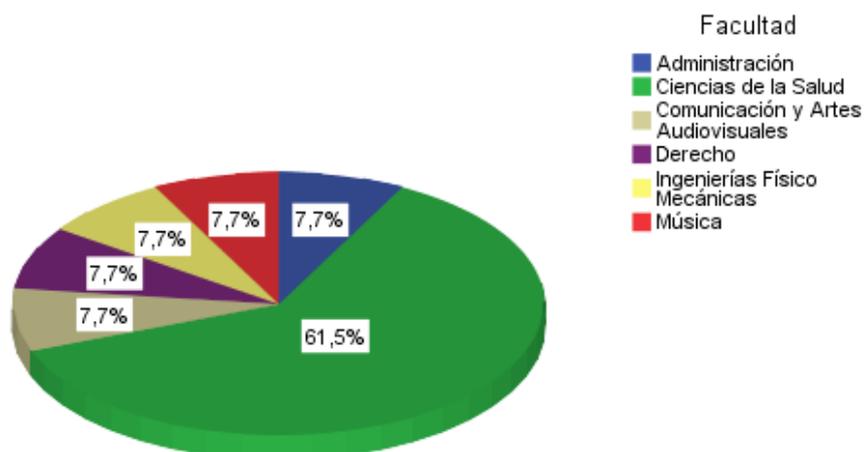
Fuente: Autor del presente trabajo

43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



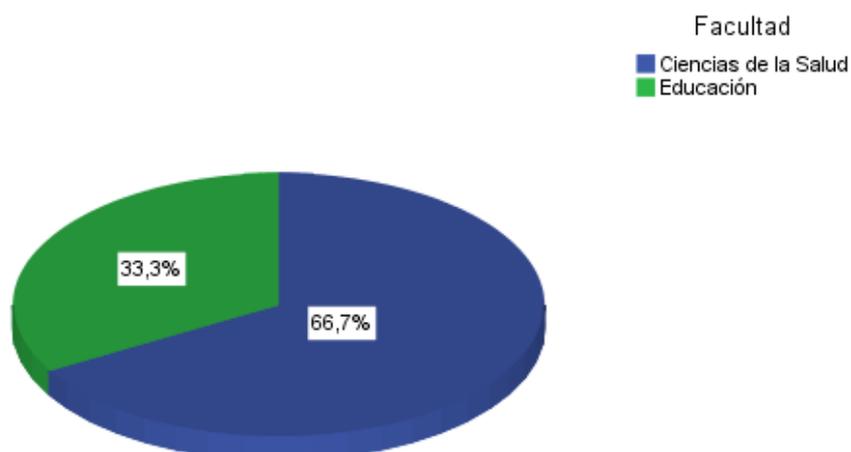
Fuente: Autor del presente trabajo

**43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Finalmente, la última pregunta inquiría por la propuesta de cambiar las habilitaciones (que se realizan mediante un examen único) por un curso breve de refuerzo (curso remedial) que no solamente se limitara a una evaluación, sino que también reforzara las competencias fundamentales del curso para concluir con una evaluación. Las respuestas de los docentes al respecto fueron bastante disímiles. En un porcentaje del 40.8% los docentes no están de acuerdo con el cambio del sistema de habilitaciones, otro porcentaje (29.7%) está de acuerdo con la idea de cambiar las habilitaciones. En el caso de los docentes de la Facultad de Educación, en su totalidad dejaron esta pregunta sin responder.

7.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS: CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES

Se aplicó a los estudiantes (acorde con la muestra descrita anteriormente) el mismo cuestionario utilizado con los docentes, pero haciendo la necesaria variación en la intencionalidad del lenguaje para poder ver las respuestas en perspectiva de los alumnos (as) y manteniendo los mismos criterios de análisis. Luego de la descripción general de los resultados estadísticos de los estudiantes se hará el contraste con respecto a las respuestas de los docentes para el caso de cada categoría de análisis.

Es necesario aclarar que el título de la tabla (lo mismo que cada correspondiente pregunta) es la misma que para el caso de los docentes, pero, como quedó dicho, en cada caso la misma pregunta se formuló desde los alumnos.

7.3.1 Primera categoría: Con respecto a los criterios de evaluación

Tabla 53. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en sus estudiantes

1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?

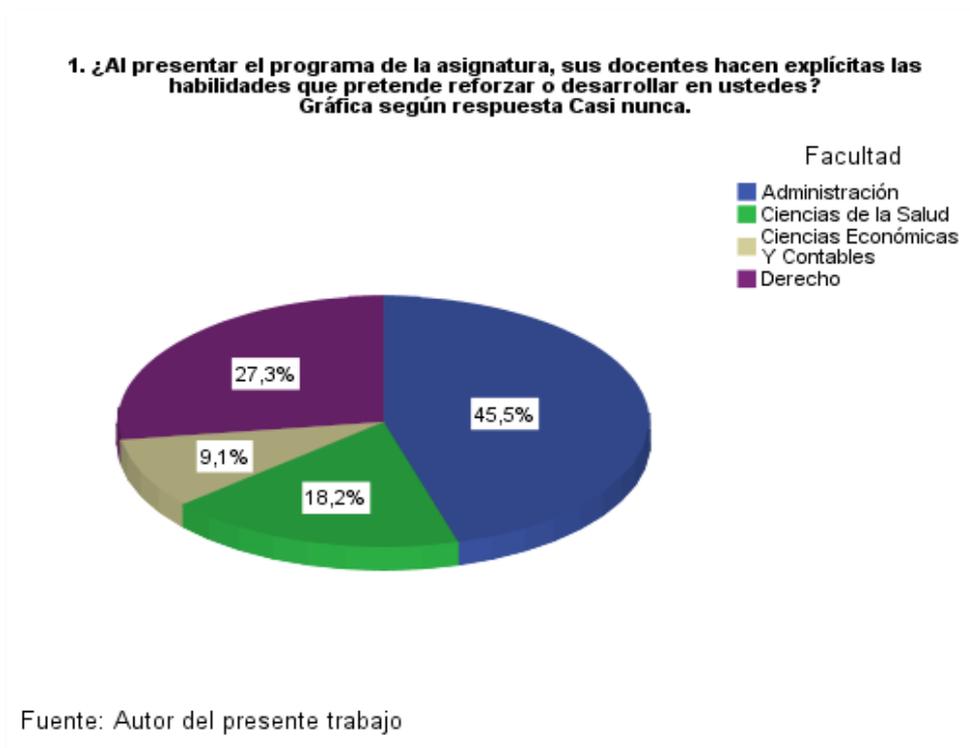
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	%Fac
Administración	7	6,1%	10	8,7%	34	29,6%	47	40,9%	17	14,8%		0%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud		0%	4	3,1%	40	31,5%	52	40,9%	30	23,6%	1	0,8%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	2	5,3%	7	18,4%	18	47,4%	10	26,3%		0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	1	2,0%		0%	12	24,0%	18	36,0%	19	38,0%		0%	50	100,0%	7,9%
Derecho	4	2,7%	6	4,0%	57	38,3%	59	39,6%	23	15,4%		0%	149	100,0%	23,6%
Educación		0%		0%	19	38,0%	25	50,0%	6	12,0%		0%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%		0%	1	5,3%	12	63,2%	5	26,3%		0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas		0%		0%	14	31,8%	23	52,3%	7	15,9%		0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%		0%	4	16,0%	17	68,0%	3	12,0%		0%	25	100,0%	4,0%
Música		0%		0%		0%	10	71,4%	4	28,6%		0%	14	100,0%	2,2%
Total	15	2,4%	22	3,5%	188	29,8%	281	44,5%	124	19,7%	1	0,2%	631	100,0%	10,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

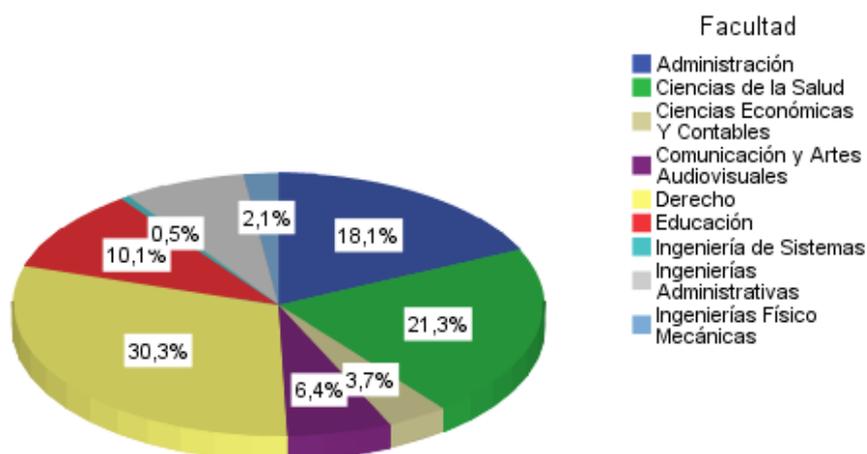
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 44. Habilidades que pretende reforzar o desarrollar en los estudiantes

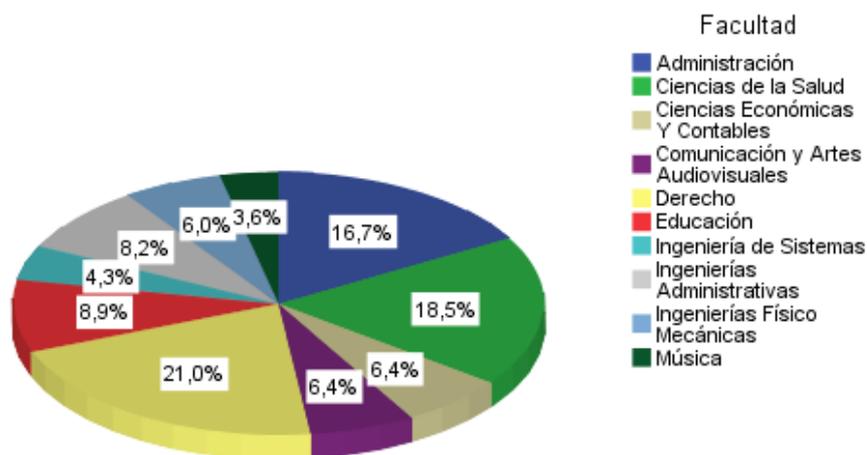


**1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?
Gráfica según respuesta A veces.**



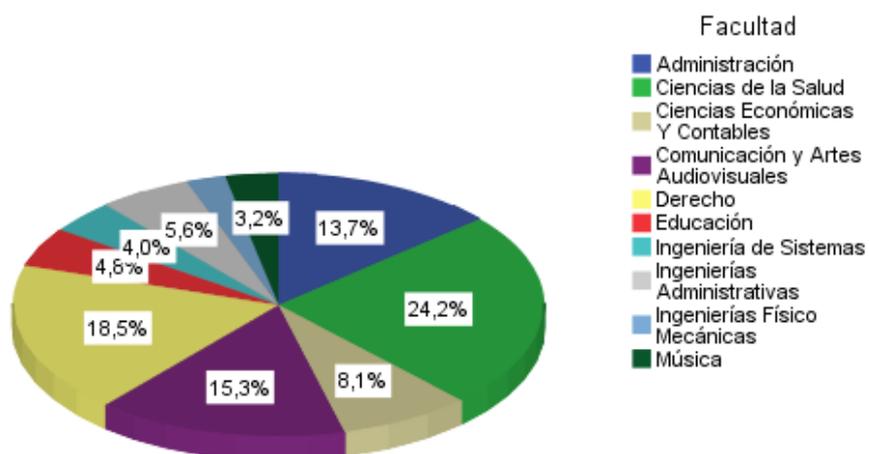
Fuente: Autor del presente trabajo

**1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



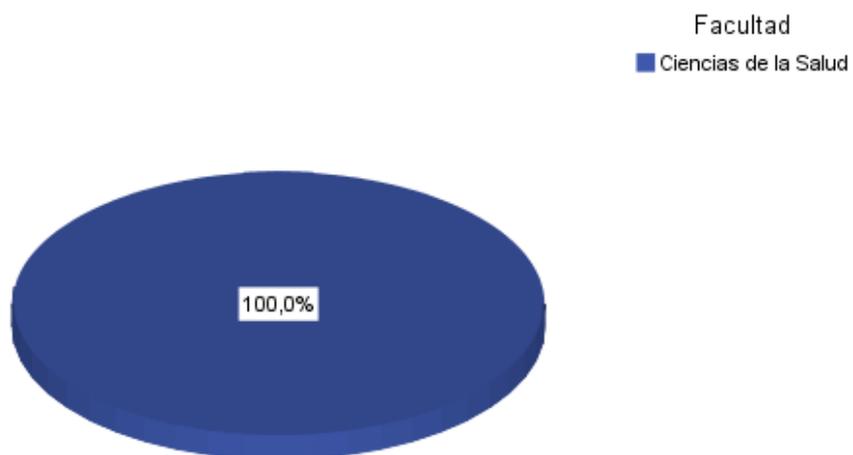
Fuente: Autor del presente trabajo

**1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En el caso de si los docentes hacen explícitas las habilidades que pretenden desarrollar en los alumnos, ⁴⁴ los estudiantes de todas las facultades, en general, responden que sí, que siempre o casi siempre los docentes dejan claras las habilidades que pretenden desarrollar o reforzar en el estudiante con la asignatura que van a desarrollar (64.2%) y un porcentaje del 29.8% que sólo lo realiza algunas veces. Al desagregar los resultados, no hay ninguna facultad en la que las respuestas de los estudiantes denoten un resultado contrario lo suficientemente alto como para sea significativo de resaltar (tabla 53, figura 44).

⁴⁴ Para el caso del cuestionario aplicado a los estudiantes, se utilizó la palabra *habilidades* en cambio de *competencias* porque en la prueba piloto se encontró que *competencia* generaba confusión, era mucho más claro para los estudiantes el término *habilidades*.

Tabla 54. Secuencia y sentido de los contenidos
2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?

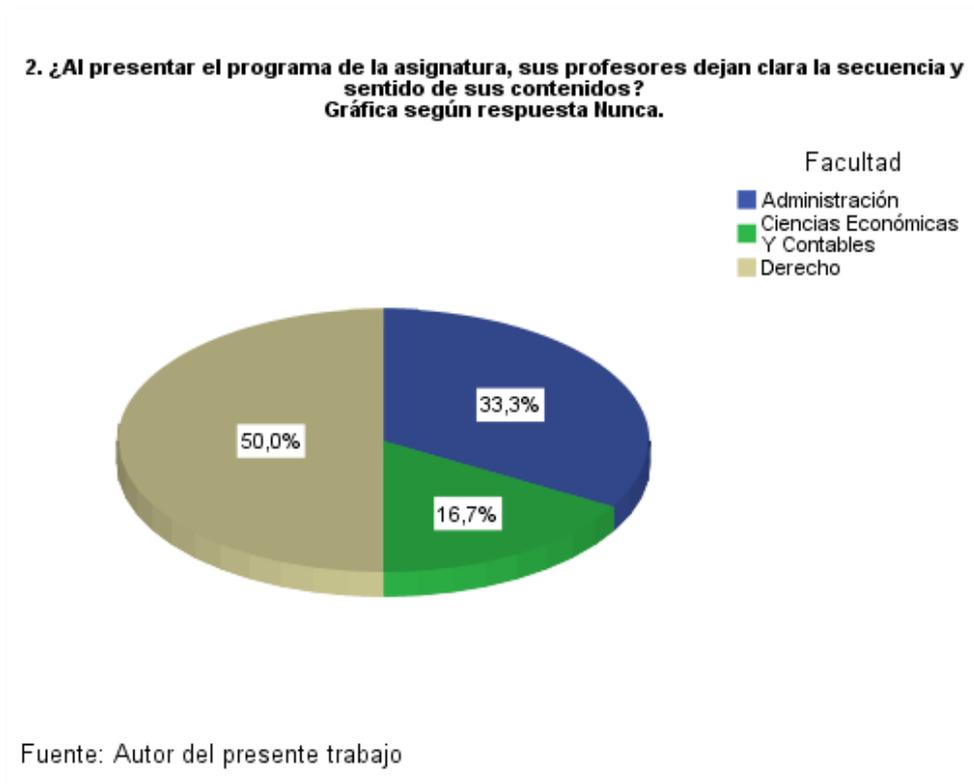
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	2	1,7%	2	1,7%	23	20,0%	50	43,5%	38	33,0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	.	,0%	1	,8%	24	18,9%	57	44,9%	45	35,4%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	1	2,6%	4	10,5%	19	50,0%	13	34,2%	38	100,0%
Comunicación y Artes	.	,0%	.	,0%	10	20,0%	24	48,0%	16	32,0%	50	100,0%
Audiovisuales	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	,0%
Derecho	3	2,0%	2	1,3%	41	27,5%	64	43,0%	39	26,2%	149	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	14	28,0%	21	42,0%	15	30,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	3	15,8%	9	47,4%	7	36,8%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	8	18,2%	25	56,8%	11	25,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	4	16,0%	10	40,0%	11	44,0%	25	100,0%
Música	.	,0%	.	,0%	2	14,3%	.	,0%	12	85,7%	14	100,0%
Total	6	1,0%	6	1,0%	133	21,1%	279	44,2%	207	32,8%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

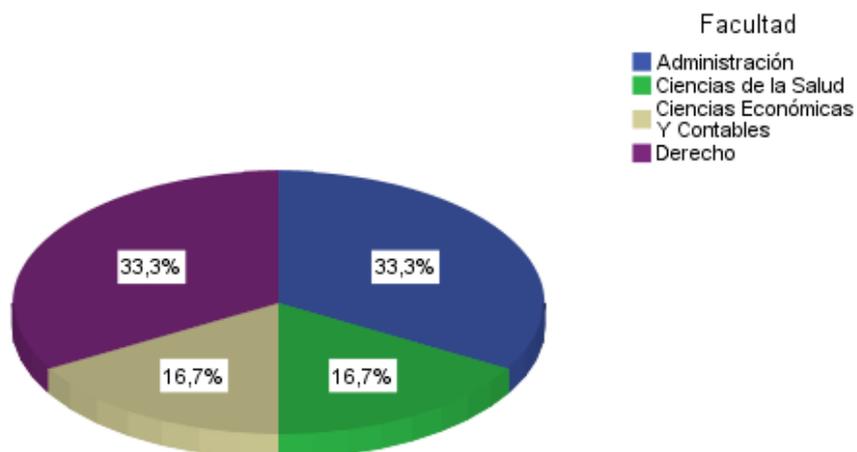
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 45. Secuencia y sentido de los contenidos



2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?

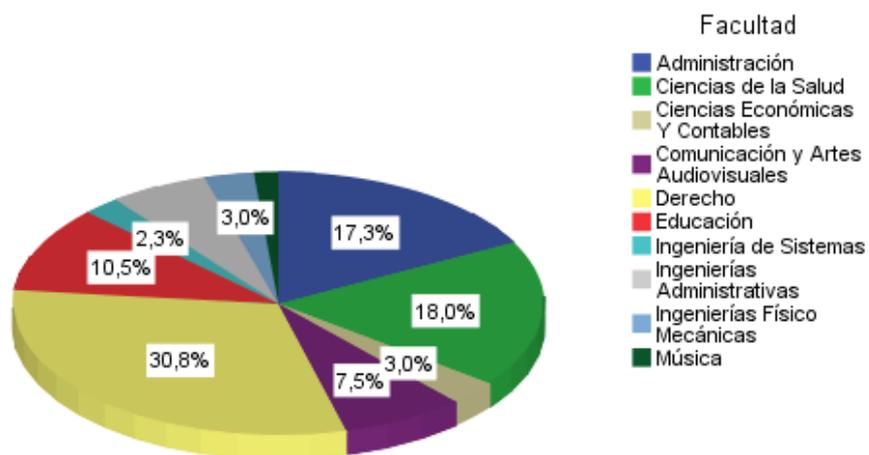
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?

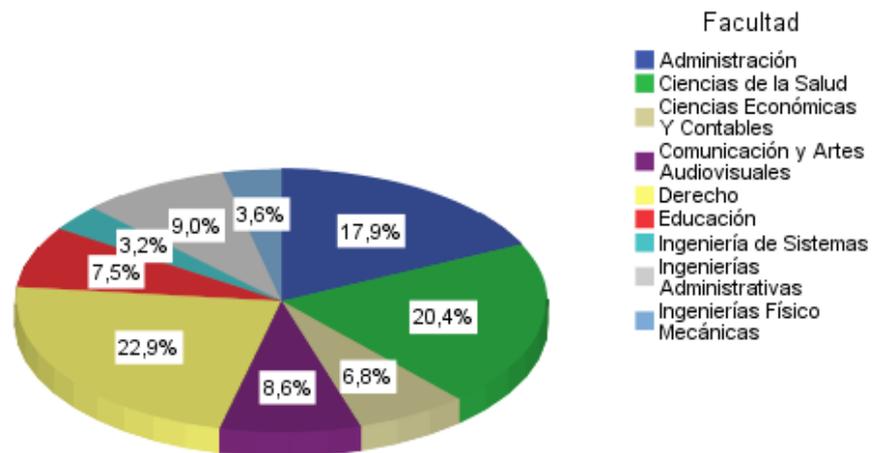
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?

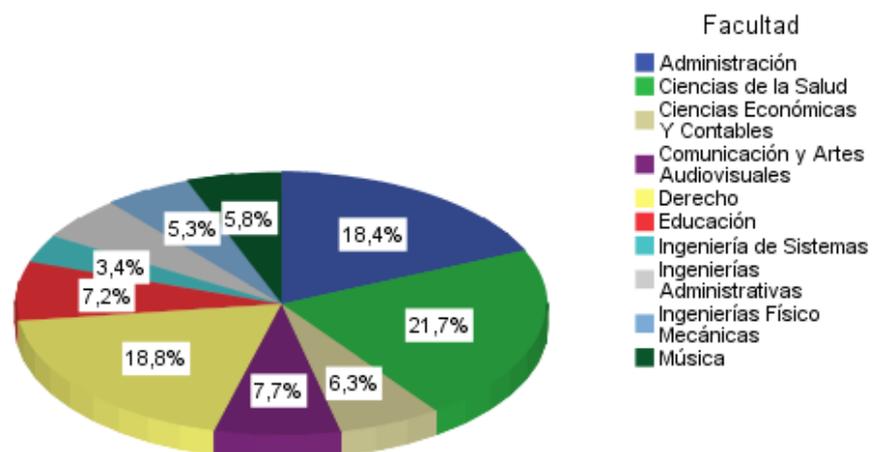
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Con respecto a la claridad en la secuencia y sentido de los contenidos en los programas de las asignaturas, sucede lo mismo que en la pregunta anterior: los resultados muestran que, según los estudiantes, en un porcentaje muy elevado, en todas las facultades siempre o casi siempre los profesores muestran tanto la continuidad de los temas como su sentido de manera clara y ordenada (77%) y a veces en un promedio general del 21.1%. No hay en ninguna facultad, en particular, dato distinto a los resultados antes descritos (tabla 54, figura 45).

Tabla 55. Sistema de Evaluación

3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?

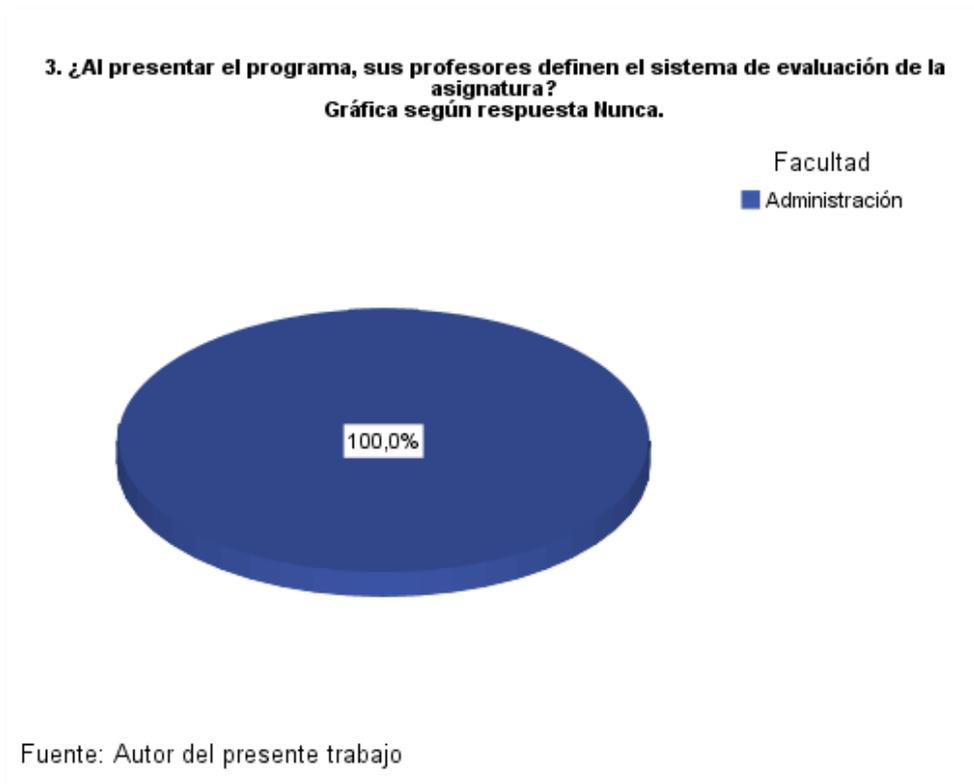
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	1	.9%	2	1.7%	10	8.7%	29	25.2%	72	62.6%	1	.9%	115	100.0%
Ciencias de la Salud	.	.0%	1	.8%	19	15.0%	44	34.6%	63	49.6%	.	.0%	127	100.0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	.0%	1	2.6%	2	5.3%	12	31.6%	23	60.5%	.	.0%	38	100.0%
Comunicación y Artes	.	.0%	.	.0%	2	4.0%	22	44.0%	26	52.0%	.	.0%	50	100.0%
Audiovisuales	.	.0%	.	.0%	.	.0%	.	.	.	.	.	.0%	.	.
Derecho	.	.0%	.	.0%	16	10.7%	67	45.0%	66	44.3%	.	.0%	149	100.0%
Educación	.	.0%	.	.0%	7	14.0%	18	36.0%	25	50.0%	.	.0%	50	100.0%
Ingeniería de Sistemas	.	.0%	.	.0%	.	.0%	3	15.8%	16	84.2%	.	.0%	19	100.0%
Ingenierías Administrativas	.	.0%	.	.0%	7	15.9%	14	31.8%	23	52.3%	.	.0%	44	100.0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	.0%	.	.0%	2	8.0%	10	40.0%	13	52.0%	.	.0%	25	100.0%
Música	.	.0%	.	.0%	2	14.3%	9	64.3%	3	21.4%	.	.0%	14	100.0%
Total	1	.2%	4	.6%	67	10.6%	228	36.1%	330	52.3%	1	.2%	631	100.0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

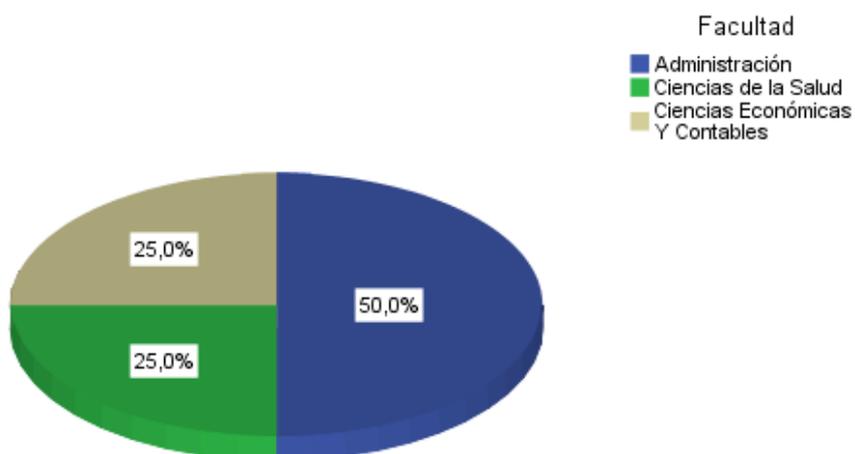
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 46. Sistema de Evaluación



3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?

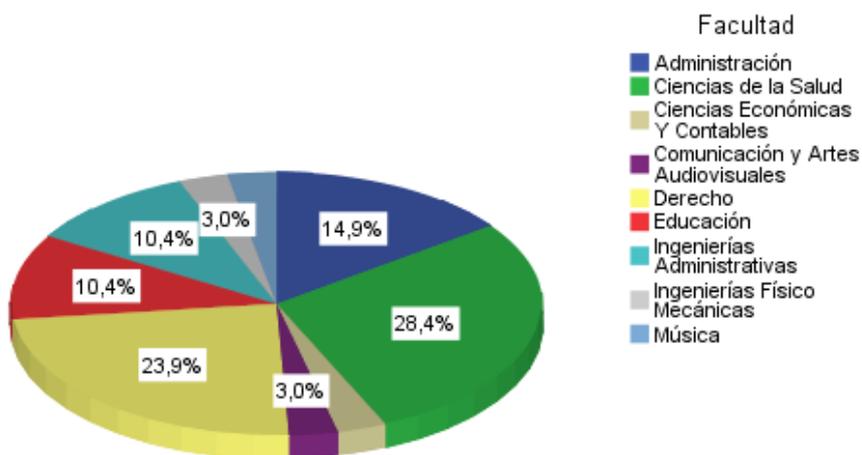
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?

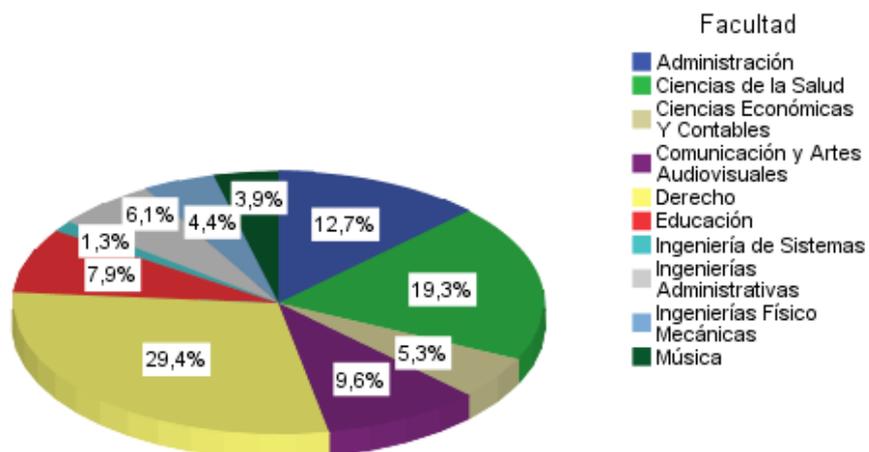
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?

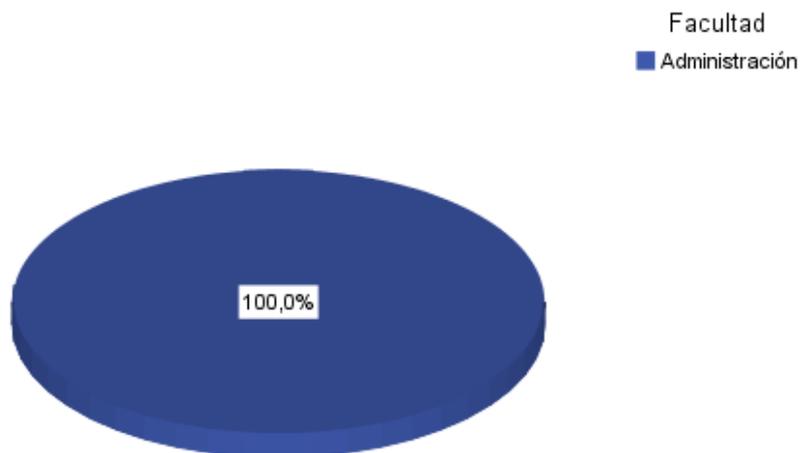
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Con la misma frecuencia de las respuestas anteriores, igualmente los estudiantes de todas las facultades expresan que sus docentes sí definen el sistema de evaluación de sus asignaturas al presentar el programa (88.4% sí lo definen siempre o casi siempre y un 36.1% a veces). No hay ningún porcentaje relevante contrario a lo anterior (tabla 55, figura 46).

Tabla 56. Habilidades que espera del estudiante con el sistema de evaluación

4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las habilidades que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?

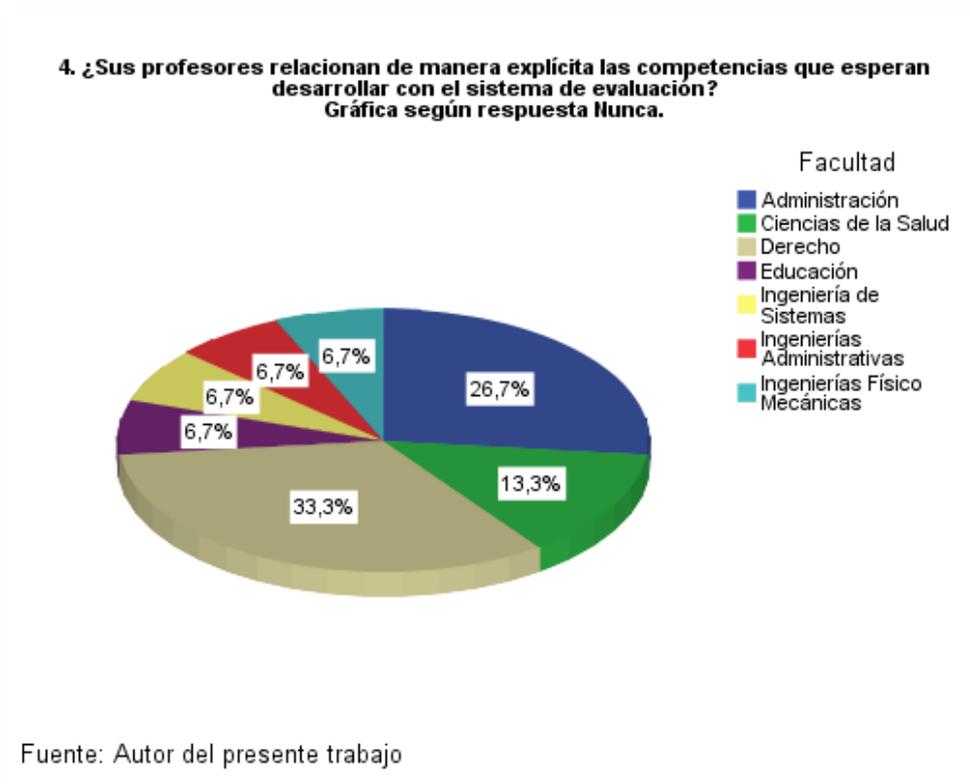
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma	%Res	%Fac					
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac									
Administración	4	3,5%	26,7%	5	4,3%	18,5%	29	25,2%	18,1%	66	57,4%	22,4%	10	8,7%	7,6%	1	1,9%	25,0%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	2	1,6%	13,3%	8	6,3%	29,6%	23	18,1%	14,4%	54	42,5%	18,4%	40	31,5%	30,5%	.	0%	0%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	0%	3	7,9%	11,1%	7	18,4%	4,4%	19	50,0%	6,5%	9	23,7%	6,9%	.	0%	0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación y Artes	.	0%	0%	3	6,0%	11,1%	6	12,0%	3,8%	26	52,0%	8,8%	15	30,0%	11,5%	.	0%	0%	50	100,0%	7,9%
Audiovisuales	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%
Derecho	5	3,4%	33,3%	8	5,4%	29,6%	51	34,2%	31,9%	61	40,9%	20,7%	24	16,1%	18,3%	.	0%	0%	149	100,0%	23,6%
Educación	1	2,0%	6,7%	.	0%	0%	20	40,0%	12,5%	22	44,0%	7,5%	7	14,0%	5,3%	.	0%	0%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%	6,7%	.	0%	0%	4	21,1%	2,5%	8	42,1%	2,7%	6	31,6%	4,6%	.	0%	0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	6,7%	.	0%	0%	8	18,2%	5,0%	27	61,4%	9,2%	8	18,2%	6,1%	.	0%	0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	6,7%	.	0%	0%	12	48,0%	7,5%	5	20,0%	1,7%	7	28,0%	5,3%	.	0%	0%	25	100,0%	4,0%
Música	.	0%	0%	.	0%	0%	.	0%	0%	6	42,9%	2,0%	5	35,7%	3,8%	3	21,4%	75,0%	14	100,0%	2,2%
Total	15	2,4%	100,0%	27	4,3%	100,0%	160	25,4%	100,0%	294	46,6%	100,0%	131	20,8%	100,0%	4	6%	100,0%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

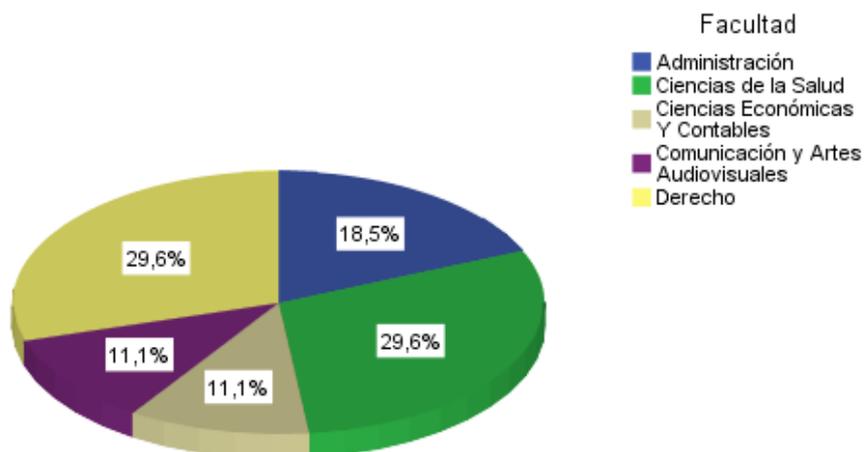
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 47.. Habilidades que espera del estudiante con el sistema de evaluación

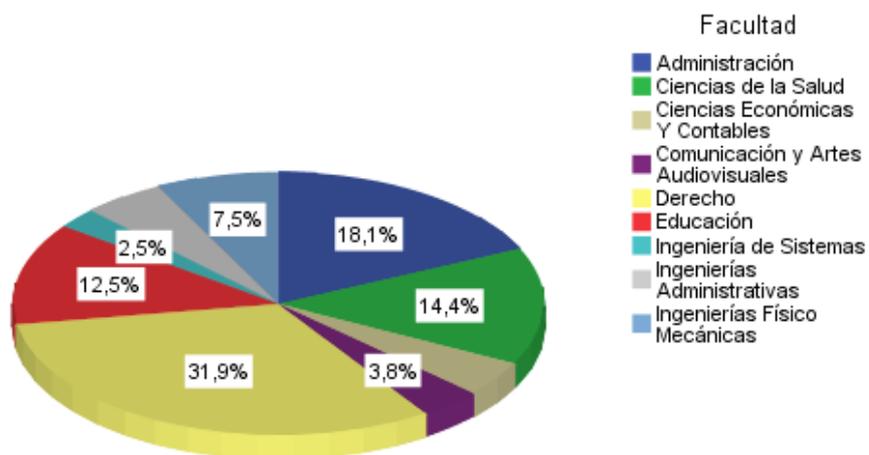


**4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



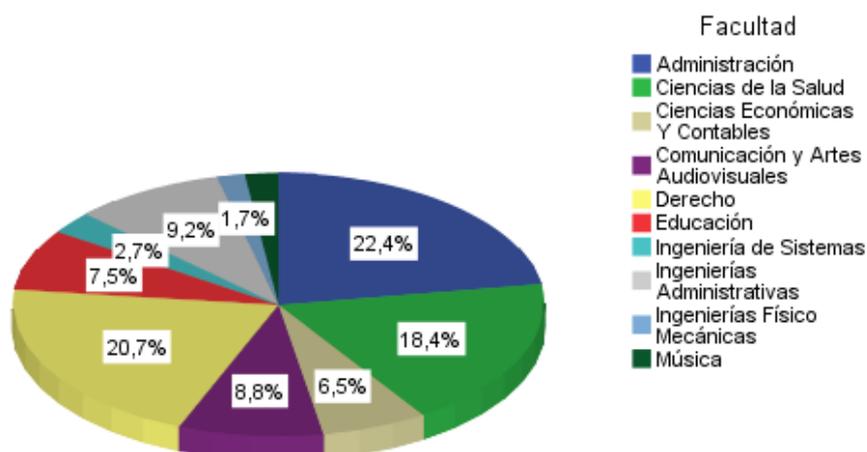
Fuente: Autor del presente trabajo

**4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?
Gráfica según respuesta A veces.**



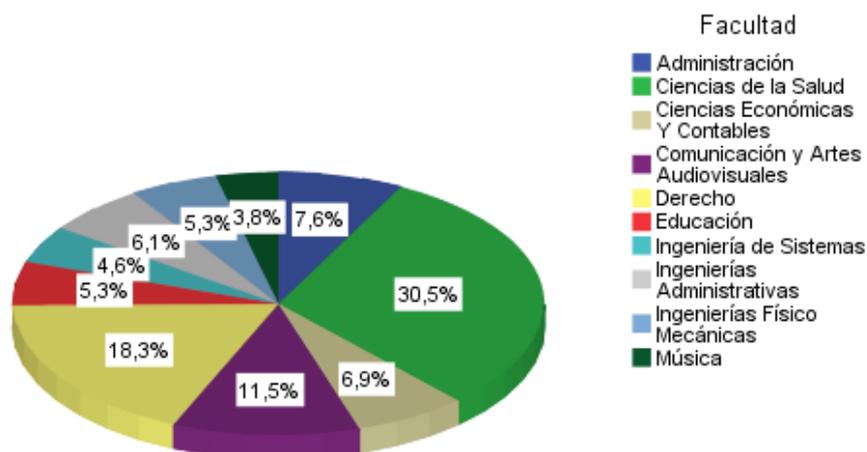
Fuente: Autor del presente trabajo

**4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



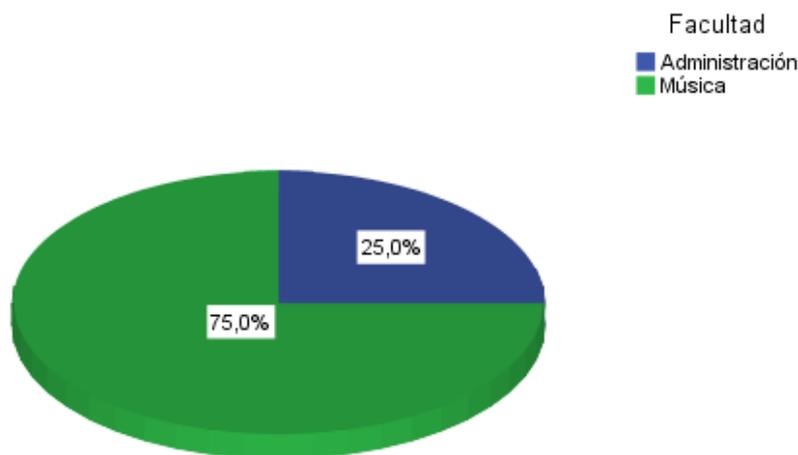
Fuente: Autor del presente trabajo

**4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

A la pregunta de si los docentes relacionan las habilidades con las evaluaciones que van a formular durante el semestre académico, con respecto a los promedios anteriores, el porcentaje desciende en todas las facultades (67.4% casi siempre o siempre lo hace y 25.4% a veces) aunque no de manera significativa. Dos excepciones: en las Ingenierías Físico Mecánicas solamente el 25.3% casi siempre o siempre lo hace y en Derecho el 38.7% dice que sus docentes casi nunca o nunca lo hacen. Parece ser que los docentes dejan claros los temas a evaluar, pero también puede ser que en muchos casos no los relacionen con las habilidades (competencias) que declaran en el programa de clase o guía cátedra (tabla 56, figura 47).

Tabla 57. Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura

5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?

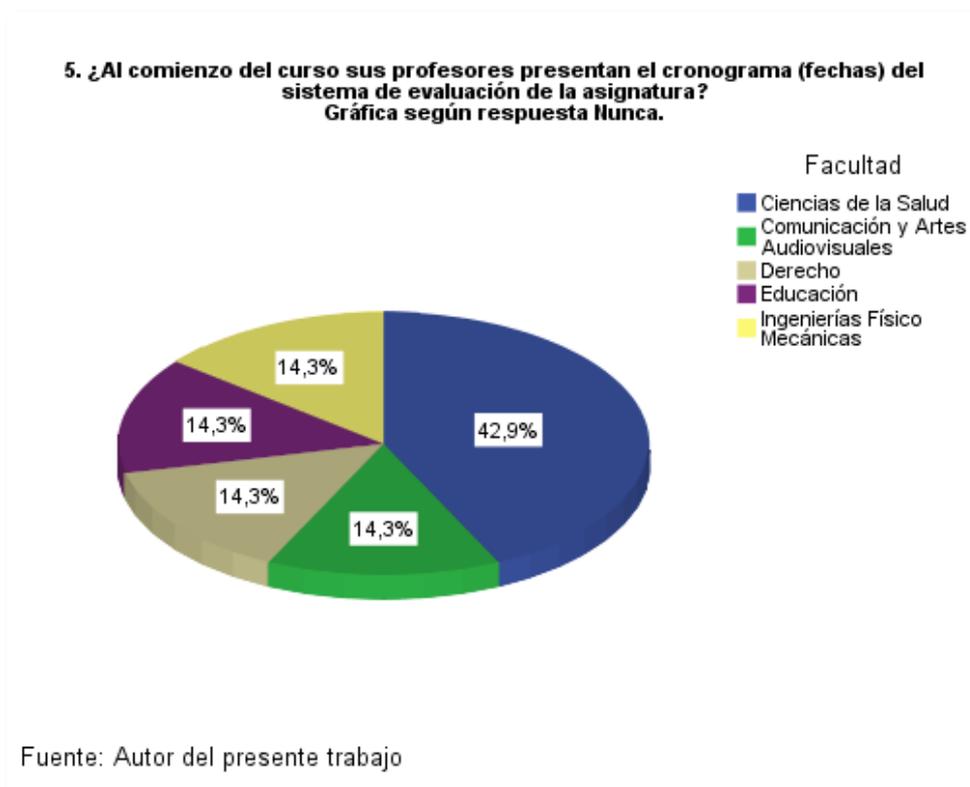
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma	%Res	%Fac				
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac					Suma	%Res	%Fac	
Administración	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	26	22,6%	21,8%	38	33,0%	19,0%	50	43,5%	16,9%	1	0,9%	33,3%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	3	2,4%	42,9%	4	3,1%	15	11,8%	12,6%	36	28,3%	18,0%	69	54,3%	23,4%		0,0%	0,0%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables		0,0%	0,0%		0,0%	3	7,9%	2,5%	13	34,2%	6,5%	22	57,9%	7,5%		0,0%	0,0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación y Artes	1	2,0%	14,3%	1	2,0%	9	18,0%	7,6%	19	38,0%	9,5%	20	40,0%	6,8%		0,0%	0,0%	50	100,0%	7,9%
Audiovisuales																				
Derecho	1	7%	14,3%	2	1,3%	39	26,2%	32,8%	47	31,5%	23,5%	60	40,3%	20,3%		0,0%	0,0%	149	100,0%	23,6%
Educación	1	2,0%	14,3%		0,0%	8	16,0%	6,7%	20	40,0%	10,0%	21	42,0%	7,1%		0,0%	0,0%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas		0,0%	0,0%		0,0%	1	5,3%	0,8%	5	26,3%	2,5%	13	68,4%	4,4%		0,0%	0,0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas		0,0%	0,0%		0,0%	9	20,5%	7,6%	14	31,8%	7,0%	21	47,7%	7,1%		0,0%	0,0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	14,3%		0,0%	3	12,0%	2,5%	7	28,0%	3,5%	12	48,0%	4,1%	2	8,0%	66,7%	25	100,0%	4,0%
Música		0,0%	0,0%		0,0%	6	42,9%	5,0%	1	7,1%	0,5%	7	50,0%	2,4%		0,0%	0,0%	14	100,0%	2,2%
Total	7	1,1%	100,0%	7	1,1%	119	18,9%	100,0%	200	31,7%	100,0%	295	46,8%	100,0%	3	0,5%	100,0%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

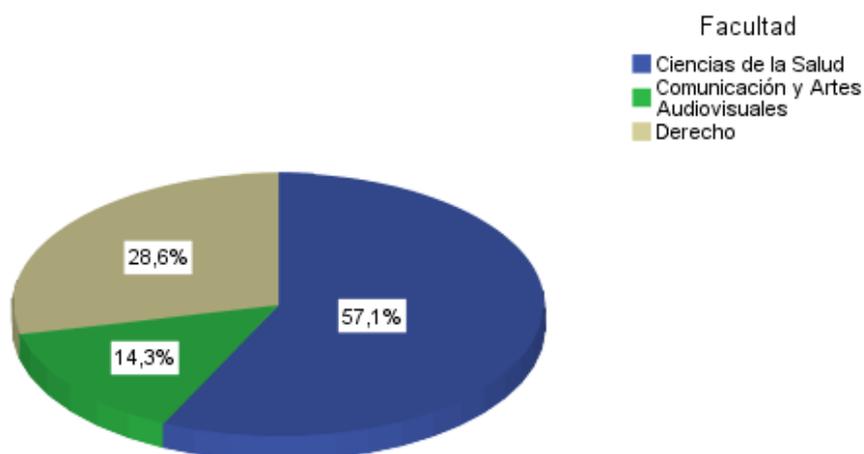
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 48. Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura

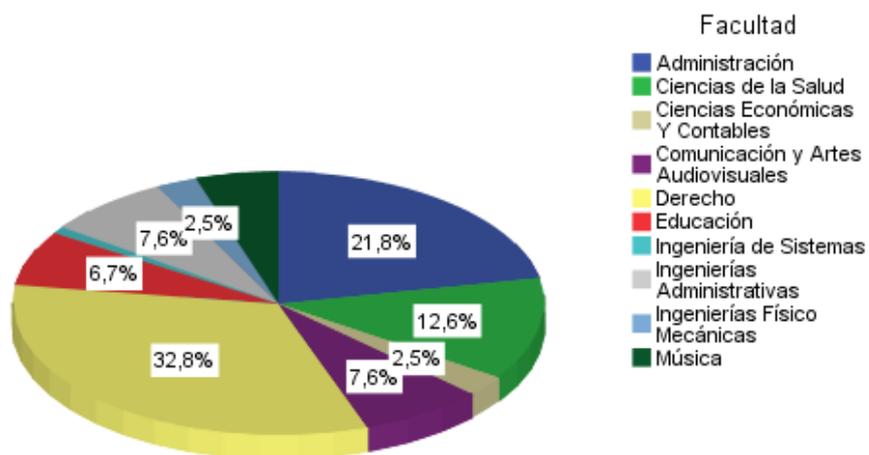


**5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



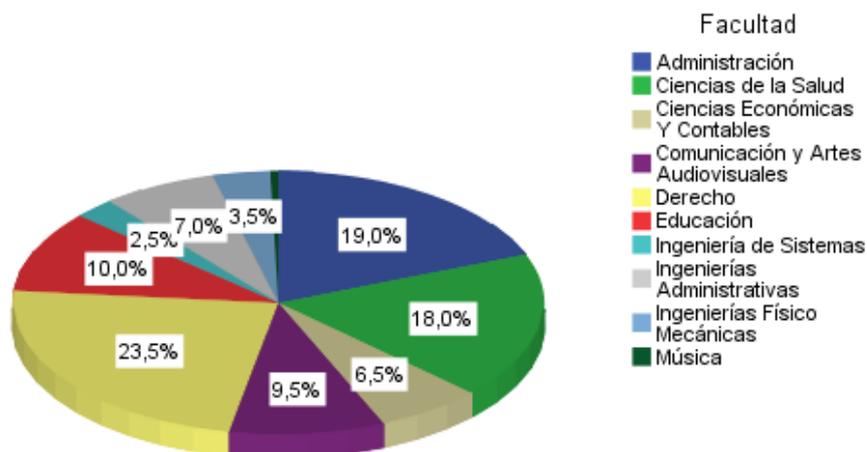
Fuente: Autor del presente trabajo

**5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?
Gráfica según respuesta A veces.**



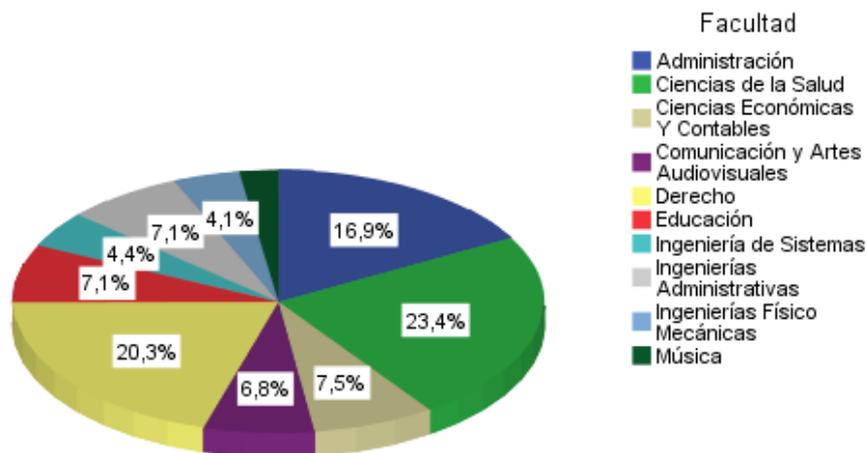
Fuente: Autor del presente trabajo

**5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



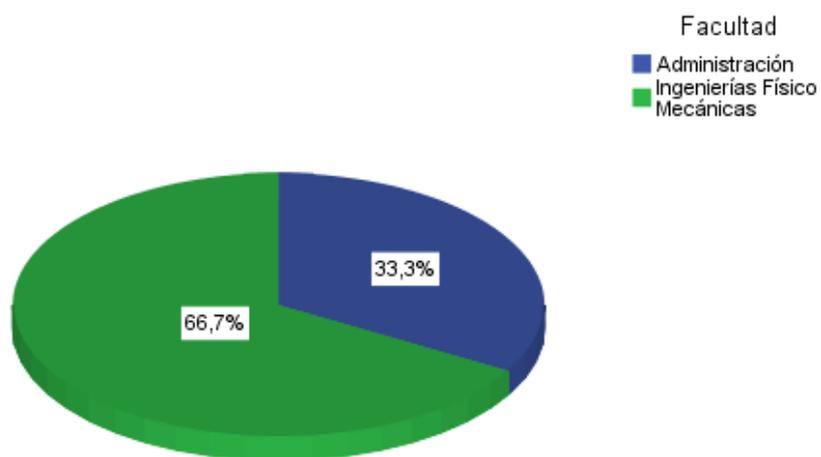
Fuente: Autor del presente trabajo

**5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Con respecto a si los docentes presentan un cronograma de evaluación al comienzo de la asignatura. El porcentaje general que casi siempre o siempre lo hace es del 78.5%, con una tendencia más o menos igual en todas las facultades (con excepción de la Facultad de Música en la que el promedio es al 57.1%). Sigue siendo, en general, bastante elevado. No hay ninguna otra facultad que se diferencie de manera significativa con respecto al resultado global (tabla 57, figura 48).

Tabla 58. Evaluación diagnóstica de presaberes

6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de presaberes?

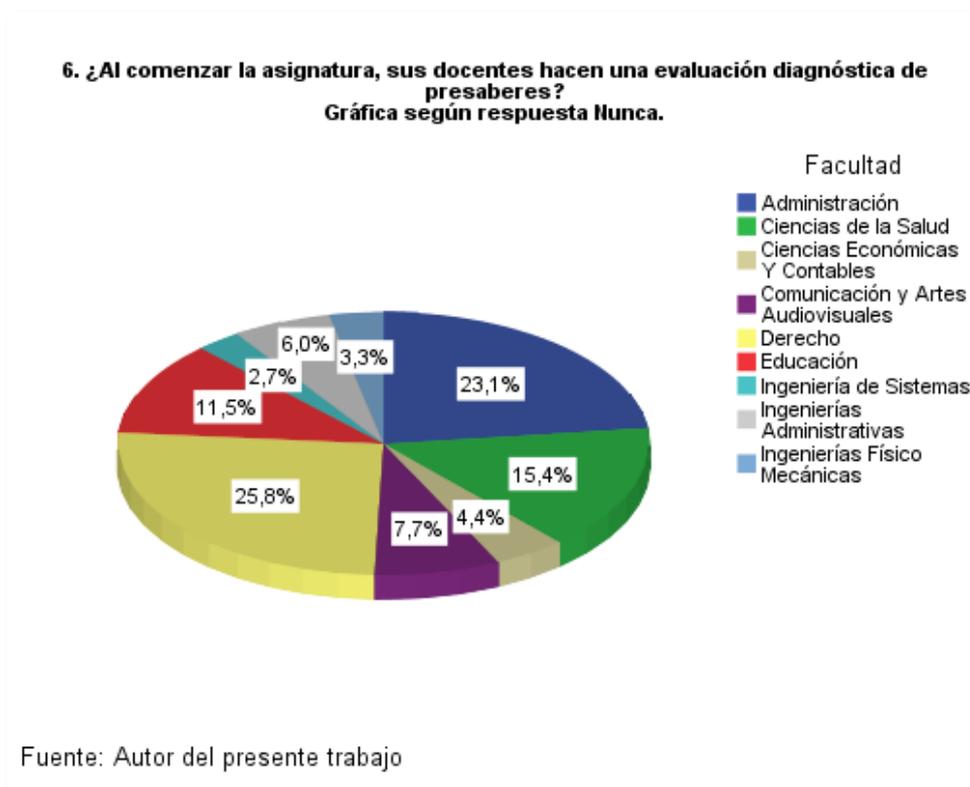
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
Facultad	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	42	36,5%/23,1%	29	25,2%/31,2%	31	27,0%/13,8%	9	7,8%/10,3%	3	2,6%/7,5%	1	,9%	115	100,0%/18,2%
Ciencias de la Salud	28	22,0%/15,4%	29	22,8%/31,2%	38	29,9%/16,9%	21	16,5%/24,1%	10	7,9%/25,0%	1	,8%	127	100,0%/20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	8	21,1%/4,4%	10	26,3%/10,8%	15	39,5%/6,7%	4	10,5%/4,6%	1	2,6%/2,5%		,0%	38	100,0%/6,0%
Comunicación y Artes	14	28,0%/7,7%	6	12,0%/6,5%	13	26,0%/5,8%	10	20,0%/11,5%	6	12,0%/15,0%	1	2,0%	50	100,0%/7,9%
Audiovisuales														
Derecho	47	31,5%/25,8%	17	11,4%/18,3%	59	39,6%/26,2%	19	12,8%/21,8%	6	4,0%/15,0%	1	,7%	149	100,0%/23,6%
Educación	21	42,0%/11,5%		,0%	24	48,0%/10,7%	2	4,0%/2,3%	3	6,0%/7,5%		,0%	50	100,0%/7,9%
Ingeniería de Sistemas	5	26,3%/2,7%		,0%	5	26,3%/2,2%	5	26,3%/5,7%	4	21,1%/10,0%		,0%	19	100,0%/3,0%
Ingenierías Administrativas	11	25,0%/6,0%	1	2,3%/1,1%	15	34,1%/6,7%	14	31,8%/16,1%	3	6,8%/7,5%		,0%	44	100,0%/7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	6	24,0%/3,3%	1	4,0%/1,1%	14	56,0%/6,2%	3	12,0%/3,4%	1	4,0%/2,5%		,0%	25	100,0%/4,0%
Música		,0%		,0%	11	78,6%/4,9%		,0%	3	21,4%/7,5%		,0%	14	100,0%/2,2%
Total	182	28,8%/100,0%	93	14,7%/100,0%	225	35,7%/100,0%	87	13,8%/100,0%	40	6,3%/100,0%	4	,6%	631	100,0%/100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

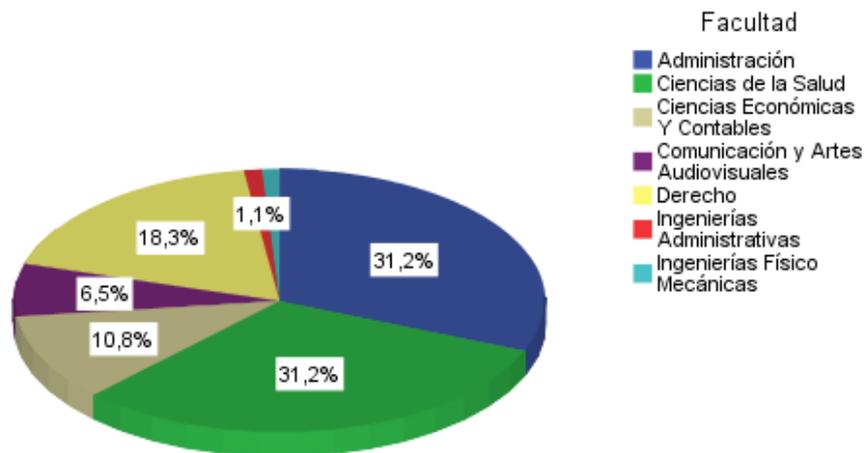
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 49. Evaluación diagnóstica de presaberes



6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de presaberes?

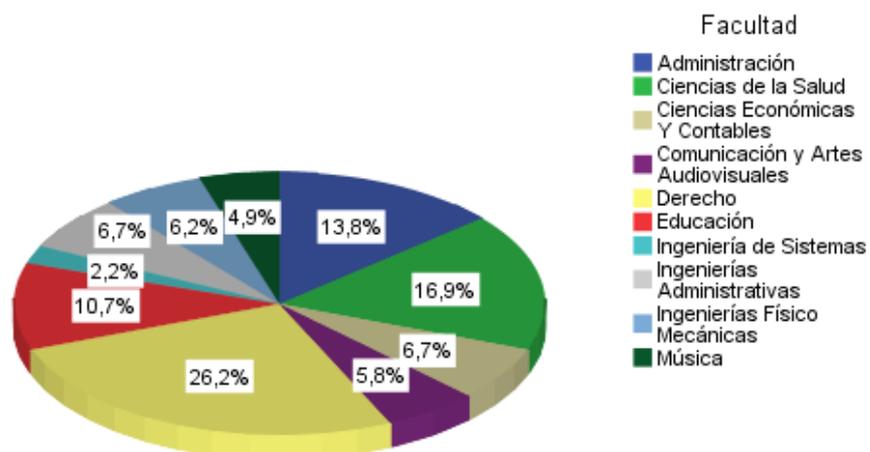
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de presaberes?

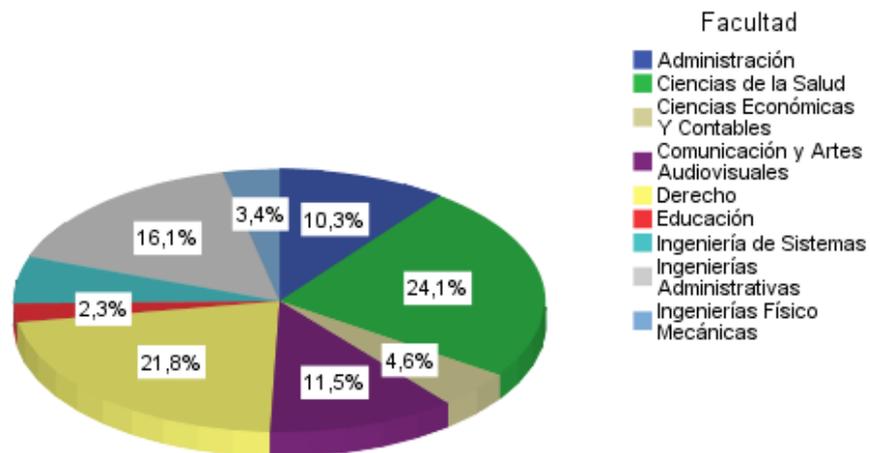
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de presaberes?

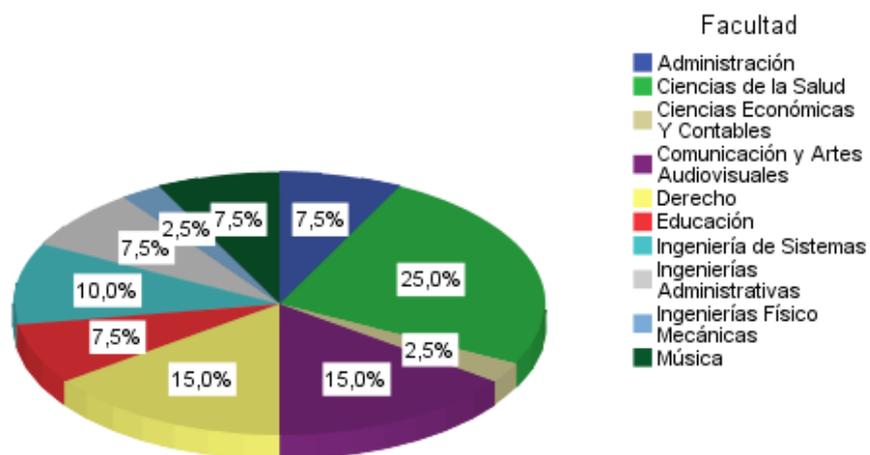
Gráfica según respuesta Casi siempre.



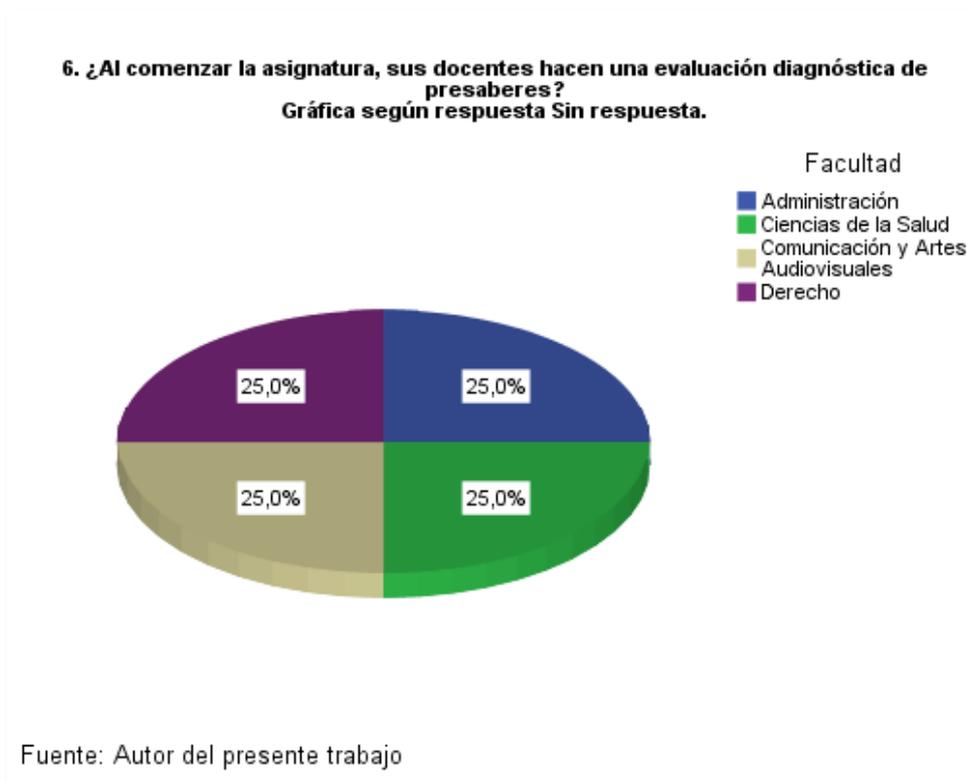
Fuente: Autor del presente trabajo

6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de presaberes?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



En esta pregunta, correspondiente a si el docente hace una evaluación diagnóstica de presaberes, el porcentaje varía con respecto a las tendencias anteriores. Según los estudiantes, solamente un 20.1% casi siempre o siempre lo hace y un elevado porcentaje del 43.5% casi nunca o nunca lo hace. Casi nunca o nunca se realiza con un promedio superior al 40% en las facultades de Administración, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Contables, Comunicación y Artes Audiovisuales, Derecho y Educación. Con un porcentaje entre el 25 y el 30% en las tres facultades de Ingeniería (excepcionalmente, en la facultad de Música este resultado es del 0%). Esta dispersión de los resultados y las altas tendencias descritas inicialmente, indican que la evaluación de presaberes (necesarias para comenzar con mayor seguridad un proceso de enseñanza – aprendizaje) no es muy aplicada, acorde con la percepción de los estudiantes (tabla 58, figura 49).

Tabla 59 Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación
7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?

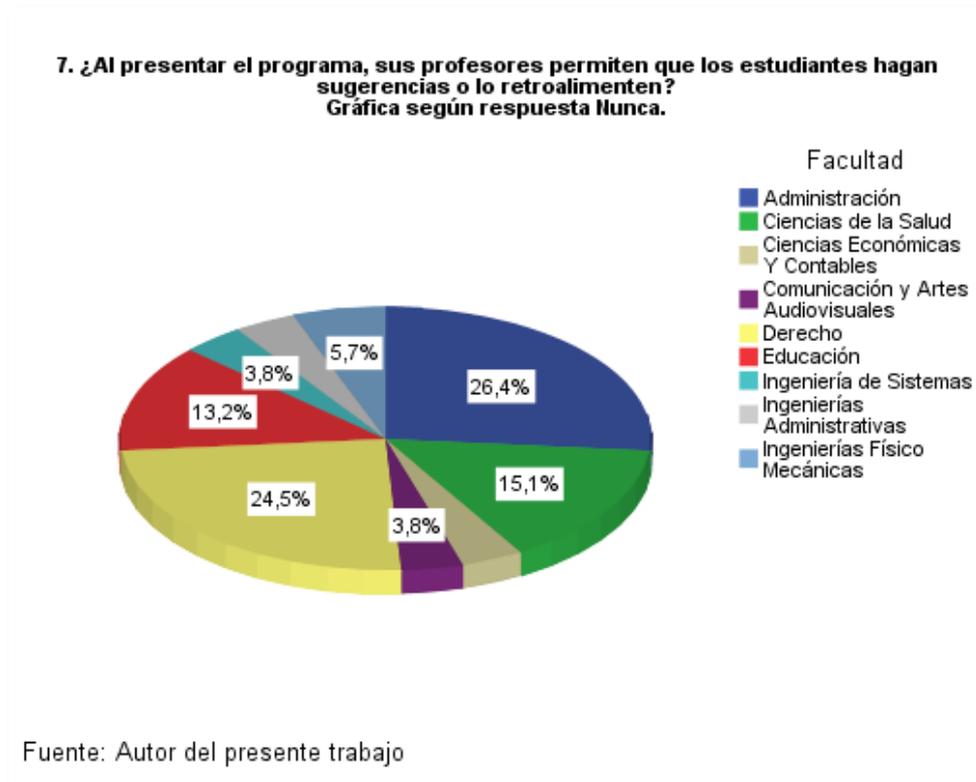
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma	%Res	%Fac					
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac					Suma	%Res	%Fac		
Administración	14	12,2%	26,4%	8	7,0%	24,2%	37	32,2%	17,7%	37	32,2%	17,5%	1	9%	25,0%	115	100,0%	18,2%			
Ciencias de la Salud	8	6,3%	15,1%	9	7,1%	27,3%	37	29,1%	17,7%	36	28,3%	30,0%	1	8%	25,0%	127	100,0%	20,1%			
Ciencias Económicas Y Contables	2	5,3%	3,8%	2	5,3%	6,1%	16	42,1%	7,7%	14	36,8%	6,6%	4	0%	0%	38	100,0%	6,0%			
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	4,0%	3,8%	1	2,0%	3,0%	17	34,0%	8,1%	17	34,0%	8,0%	13	0%	0%	50	100,0%	7,9%			
Derecho	13	8,7%	24,5%	12	8,1%	36,4%	48	32,2%	23,0%	53	35,6%	25,0%	21	14,1%	17,5%	2	1,3%	50,0%	149	100,0%	23,6%
Educación	7	14,0%	13,2%	1	2,0%	3,0%	16	32,0%	7,7%	18	36,0%	8,5%	8	16,0%	6,7%	50	100,0%	7,9%			
Ingeniería de Sistemas	2	10,5%	3,8%	.	0%	0%	3	15,8%	1,4%	8	42,1%	3,8%	6	31,6%	5,0%	19	100,0%	3,0%			
Ingenierías Administrativas	2	4,5%	3,8%	.	0%	0%	21	47,7%	10,0%	13	29,5%	6,1%	8	18,2%	6,7%	44	100,0%	7,0%			
Ingenierías Físico Mecánicas	3	12,0%	5,7%	.	0%	0%	7	28,0%	3,3%	9	36,0%	4,2%	6	24,0%	5,0%	25	100,0%	4,0%			
Música	.	0%	0%	.	0%	0%	7	50,0%	3,3%	7	50,0%	3,3%	.	0%	0%	14	100,0%	2,2%			
Total	53	8,4%	100,0%	33	5,2%	100,0%	209	33,1%	100,0%	212	33,6%	100,0%	120	19,0%	100,0%	631	100,0%	100,0%			

Fuente: Autor del presente trabajo

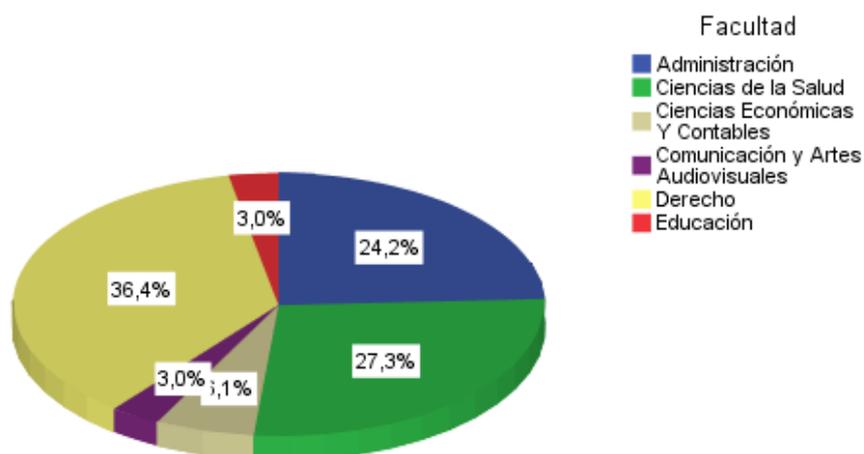
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 50. Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación

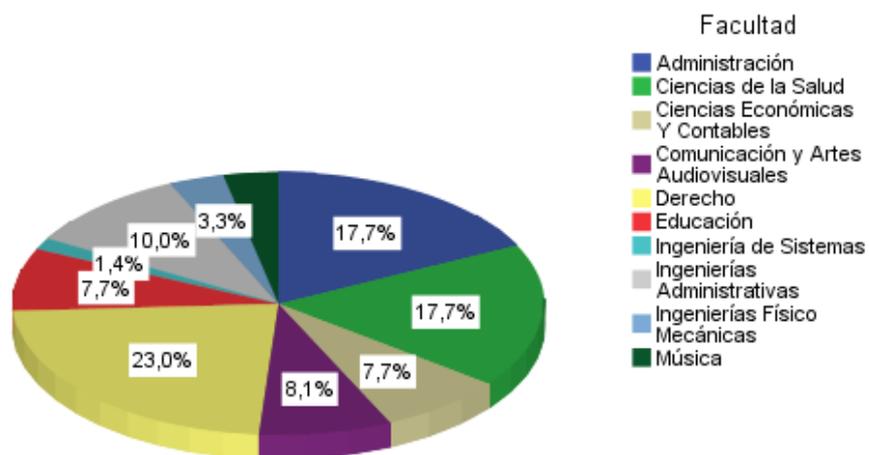


**7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



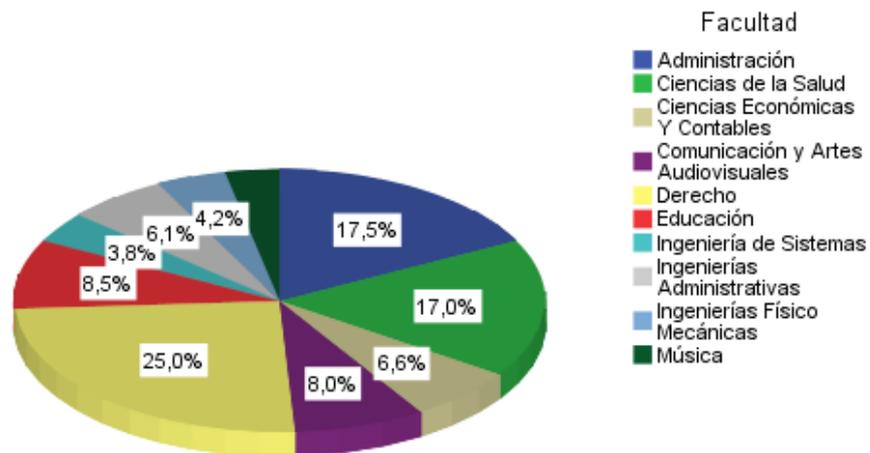
Fuente: Autor del presente trabajo

**7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?
Gráfica según respuesta A veces.**



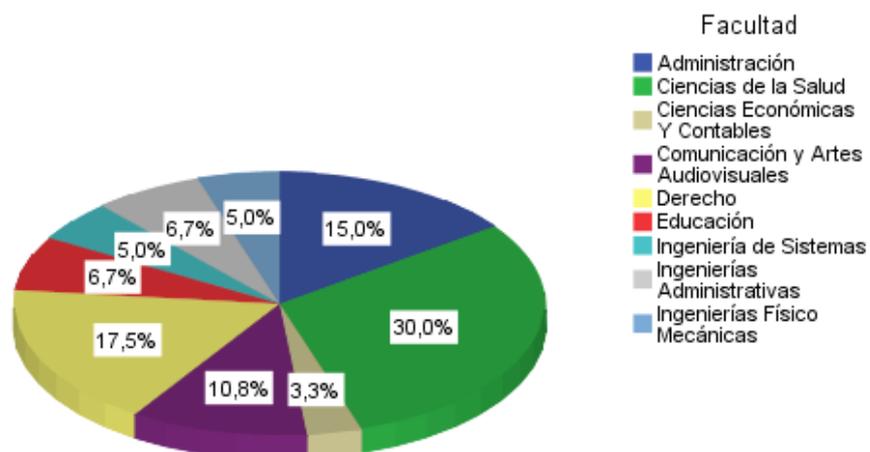
Fuente: Autor del presente trabajo

**7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



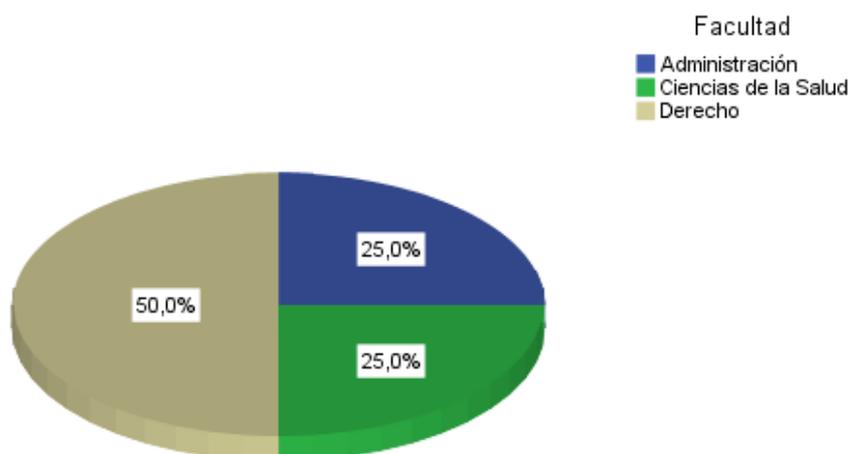
Fuente: Autor del presente trabajo

**7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En un promedio más o menos igual en todas las facultades, en términos generales, el 52.6% de los estudiantes reconoce que sus docentes les permiten realizar sugerencias y retroalimentar el programa que presentan. En las facultades el promedio es más o menos similar, con tres excepciones: el promedio más significativo se da en la Facultad de Ingenierías de Sistemas, en el que el 73.7% oscila entre siempre y casi siempre. La media más baja se da en la facultad de Derecho, pues un 49.7% afirma que siempre o casi siempre lo permiten, pero un 16.8% afirma que casi nunca o nunca lo pueden hacer; igual ocurre en la facultad de Educación, en la que un 52% afirma que lo puede hacer, pero un 16%, a su vez, dice que no tiene esta oportunidad (tabla 59, figura 50).

Tabla 60. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes
8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma	%Res	%Fac					
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac					Suma	%Res	%Fac		
Administración	27	23,5%	34,6%	12	10,4%	26,1%	31	27,0%	18,1%	33	28,7%	17,0%	11	9,6%	8,0%	1	,9%	25,0%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	9	7,1%	11,5%	7	5,5%	15,2%	33	26,0%	19,3%	44	34,6%	22,7%	34	26,8%	24,6%	.	,0%	,0%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	2	5,3%	2,6%	11	28,9%	23,9%	2	5,3%	1,2%	16	42,1%	8,2%	7	18,4%	5,1%	.	,0%	,0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación y Artes	1	2,0%	1,3%	4	8,0%	8,7%	7	14,0%	4,1%	12	24,0%	6,2%	26	52,0%	18,8%	.	,0%	,0%	50	100,0%	7,9%
Audiovisuales																					
Derecho	16	10,7%	20,5%	11	7,4%	23,9%	44	29,5%	25,7%	44	29,5%	22,7%	32	21,5%	23,2%	2	1,3%	50,0%	149	100,0%	23,6%
Educación	7	14,0%	9,0%	.	,0%	,0%	20	40,0%	11,7%	13	26,0%	6,7%	9	18,0%	6,5%	1	2,0%	25,0%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	4	21,1%	5,1%	.	,0%	,0%	5	26,3%	2,9%	7	36,8%	3,6%	3	15,8%	2,2%	.	,0%	,0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	3	6,8%	3,8%	1	2,3%	2,2%	16	36,4%	9,4%	16	36,4%	8,2%	8	18,2%	5,8%	.	,0%	,0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	4	16,0%	5,1%	.	,0%	,0%	11	44,0%	6,4%	5	20,0%	2,6%	5	20,0%	3,6%	.	,0%	,0%	25	100,0%	4,0%
Música	5	35,7%	6,4%	.	,0%	,0%	2	14,3%	1,2%	4	28,6%	2,1%	3	21,4%	2,2%	.	,0%	,0%	14	100,0%	2,2%
Total	78	12,4%	100,0%	46	7,3%	100,0%	171	27,1%	100,0%	194	30,7%	100,0%	138	21,9%	100,0%	4	,6%	100,0%	631	100,0%	100,0%

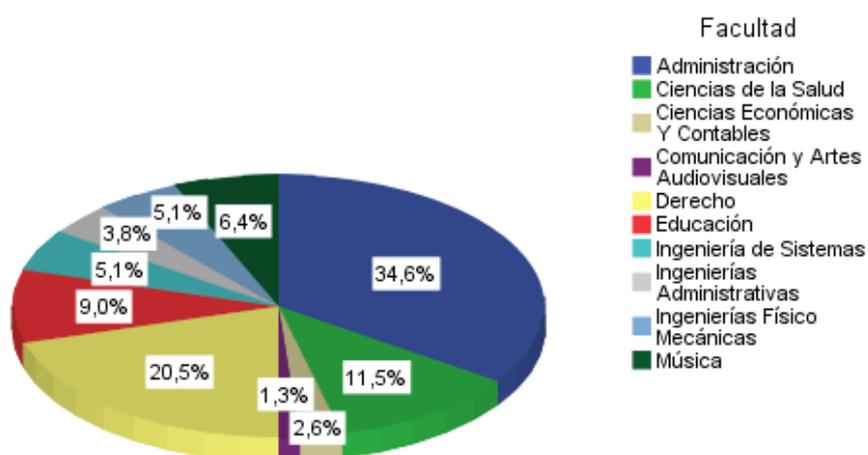
Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

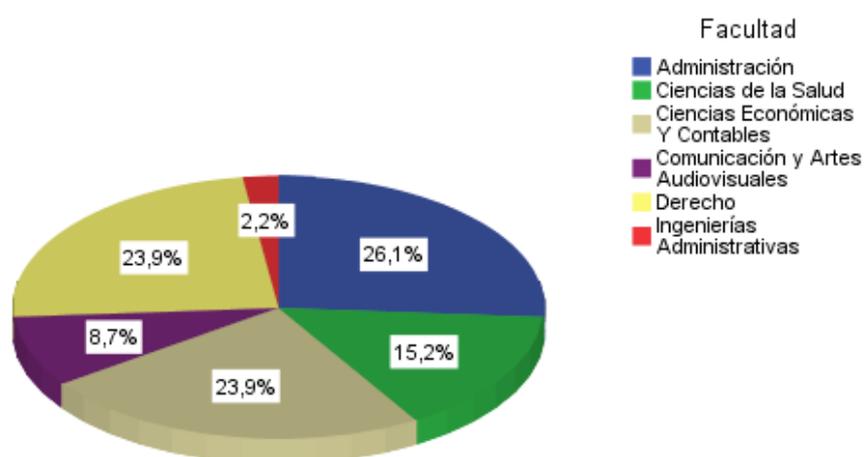
Figura 51. Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes

8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?
Gráfica según respuesta Nunca.



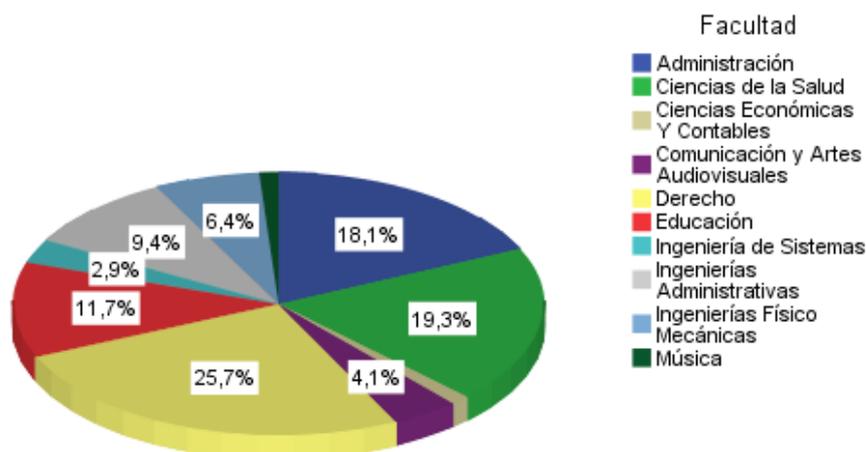
Fuente: Autor del presente trabajo

8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



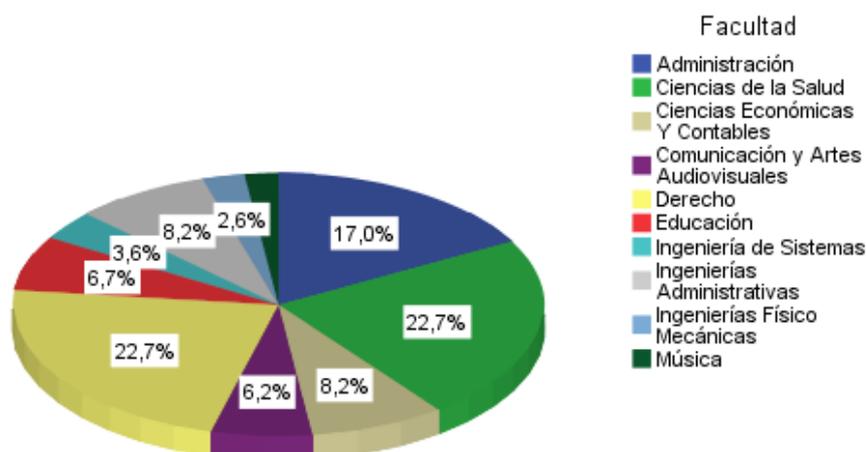
Fuente: Autor del presente trabajo

**8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.**



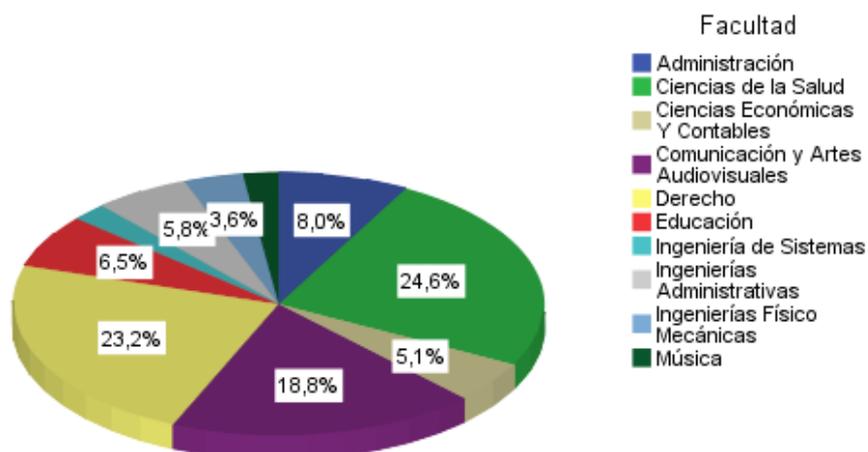
Fuente: Autor del presente trabajo

**8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



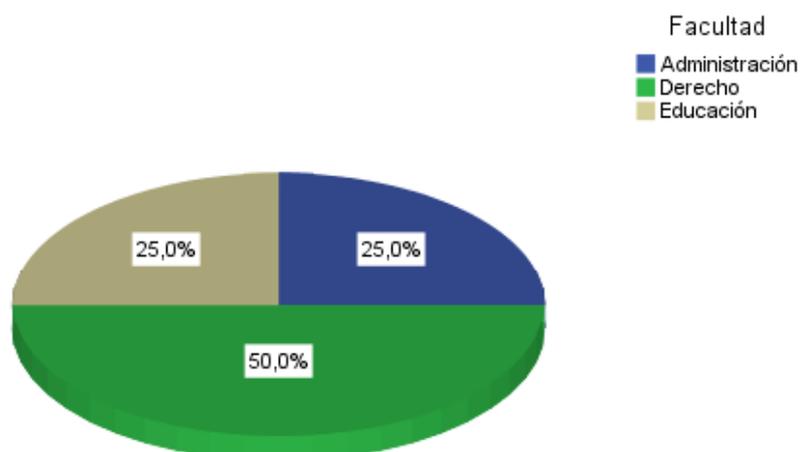
Fuente: Autor del presente trabajo

8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Con respecto a si los docentes, al terminar el programa, hacen una evaluación del mismo y del sistema de evaluación, en general, en un porcentaje del 52.6% los estudiantes dicen que sí, que siempre o casi siempre sus docentes hacen esta evaluación. Desagregando las facultades, en menor proporción la realizan los docentes de Administración de Empresas (38% siempre o casi siempre y 33.9% casi nunca o nunca), Ciencias Económicas y Contables (60.5% siempre o casi siempre pero el 34.2% nunca o casi nunca), Derecho (51% siempre o casi siempre y 18.1% nunca o casi nunca), Ingeniería de Sistemas (52.6% la realizan y el 21.1% no), Ingenierías Físico Mecánicas (40% sí la hacen y el 16% no) y, finalmente, Música, en que el 50% la realiza pero el 35.7% nunca la realiza. En las demás facultades se mantiene un promedio cercano al general anotado inicialmente (tabla 60, figura 51).

7.3.2

Segunda categoría: Con respecto a la finalidad de la evaluación

Tabla 61. Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición

9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?

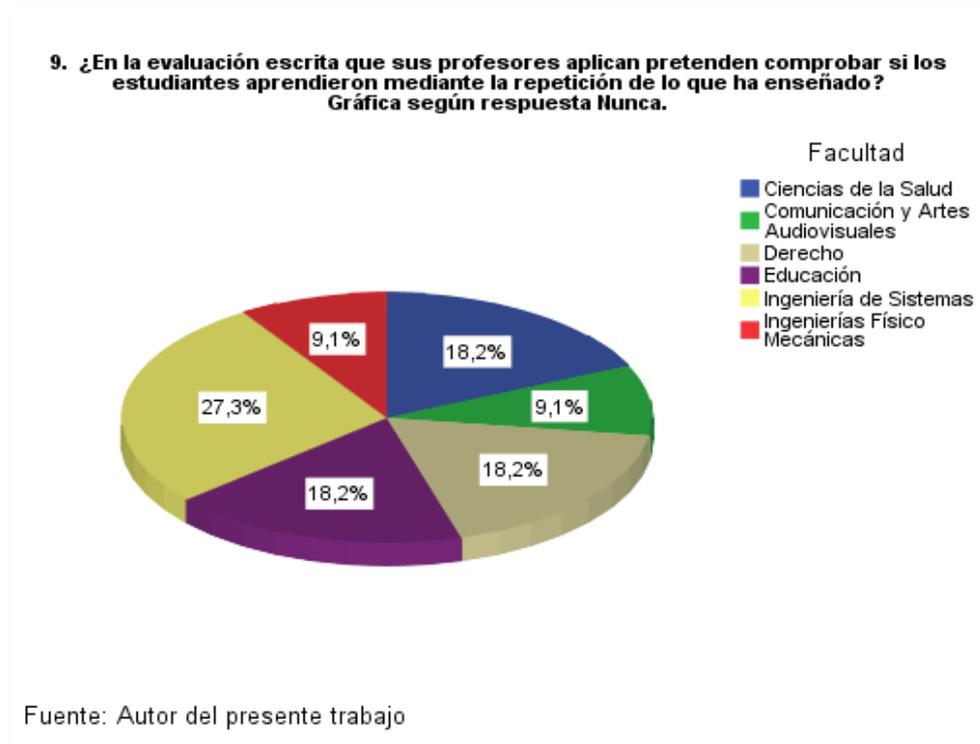
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	0	,0%	5	4,3%	20	17,4%	46	40,0%	43	37,4%	1	,9%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	2	1,6%	3	2,4%	33	26,0%	41	32,3%	48	37,8%		,0%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	.	,0%	13	34,2%	11	28,9%	14	36,8%		,0%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	1	2,0%	1	2,0%	10	20,0%	18	36,0%	20	40,0%		,0%	50	100,0%
Derecho	2	1,3%	2	1,3%	31	20,8%	68	45,6%	45	30,2%	1	,7%	149	100,0%
Educación	2	4,0%	.	,0%	14	28,0%	25	50,0%	9	18,0%		,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	3	15,8%	.	,0%	3	15,8%	7	36,8%	6	31,6%		,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	,0%	.	,0%	13	29,5%	20	45,5%	11	25,0%		,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	.	,0%	7	28,0%	9	36,0%	8	32,0%		,0%	25	100,0%
Música	.	,0%	.	,0%	6	42,9%	1	7,1%	7	50,0%		,0%	14	100,0%
Total	11	1,7%	11	1,7%	150	23,8%	246	39,0%	211	33,4%	2	,3%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

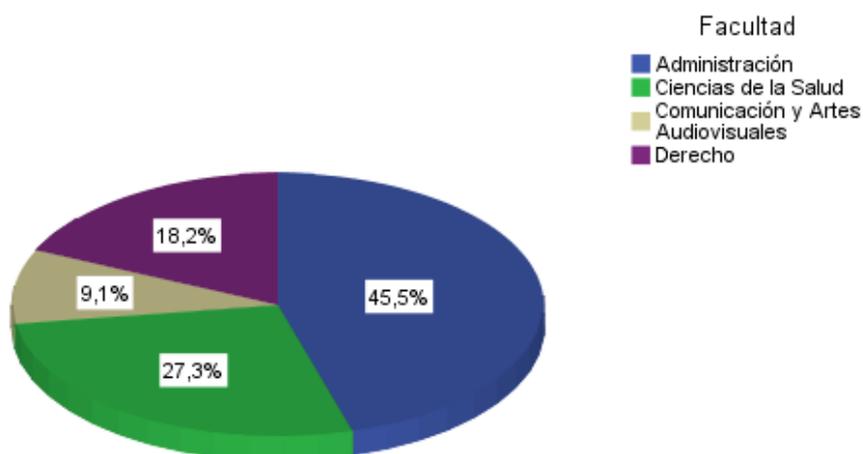
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 52. Evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición

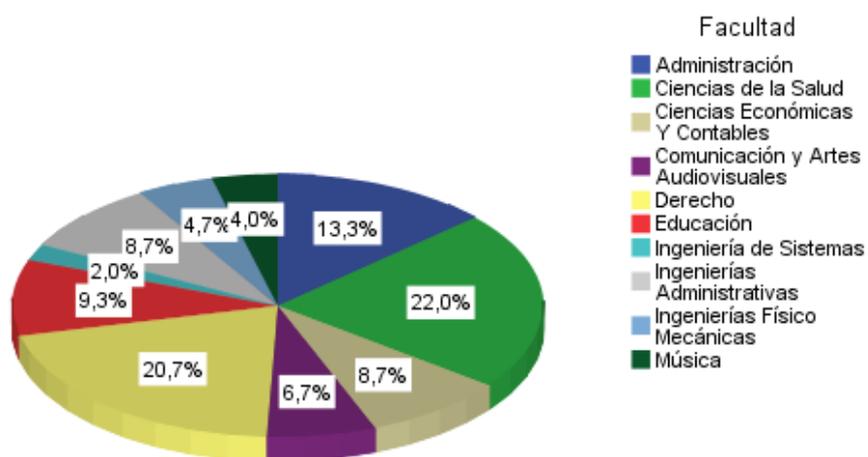


9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



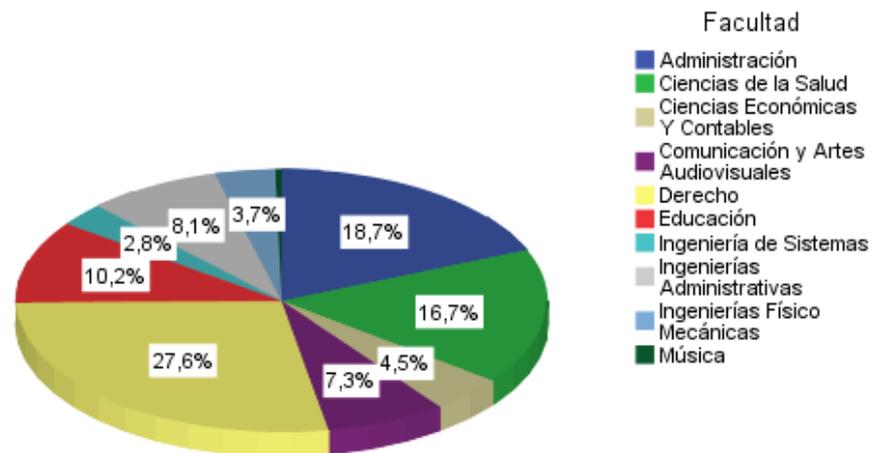
Fuente: Autor del presente trabajo

9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
Gráfica según respuesta A veces.



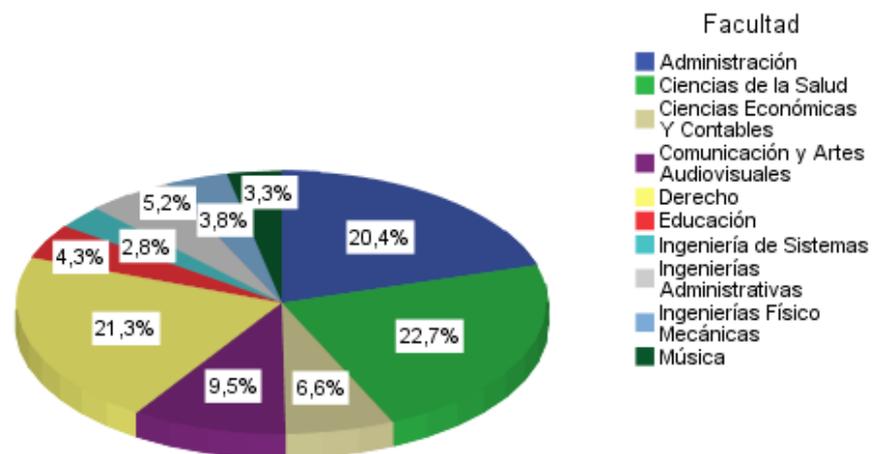
Fuente: Autor del presente trabajo

9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
Gráfica según respuesta Casi siempre.

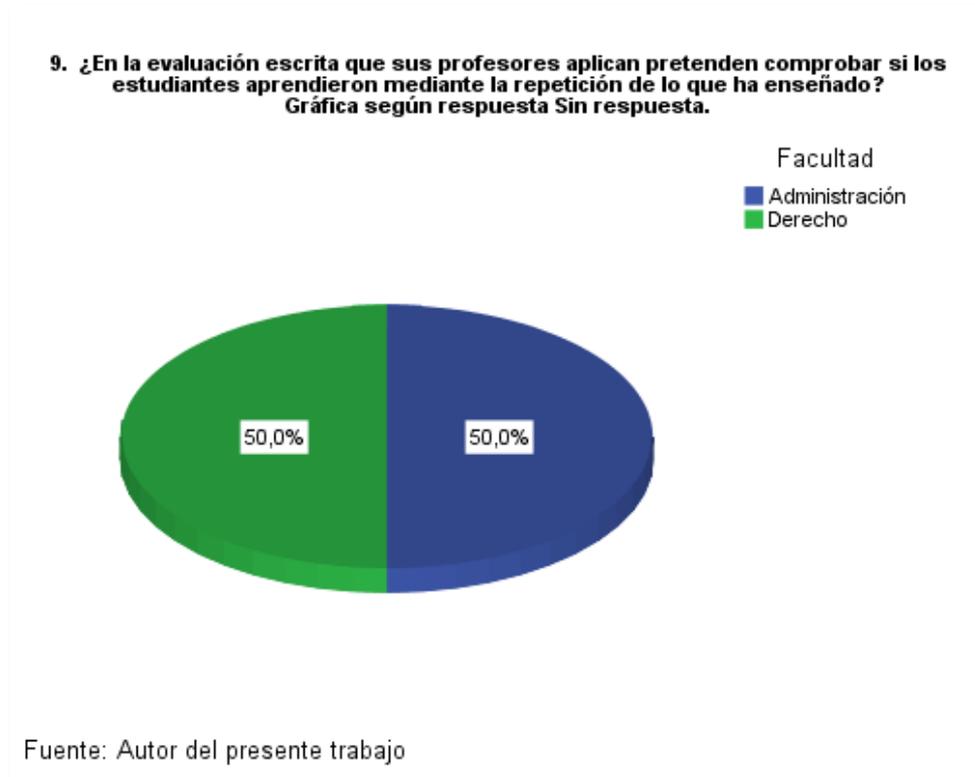


Fuente: Autor del presente trabajo

9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



En la pregunta nueve del cuestionario se preguntó a los alumnos si sus docentes aplican evaluaciones fundamentalmente para comprobar si ellos aprenden mediante la repetición de lo enseñado. En el concepto de los estudiantes, en un muy significativo porcentaje del 72.4% dicen que sí se da este tipo de finalidad siempre o casi siempre. En general, en la mayoría de las facultades el porcentaje es muy similar al anotado anteriormente. Es un poco más bajo en este sentido en Administración (38.3%) y Música (57.1%). Esto da indicios de la importancia que sigue teniendo la memoria en los procesos de enseñanza - aprendizaje (tabla 61, figura 52).

Tabla 62. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos

10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?

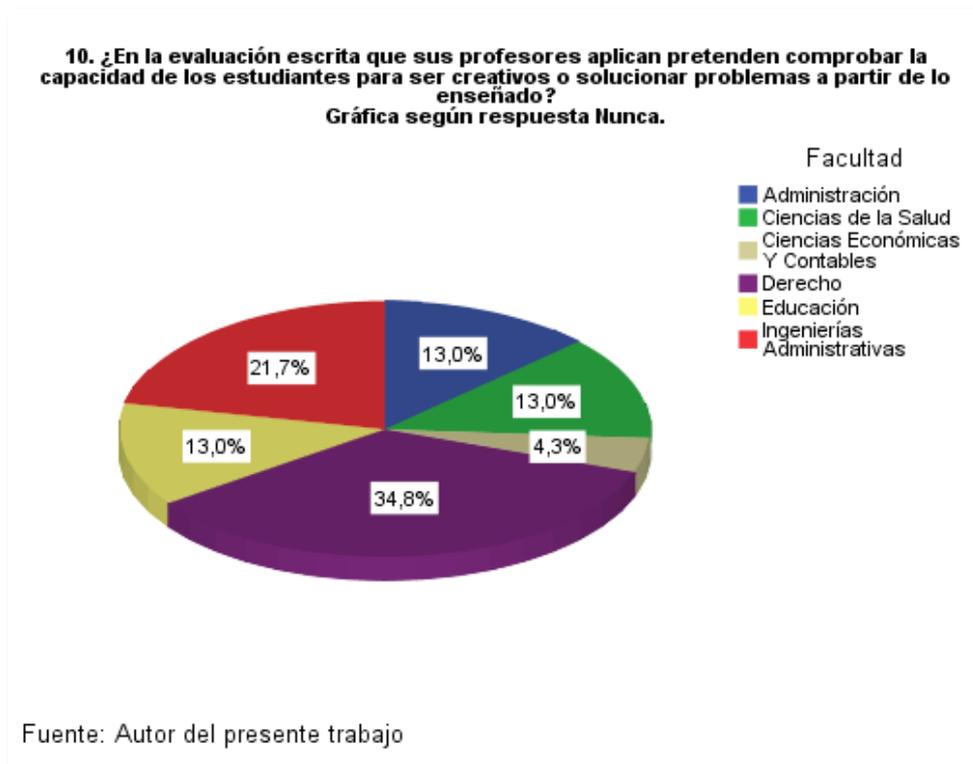
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma %Res	%Fac
	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac			
Administración	3	2,6%	4	3,5%	24	20,9%	61	53,0%	22	19,1%	1	,9%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	3	2,4%	7	5,5%	31	24,4%	55	43,3%	31	24,4%		,0%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	2	5,3%	9	23,7%	16	42,1%	10	26,3%		,0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales		,0%		,0%		14,0%	18	36,0%	25	50,0%		,0%	50	100,0%	7,9%
Derecho	8	5,4%	8	5,4%	40	26,8%	59	39,6%	34	22,8%		,0%	149	100,0%	23,6%
Educación	3	6,0%	1	2,0%	17	34,0%	25	50,0%	4	8,0%		,0%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas		,0%		,0%	2	10,5%	10	52,6%	6	31,6%	1	5,3%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	5	11,4%		,0%	8	18,2%	20	45,5%	11	25,0%		,0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas		,0%		,0%	11	44,0%	6	24,0%	8	32,0%		,0%	25	100,0%	4,0%
Música		,0%		,0%	5	35,7%	6	42,9%	3	21,4%		,0%	14	100,0%	2,2%
Total	23	3,6%	22	3,5%	154	24,4%	276	43,7%	154	24,4%	2	,3%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

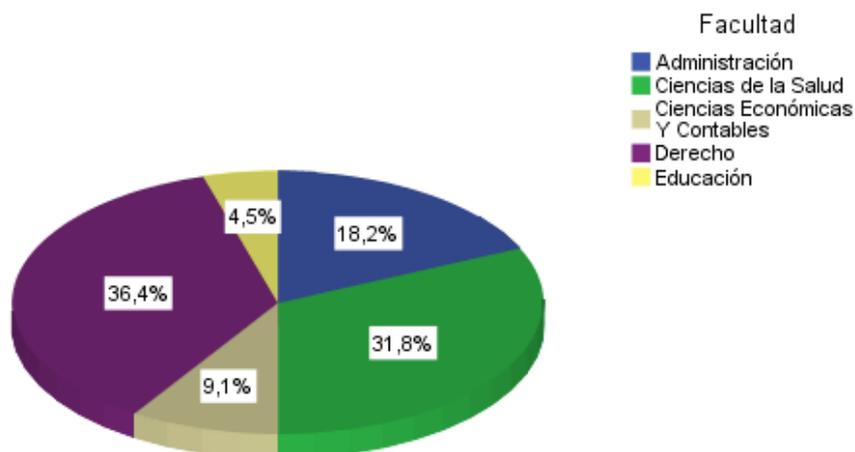
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 53. Evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos



10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?

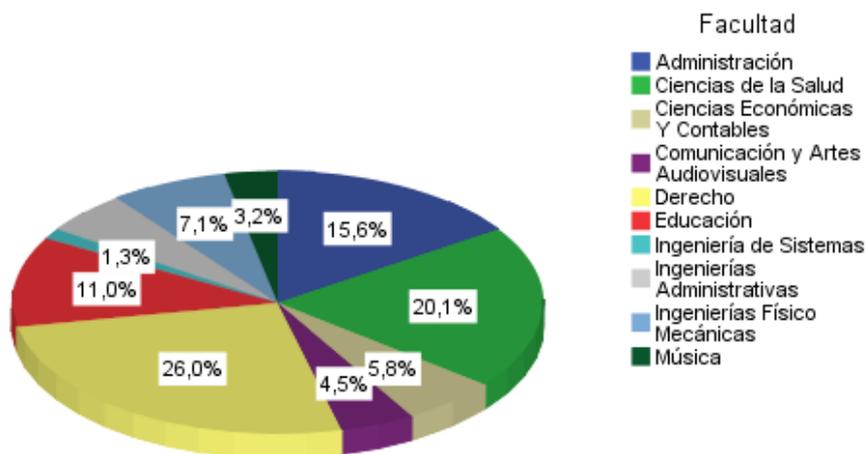
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?

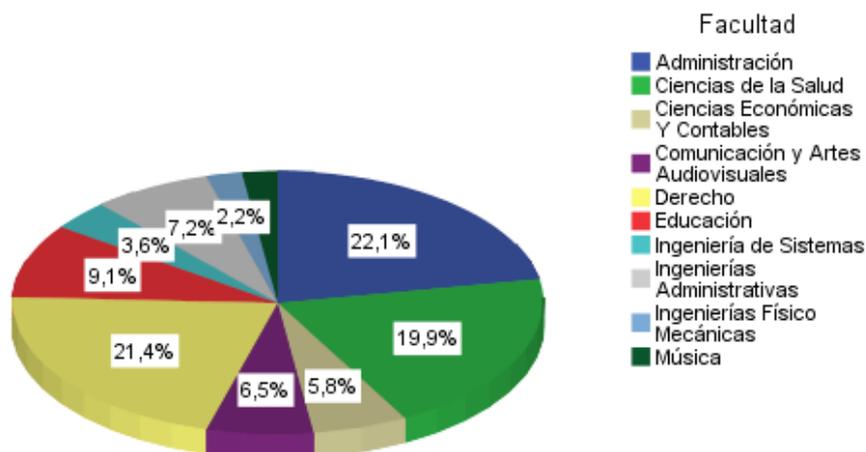
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?

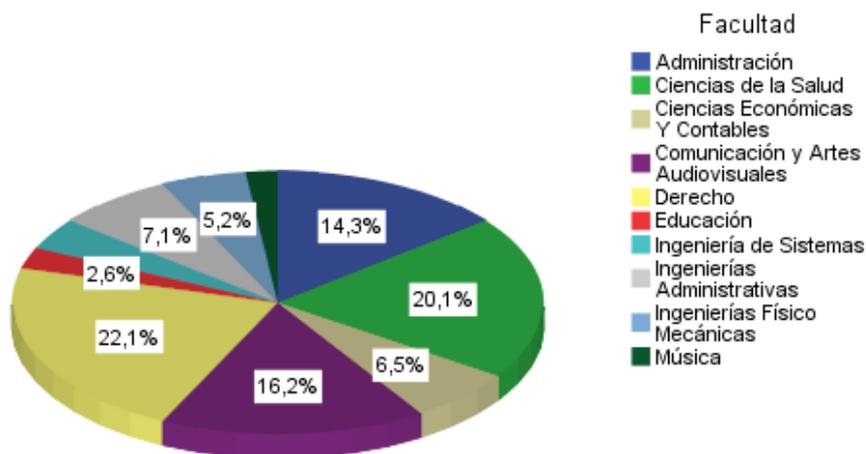
Gráfica según respuesta Casi siempre.



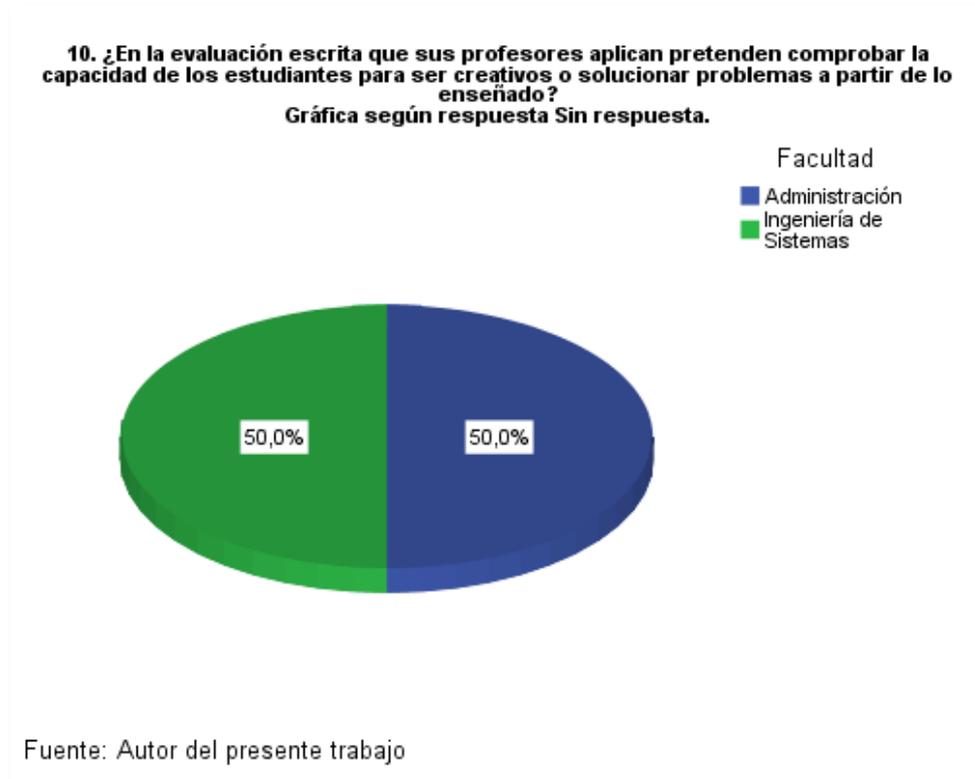
Fuente: Autor del presente trabajo

10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



En cuanto a la evaluación del aprendizaje para valorar la capacidad analítica de los estudiantes como intencionalidad de los docentes, los alumnos reconocen que sí se utiliza con bastante frecuencia (en general, el 66.9 70% responde que siempre o casi siempre). No hay en ninguna facultad en la que el resultado en otro sentido sea significativo, sólo podría resaltarse que en Administración el 9.5% y en Ingenierías Administrativas el 9.1% casi nunca o nunca lo hacen (tabla 62, figura 53). A pesar de los promedios en la respuesta anterior, en la pregunta correspondiente a si los profesores aplican evaluaciones para comprobar la capacidad creativa de los estudiantes o la habilidad de solucionar problemas, los alumnos responden en un alto porcentaje (68.1%) que siempre o con mucha frecuencia sus docentes utilizan esta clase de evaluación. El porcentaje en este sentido es elevado en todas las facultades, con excepción de Educación (el 58% señala que siempre o casi siempre se evalúa con este fin) e Ingenierías Físico Mecánicas en la que el 56% responde en este mismo sentido. No hay respuestas relevantes en sentido contrario; aunque de todas maneras valga señalar que en Ingenierías Administrativas el 11.4% de los estudiantes afirma que sus docentes nunca evalúan con esta finalidad y en Derecho el 10.8% asevera lo mismo.

Tabla 63. Aplica previos no calificables para verificar comprensión

11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?

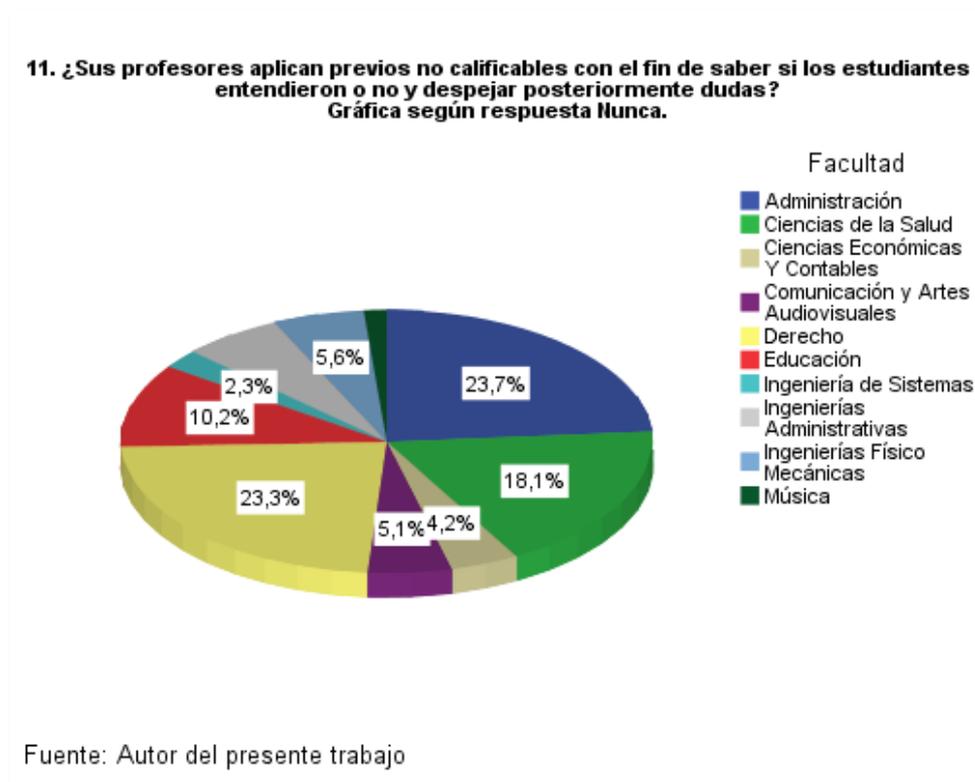
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	6. Sin respuesta	Total			
Facultad	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	
Administración	51 44,3% 23,7%	16 13,9% 21,6%	28 24,3% 14,2%	17 14,8% 16,3%	2 1,7% 5,0%	1 .9% 100,0%	115 100,0% 18,2%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	39 30,7% 18,1%	29 22,8% 39,2%	28 22,0% 14,2%	19 15,0% 18,3%	12 9,4% 30,0%	. .0% 100,0%	127 100,0% 20,1%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	9 23,7% 4,2%	8 21,1% 10,8%	13 34,2% 6,6%	7 18,4% 6,7%	1 2,6% 2,5%	. .0% 100,0%	38 100,0% 6,0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	11 22,0% 5,1%	6 12,0% 8,1%	22 44,0% 11,2%	3 6,0% 2,9%	8 16,0% 20,0%	. .0% 100,0%	50 100,0% 7,9%	50	100,0%	7,9%
Derecho	50 33,6% 23,3%	13 8,7% 17,6%	54 36,2% 27,4%	28 18,8% 26,9%	4 2,7% 10,0%	. .0% 100,0%	149 100,0% 23,6%	149	100,0%	23,6%
Educación	22 44,0% 10,2%	1 2,0% 1,4%	17 34,0% 8,6%	8 16,0% 7,7%	2 4,0% 5,0%	. .0% 100,0%	50 100,0% 7,9%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	5 26,3% 2,3%	. .0% 0,0%	5 26,3% 2,5%	6 31,6% 5,8%	3 15,8% 7,5%	. .0% 100,0%	19 100,0% 3,0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	13 29,5% 6,0%	1 2,3% 1,4%	17 38,6% 8,6%	11 25,0% 10,6%	2 4,5% 5,0%	. .0% 100,0%	44 100,0% 7,0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	12 48,0% 5,6%	. .0% 0,0%	9 36,0% 4,6%	2 8,0% 1,9%	2 8,0% 5,0%	. .0% 100,0%	25 100,0% 4,0%	25	100,0%	4,0%
Música	3 21,4% 1,4%	. .0% 0,0%	4 28,6% 2,0%	3 21,4% 2,9%	4 28,6% 10,0%	. .0% 100,0%	14 100,0% 2,2%	14	100,0%	2,2%
Total	215 34,1% 100,0%	74 11,7% 100,0%	197 31,2% 100,0%	104 16,5% 100,0%	40 6,3% 100,0%	1 2% 100,0%	631 100,0% 100,0%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

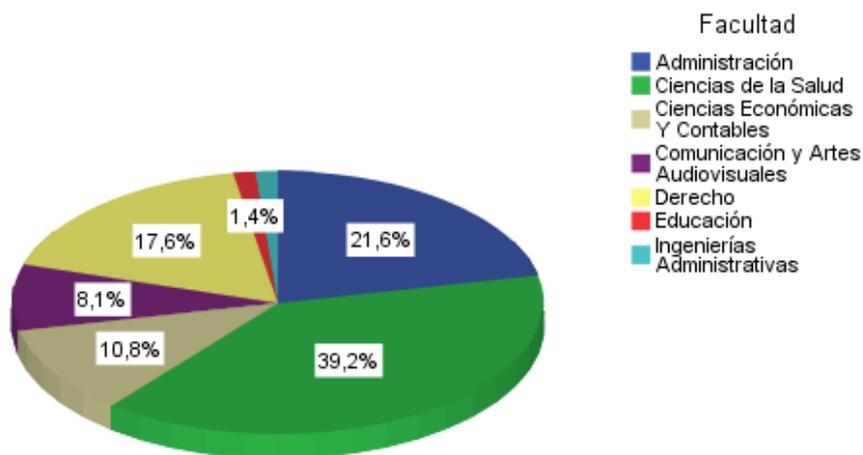
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 54. Aplica previos no calificables para verificar comprensión

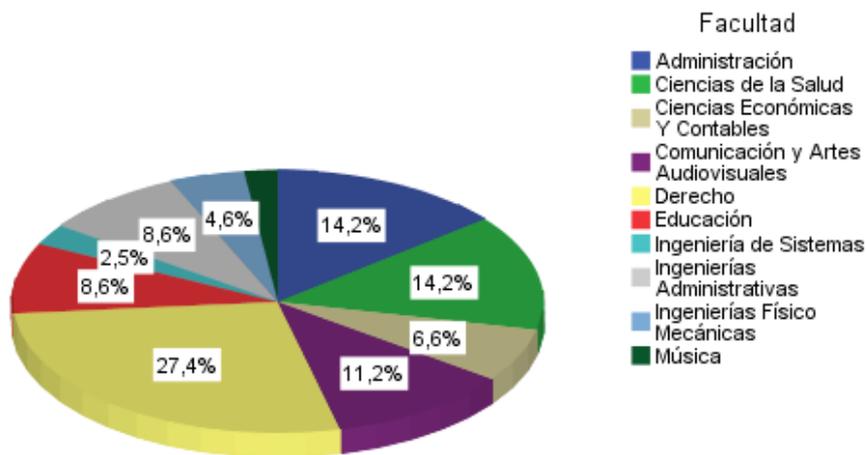


**11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



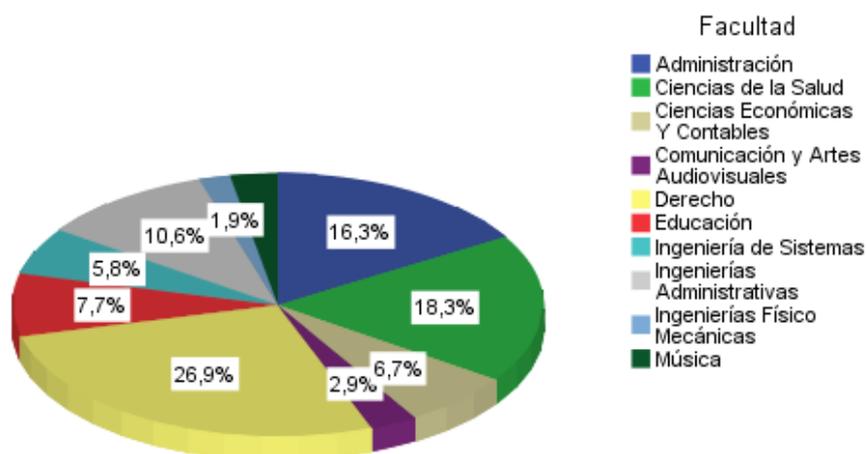
Fuente: Autor del presente trabajo

**11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta A veces.**



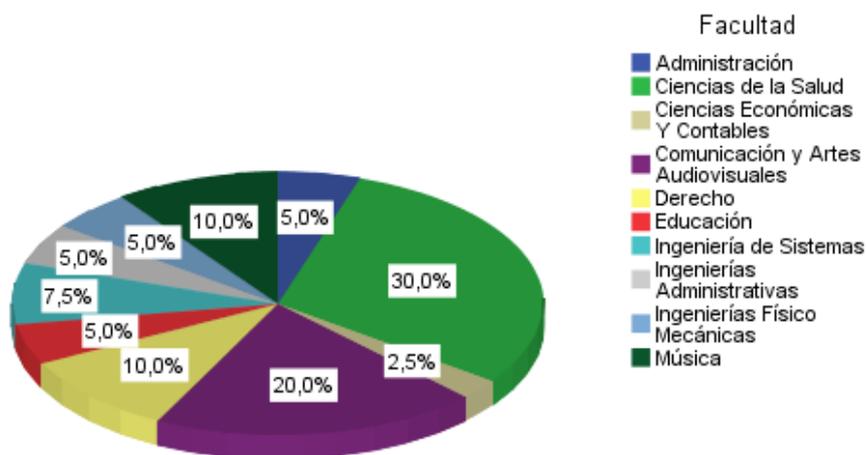
Fuente: Autor del presente trabajo

11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta Casi siempre.

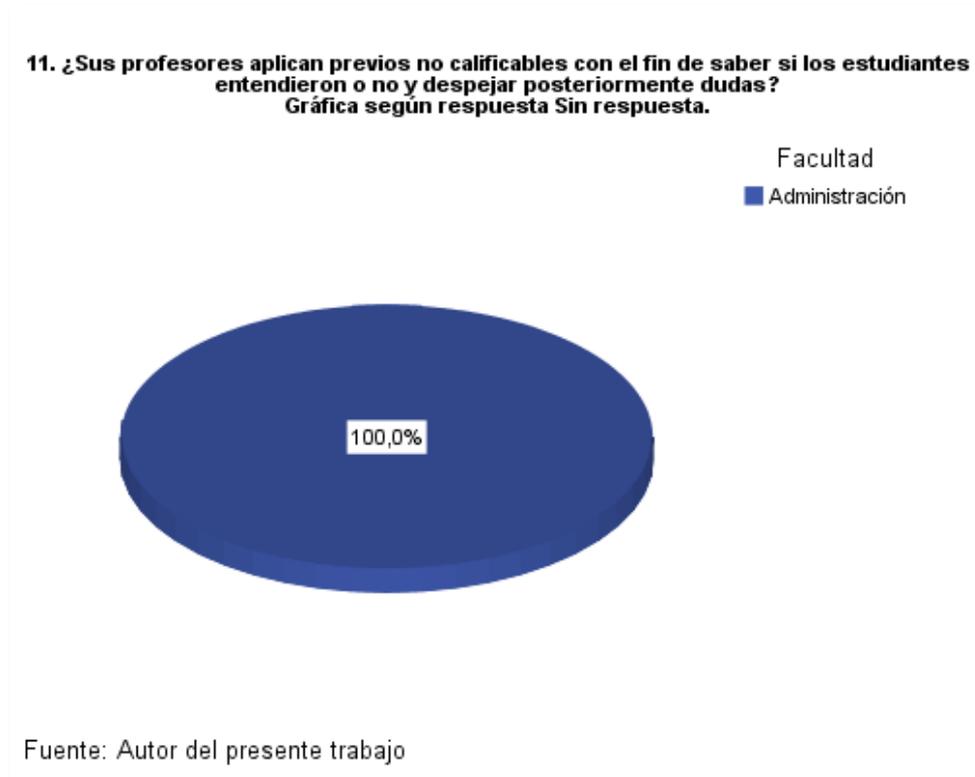


Fuente: Autor del presente trabajo

11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



Una cuestión clave en el caso de la enseñanza por competencias, es la aplicación de evaluaciones diagnósticas (no calificables) para reconocer vacíos en las dinámicas propias del aprendizaje y despejar dudas. Para este caso, en general, el 45.8% de los estudiantes afirma que casi nunca o nunca se aplican, sólo un 22.8% dice que se da casi siempre o siempre. Al desagregar los resultados por facultades, el porcentaje se mantiene en la mayoría; solamente se presentan variaciones significativas en tres: en Comunicación y Artes Audiovisuales el 34% afirma que casi nunca o nunca se aplica mientras el 22% afirma lo contrario (siempre o casi siempre se aplica), en Ingeniería de Sistemas el 26.3% dice que nunca se aplica mientras el 47.4% asevera lo contrario y en Música, en la que el 21.4% de los estudiantes dicen que nunca se aplica y lo contrario afirma el 50% de los alumnos. En principio, estas respuestas indican una contradicción con respecto a los propósitos planteados en un proceso de enseñanza – aprendizaje por competencias (tabla 63, figura 54).

Tabla 64. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?

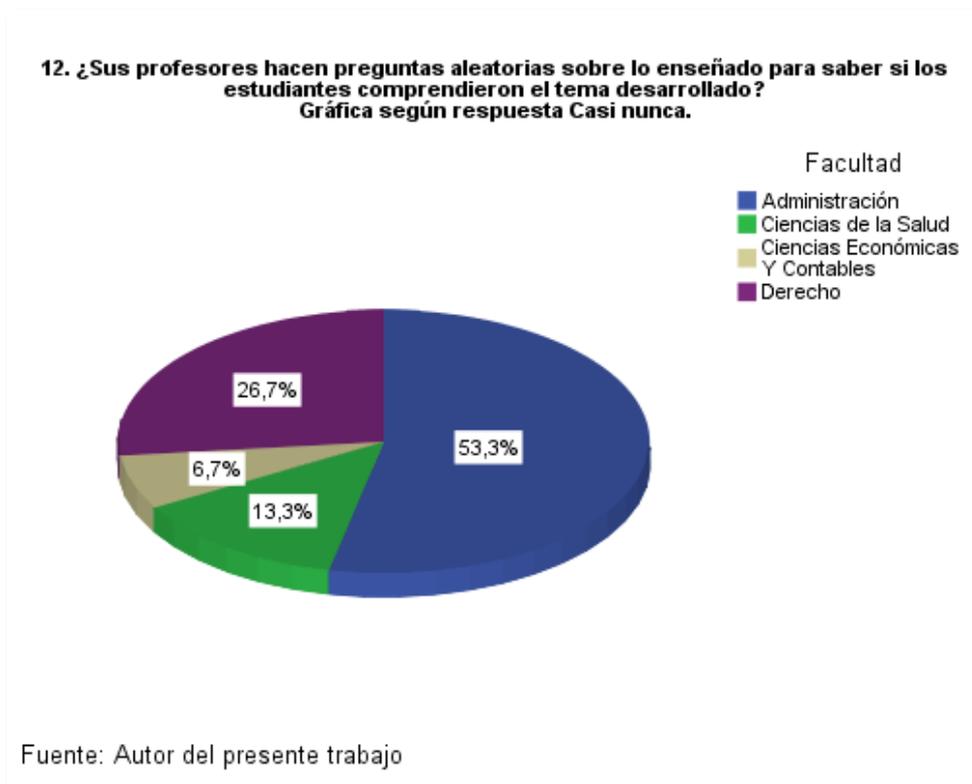
Facultad	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	6. Sin respuesta	Total
	Suma %Res %Fac						
Administración	9 7,8%	8 37,5%	46 40,0%	39 33,9%	12 10,4%	1 ,9%	115 100,0%
Ciencias de la Salud	3 2,4%	2 1,6%	32 25,2%	51 40,2%	37 29,1%	2 1,6%	127 100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	1 2,6%	15 6,7%	14 7,0%	8 21,1%	.	38 100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	.	14 28,0%	26 6,5%	9 18,0%	1 2,0%	50 100,0%
Derecho	6 4,0%	4 2,7%	54 36,2%	51 34,2%	34 22,8%	.	149 100,0%
Educación	1 2,0%	.	18 36,0%	19 38,0%	11 22,0%	1 2,0%	50 100,0%
Ingeniería de Sistemas	1 5,3%	.	4 21,1%	9 47,4%	5 26,3%	.	19 100,0%
Ingenierías Administrativas	3 6,8%	.	18 40,9%	18 40,9%	5 11,4%	.	44 100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1 4,0%	.	10 40,0%	11 44,0%	3 12,0%	.	25 100,0%
Música	.	.	3 21,4%	11 78,6%	.	.	14 100,0%
Total	24 3,8%	15 2,4%	214 33,9%	249 39,5%	124 19,7%	5 ,8%	631 100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

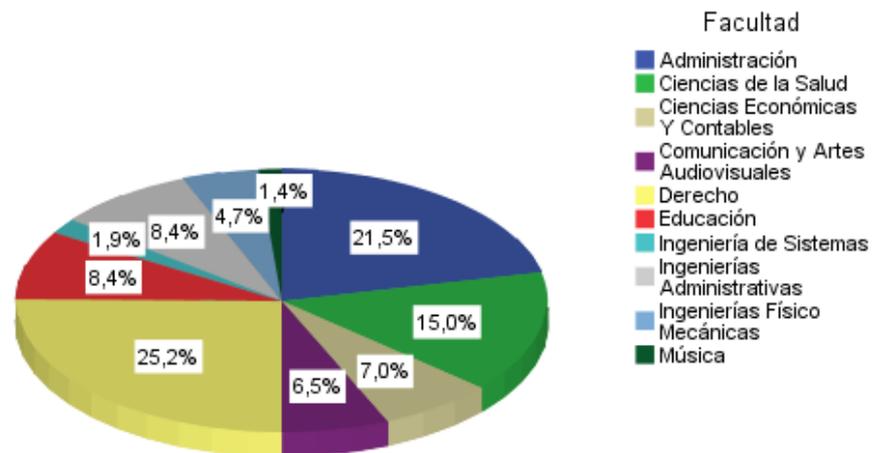
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 55. Preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado

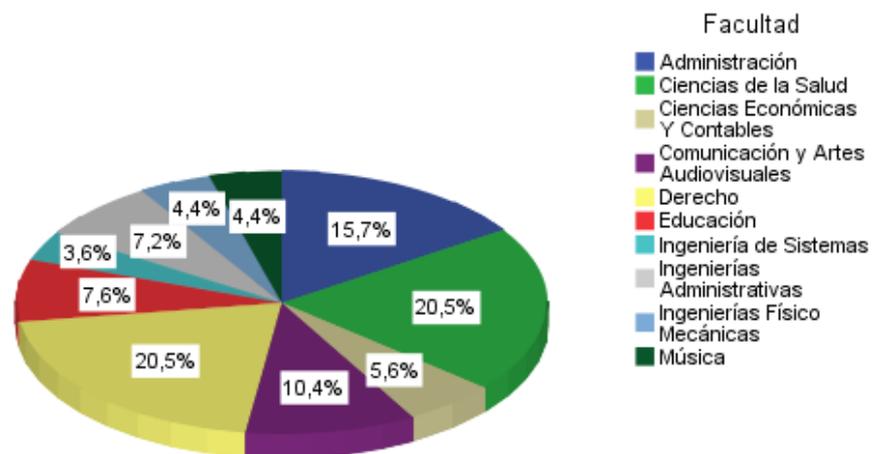


**12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?
Gráfica según respuesta A veces.**



Fuente: Autor del presente trabajo

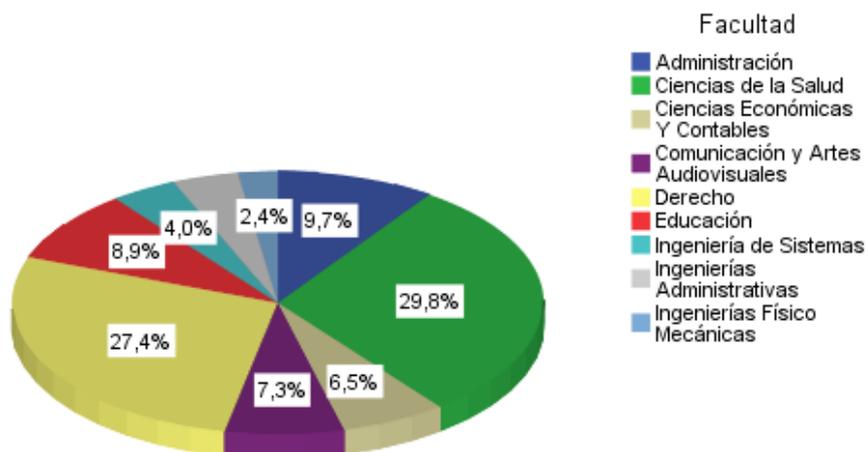
**12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?

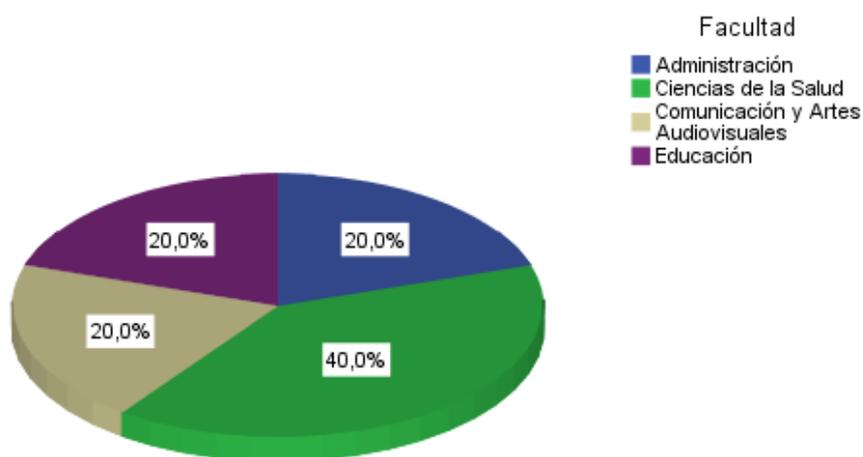
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Los estudiantes encuentran que es mucho más común, como evaluación diagnóstica, que sus docentes les realicen preguntas aleatorias. En general, el 59.2% afirman que siempre o casi siempre es el más usual. Solamente el 6.2% aduce lo contrario. En este sentido, los resultados más notorios de las facultades en que sus docentes utilizan siempre o casi siempre este sistema de evaluación diagnóstica, son: Música (78.6%), Ingeniería de Sistemas (73.7%), Comunicación y Artes Audiovisuales (70%) y Ciencias de la Salud (69.3%); en las demás, el resultado es más o menos similar al promedio general. Es importante hacer notar que las preguntas aleatorias son un buen instrumento de evaluación diagnóstica, pero pierden su eficacia si se usa repetitivamente y, sobre todo, si se permite responder siempre a los mismos estudiantes sin tener en cuenta otras circunstancias psicológicas y emocionales como la timidez, el pánico escénico y otras de este tipo (tabla 64, figura 55).

Tabla 65. Sólo pregunta si entendieron o no
13. ¿Sus profesores solamente pregunta si entendieron o no?

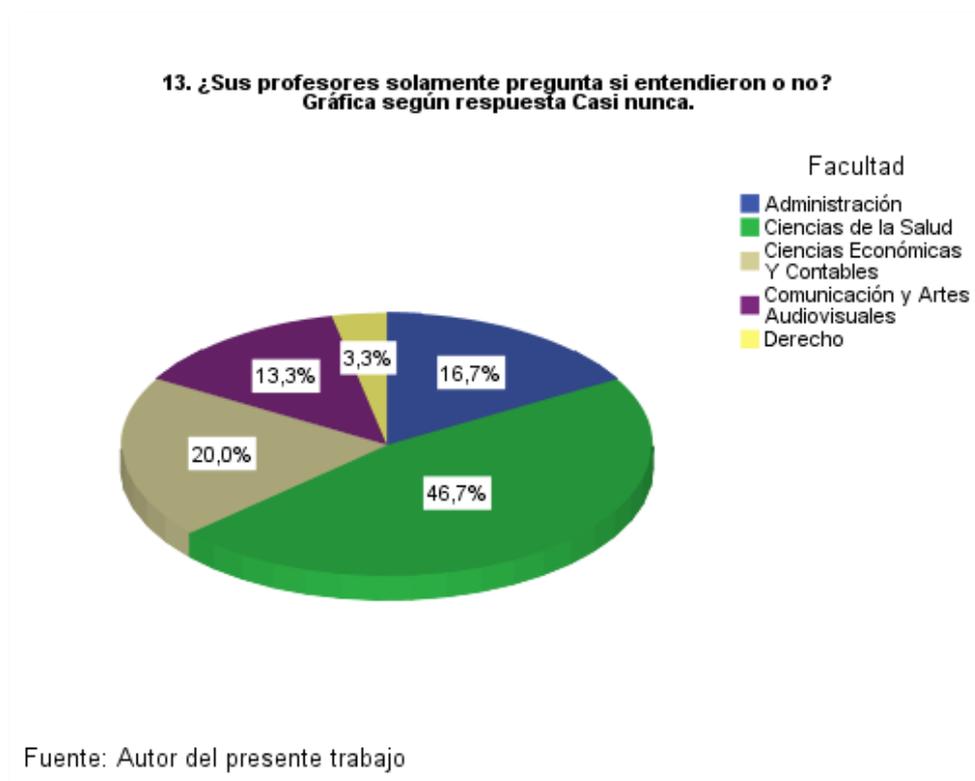
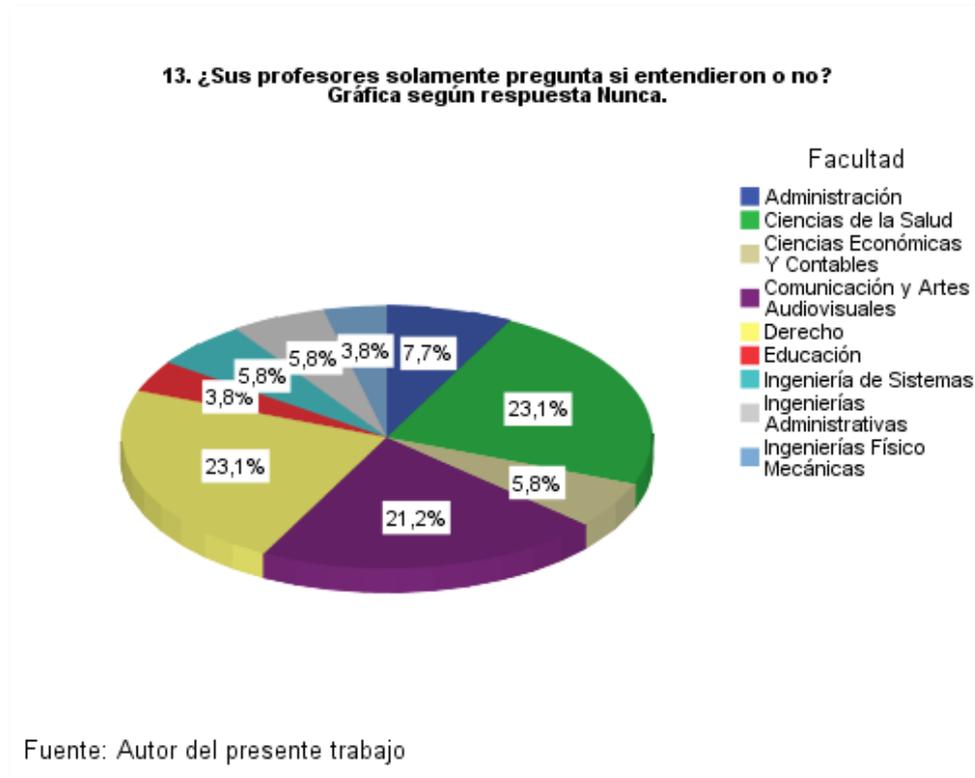
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
Facultad	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	4	3,5%	5	4,3%	43	37,4%	35	30,4%	24	20,9%	4	3,5%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	12	9,4%	14	11,0%	54	42,5%	33	26,0%	14	11,0%	.	,0%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	3	7,9%	6	15,8%	13	34,2%	10	26,3%	6	15,8%	.	,0%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	11	22,0%	4	8,0%	14	28,0%	11	22,0%	9	18,0%	1	2,0%	50	100,0%
Derecho	12	8,1%	1	,7%	51	34,2%	57	38,3%	27	18,1%	1	,7%	149	100,0%
Educación	2	4,0%	.	,0%	27	54,0%	8	16,0%	13	26,0%	.	,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	3	15,8%	.	,0%	3	15,8%	3	15,8%	10	52,6%	.	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	3	6,8%	.	,0%	15	34,1%	17	38,6%	9	20,5%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	2	8,0%	.	,0%	8	32,0%	9	36,0%	6	24,0%	.	,0%	25	100,0%
Música	.	,0%	.	,0%	4	28,6%	6	42,9%	4	28,6%	.	,0%	14	100,0%
Total	52	8,2%	30	4,8%	232	36,8%	189	30,0%	122	19,3%	6	1,0%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

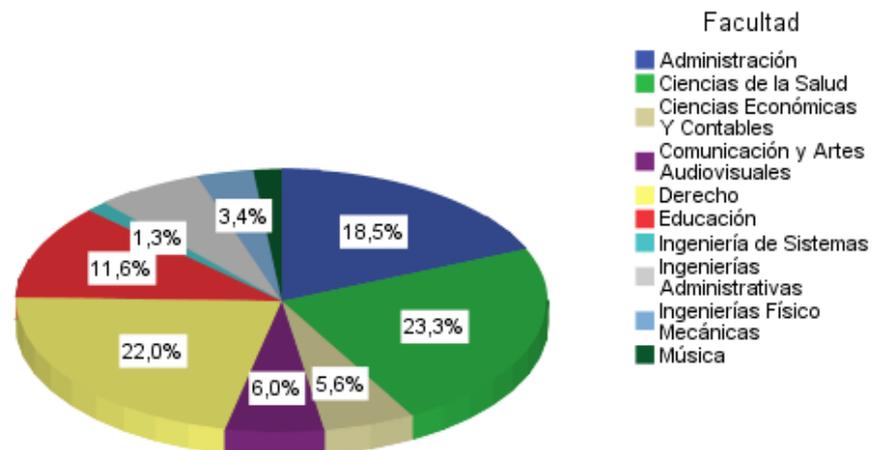
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 56. Sólo pregunta si entendieron o no

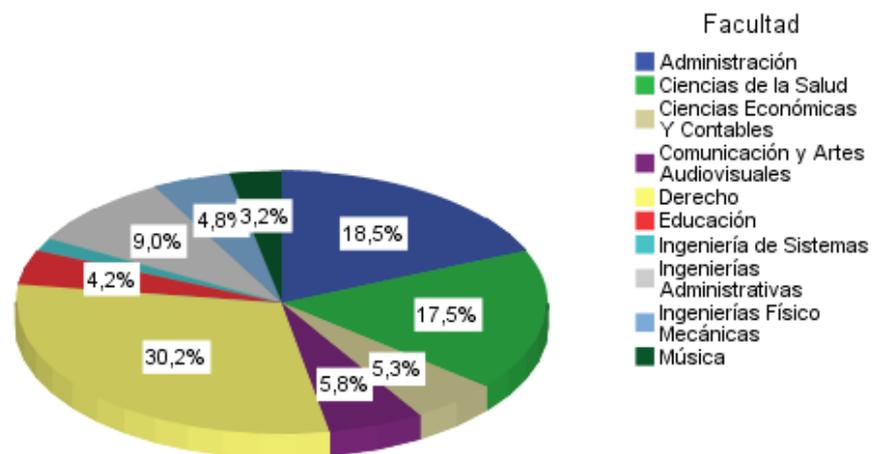


**13. ¿Sus profesores solamente pregunta si entendieron o no?
Gráfica según respuesta A veces.**



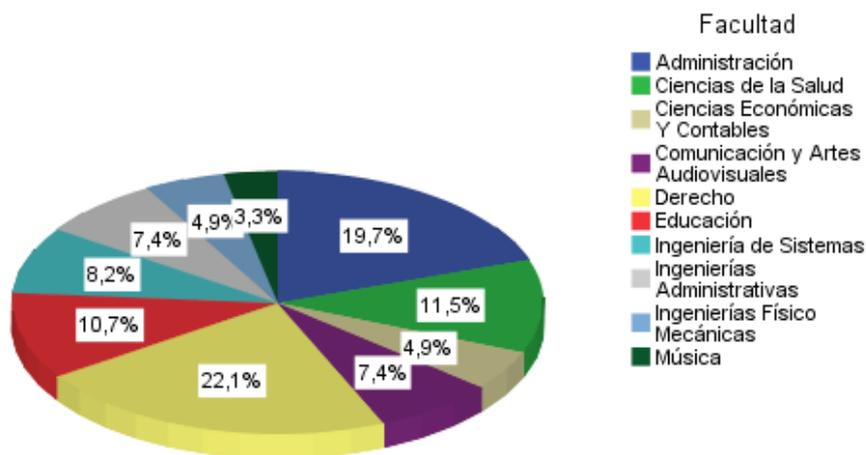
Fuente: Autor del presente trabajo

**13. ¿Sus profesores solamente pregunta si entendieron o no?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



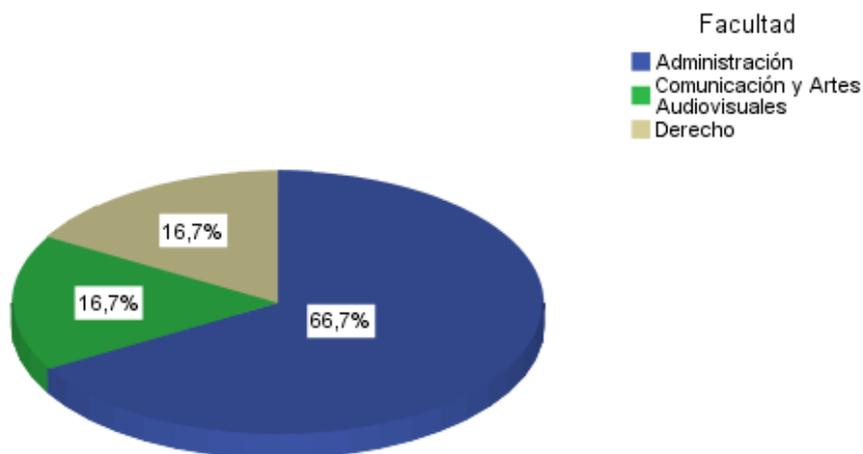
Fuente: Autor del presente trabajo

**13. ¿Sus profesores solamente pregunta si entendieron o no?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**13. ¿Sus profesores solamente pregunta si entendieron o no?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Uno de los métodos más inefectivos para evaluar aprendizajes, es la clásica pregunta al final de una explicación: ¿entendieron?, con sus diversas versiones. Es inefectivo porque usualmente el cansancio, el deseo de terminar pronto una clase o creer que se entendió un tema sin haberlo aplicado, conduce a una respuesta afirmativa poco creíble pero que puede justificar en el docente una errada creencia de que está enseñando bien. En este caso, en términos globales, los estudiantes responden, en una proporción del 49.3% que casi siempre o siempre sus profesores se limitan a preguntar si entendieron o no. Las respuestas más elevadas en este sentido se encuentran en las facultades de Música (71.5%), Ingeniería de Sistemas (68.4%) e Ingenierías Físico Mecánicas (60%); de todas maneras, en todas las demás facultades este porcentaje es bastante alto para lo que significa este tipo de evaluación diagnóstica (tabla 65, figura 56).

Tabla 66. Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos

14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?

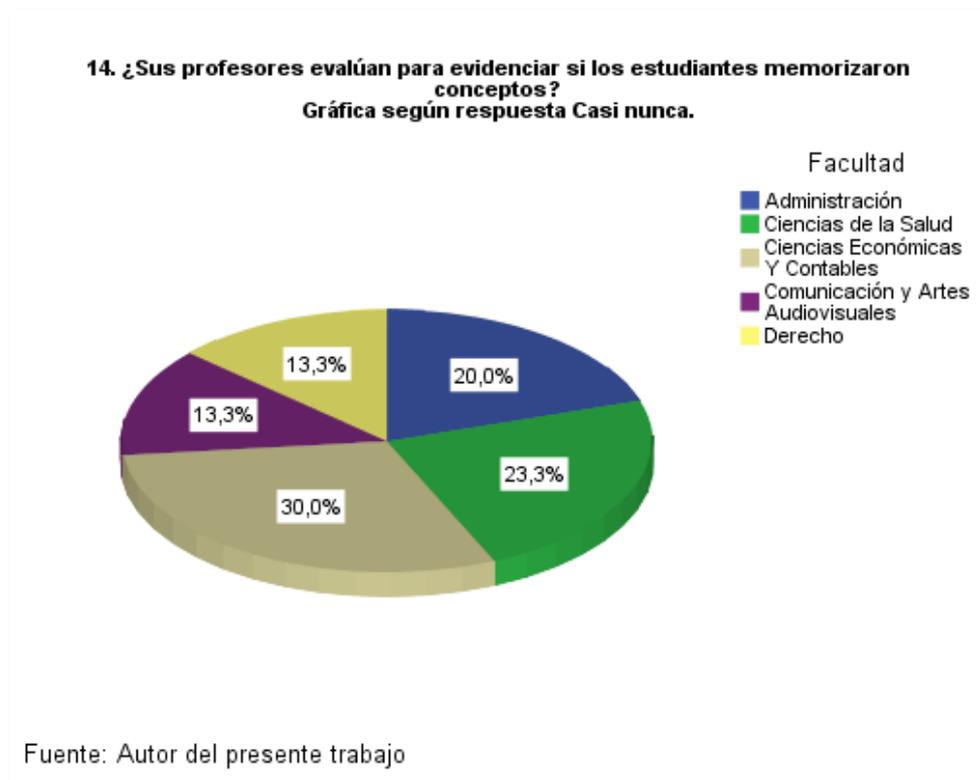
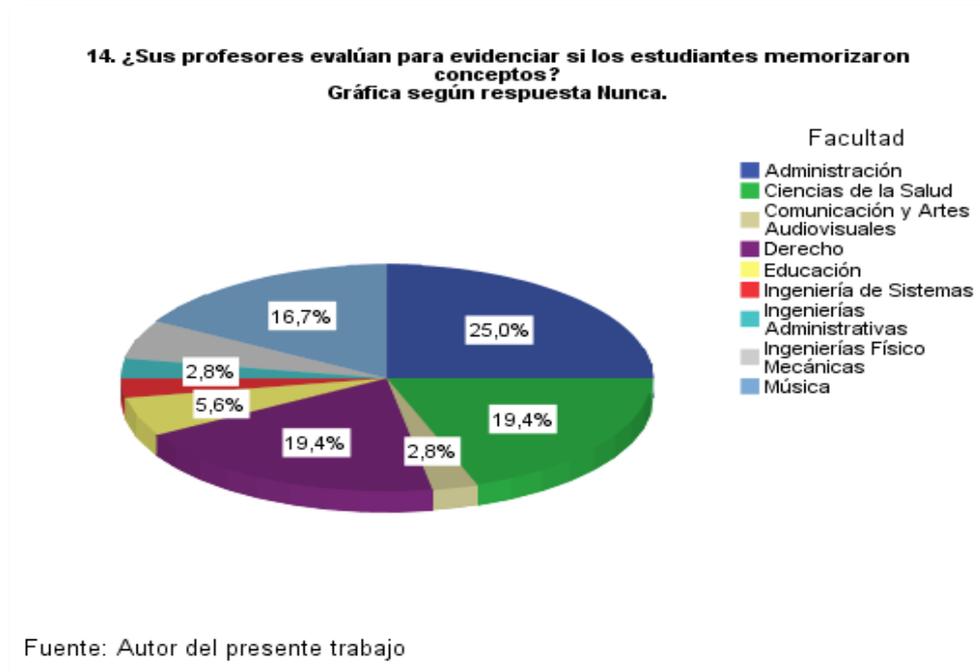
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Facultad	9	7,8%	6	5,2%	50	20,0%	29	25,2%	19	16,5%	2	1,7%	115	100,0%
Administración	7	5,5%	7	5,5%	36	23,3%	46	36,2%	29	22,8%	2	1,6%	127	100,0%
Ciencias de la Salud	.	,0%	9	23,7%	11	28,9%	14	36,8%	4	10,5%	.	,0%	38	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	.	,0%	.	,0%	.	.	.	.	.	,0%	.	.
Comunicación Y Artes Audiovisuales	1	2,0%	4	8,0%	15	30,0%	13	26,0%	17	34,0%	.	,0%	50	100,0%
Derecho	7	4,7%	4	2,7%	50	13,3%	52	34,9%	35	23,5%	1	,7%	149	100,0%
Educación	2	4,0%	.	,0%	18	36,0%	20	40,0%	10	20,0%	.	,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%	.	,0%	9	47,4%	4	21,1%	4	21,1%	1	5,3%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	.	,0%	22	50,0%	15	34,1%	5	11,4%	1	2,3%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	2	8,0%	.	,0%	8	32,0%	9	36,0%	6	24,0%	.	,0%	25	100,0%
Música	6	42,9%	.	,0%	1	7,1%	4	28,6%	3	21,4%	.	,0%	14	100,0%
Total	36	5,7%	30	4,8%	220	34,9%	206	32,6%	132	20,9%	7	1,1%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

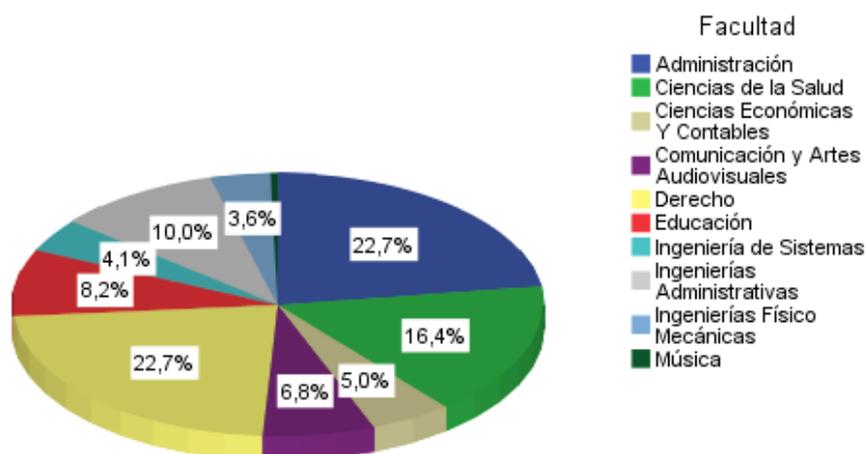
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 57. Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos



14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?

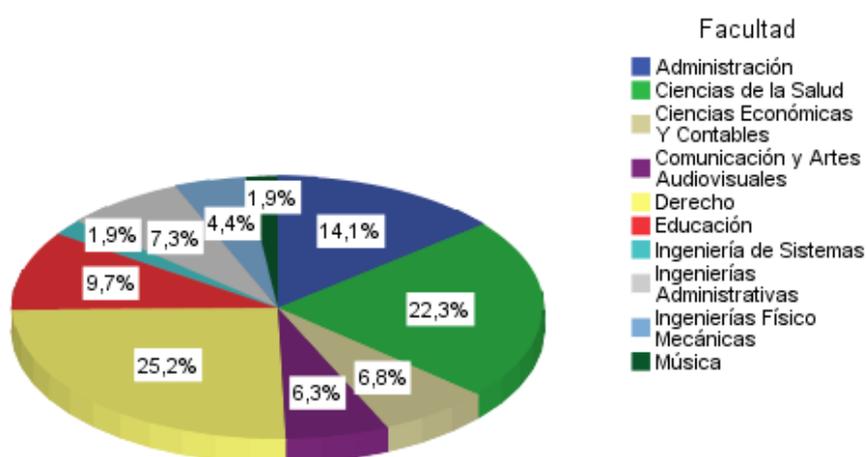
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?

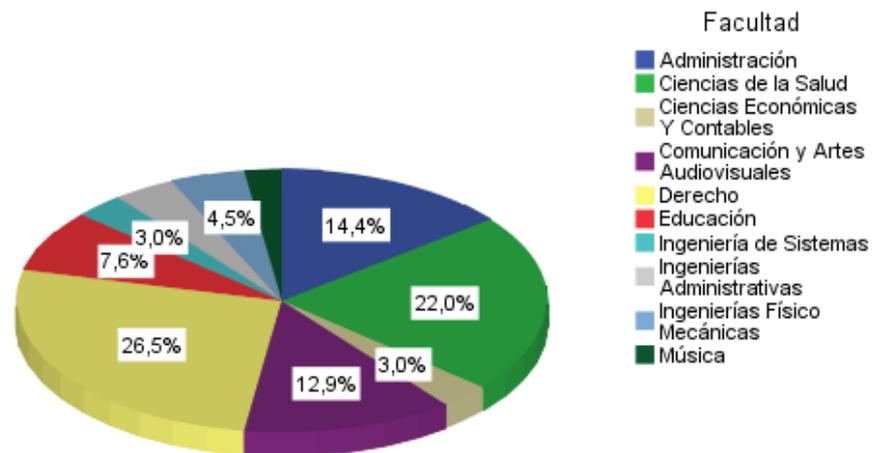
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?

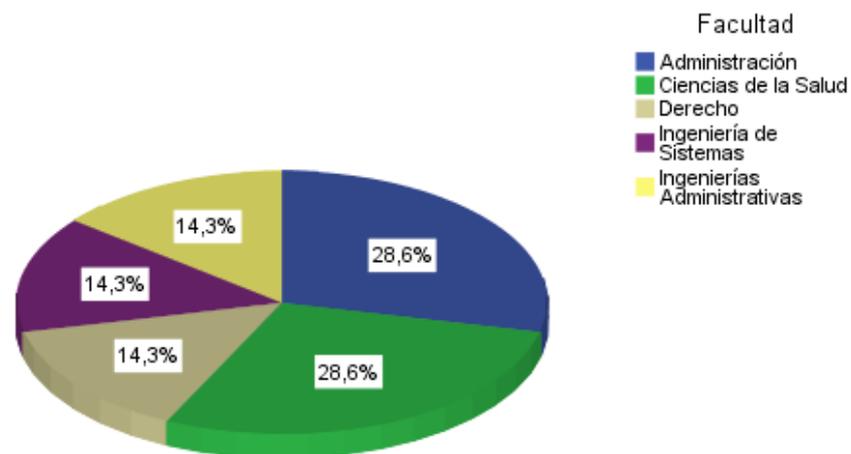
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

La pregunta hace referencia a si los profesores sólo evalúan para evidenciar si los alumnos memorizaron conceptos. En sus respuestas, los estudiantes admiten que sus docentes aplican evaluaciones, en buena parte de los casos, para memorizar conceptos (casi siempre o siempre en un 53.5% de la muestra). A veces lo hacen (probablemente en combinación con otros fines) en un promedio del 50% en las facultades de Administración, Ingeniería de Sistemas e Ingenierías Administrativas. En Educación, el 40% afirman que sus docentes evalúan de esta manera casi siempre. En música el resultado es contradictorio, pues el 42% afirman que nunca se evalúa de esta manera y cerca del 50% dicen que casi siempre o siempre lo hacen sus docentes. En las demás facultades, los resultados, en un alto porcentaje, muestran que casi siempre los profesores evalúan con esta finalidad (tabla 66, figura 57).

Tabla 67. Evalúa para evidenciar capacidad analítica
15. ¿sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?

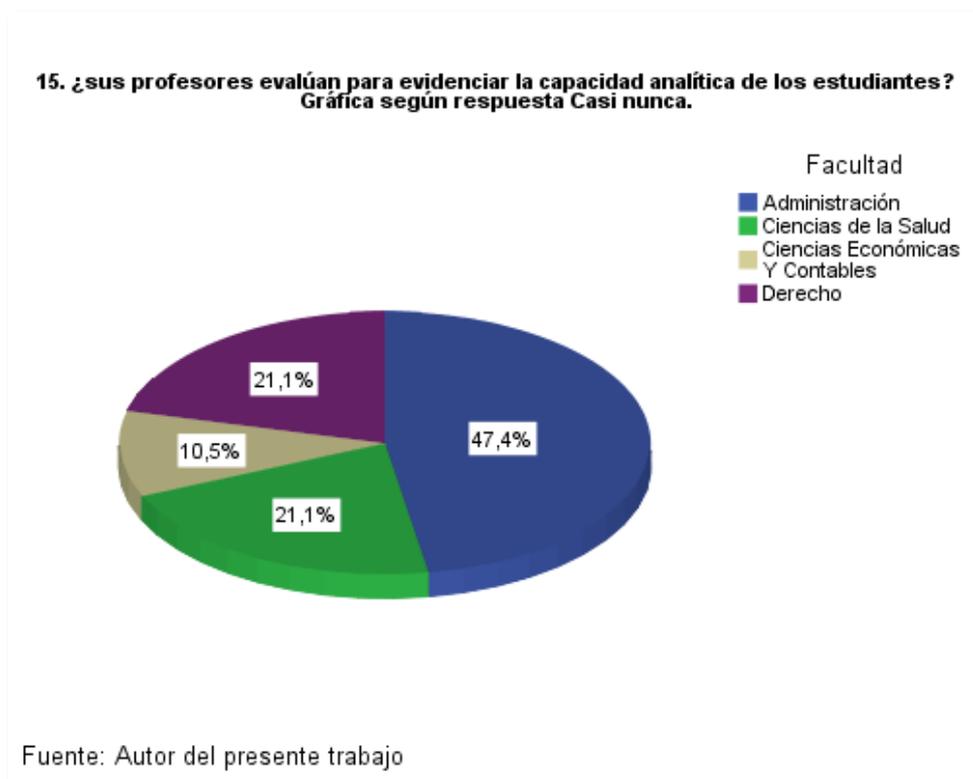
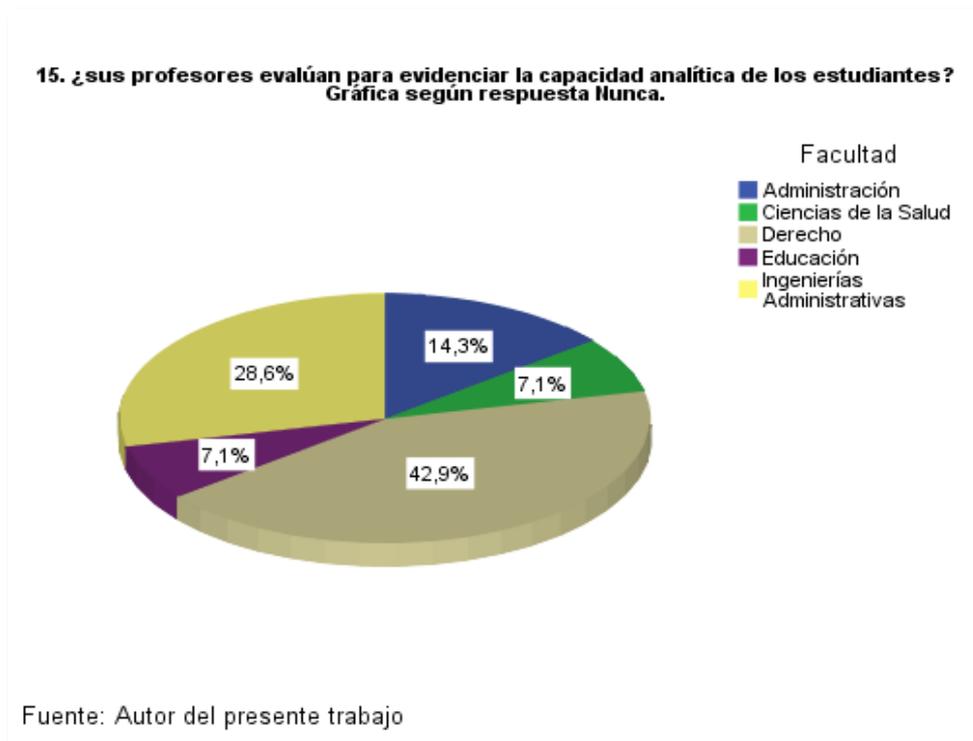
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma %Res	%Fac
	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac			
Administración	2	1,7%	9	7,8%	34	47,4%	39	33,9%	29	25,2%	2	1,7%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	1	,8%	4	3,1%	33	26,0%	60	47,2%	28	22,0%	1	,8%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	2	5,3%	9	10,5%	18	47,4%	9	23,7%	.	,0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	,0%	.	,0%	11	22,0%	15	30,0%	24	48,0%	.	,0%	50	100,0%	7,9%
Derecho	6	4,0%	4	2,7%	49	32,9%	63	42,3%	25	16,8%	2	1,3%	149	100,0%	23,6%
Educación	1	2,0%	.	,0%	15	30,0%	26	52,0%	7	14,0%	1	2,0%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	3	15,8%	9	47,4%	7	36,8%	.	,0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	4	9,1%	.	,0%	12	27,3%	20	45,5%	8	18,2%	.	,0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	3	12,0%	14	56,0%	8	32,0%	.	,0%	25	100,0%	4,0%
Música	.	,0%	.	,0%	1	7,1%	4	28,6%	9	64,3%	.	,0%	14	100,0%	2,2%
Total	14	2,2%	19	3,0%	170	26,9%	268	42,5%	154	24,4%	6	1,0%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

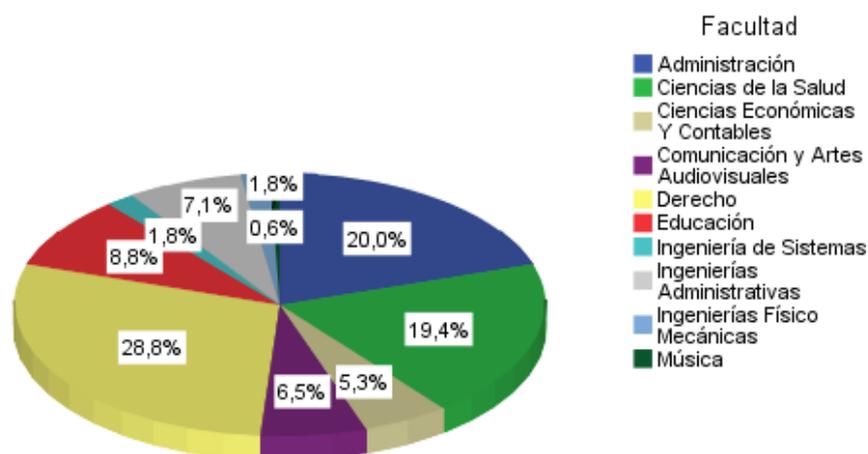
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 58. Evalúa para evidenciar capacidad analítica

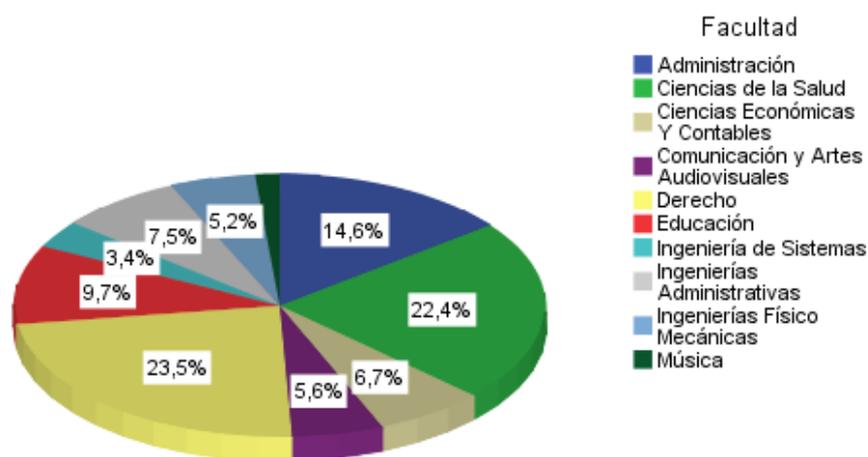


**15. ¿sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.**



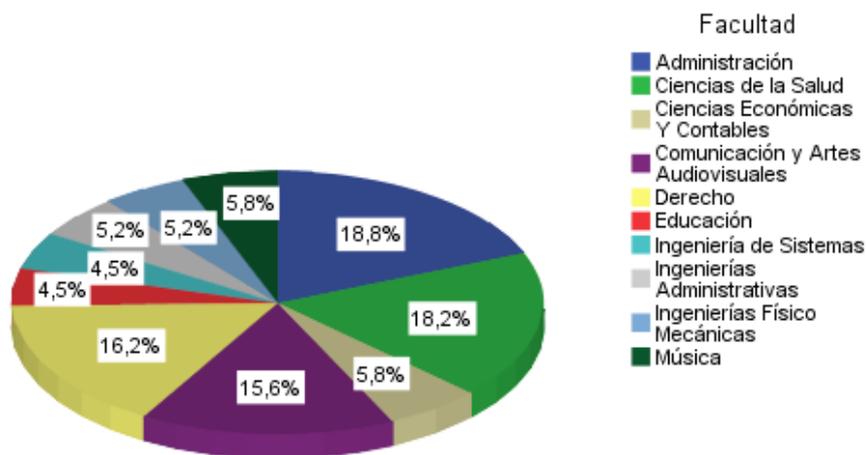
Fuente: Autor del presente trabajo

**15. ¿sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



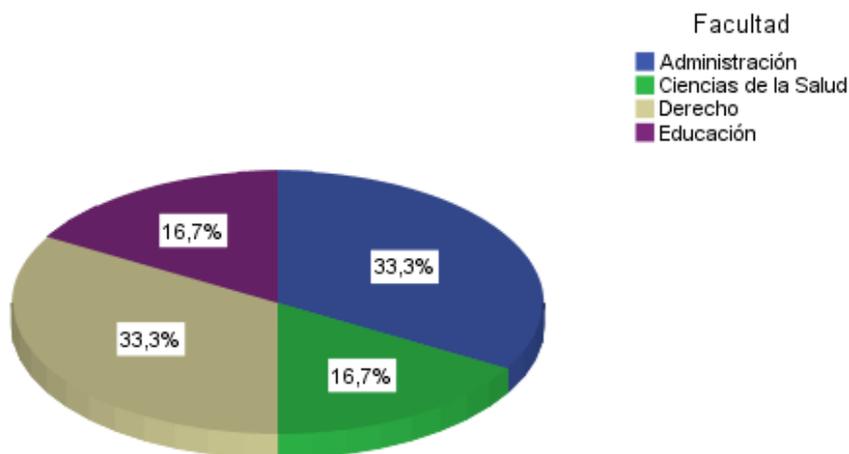
Fuente: Autor del presente trabajo

**15. ¿sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**15. ¿sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Tabla 68. Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención

16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?

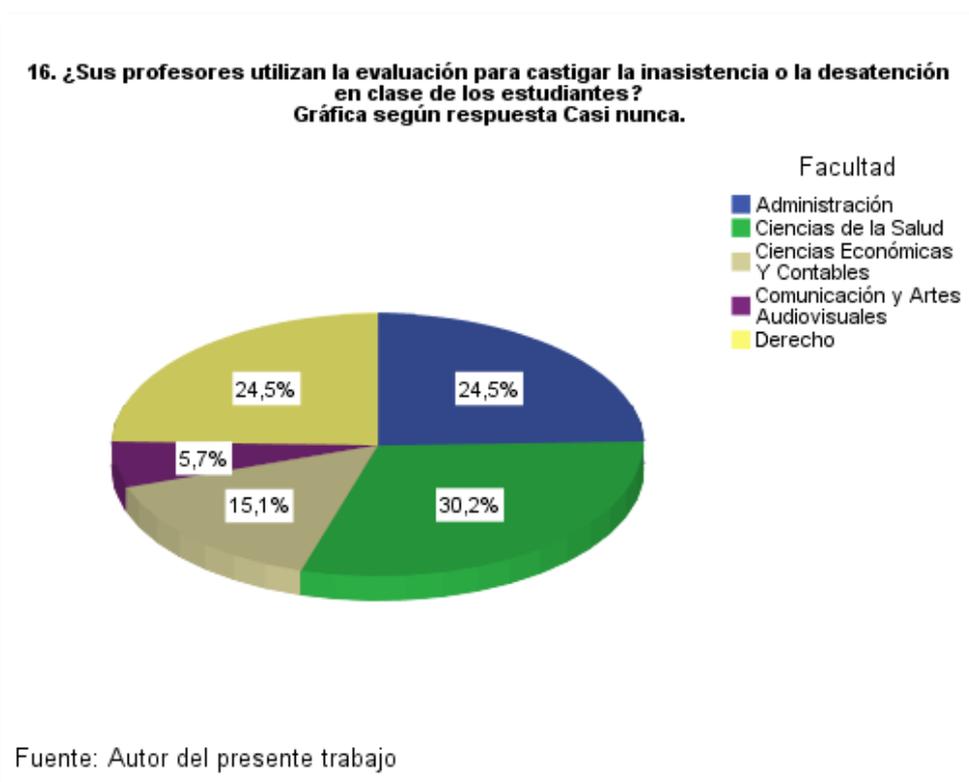
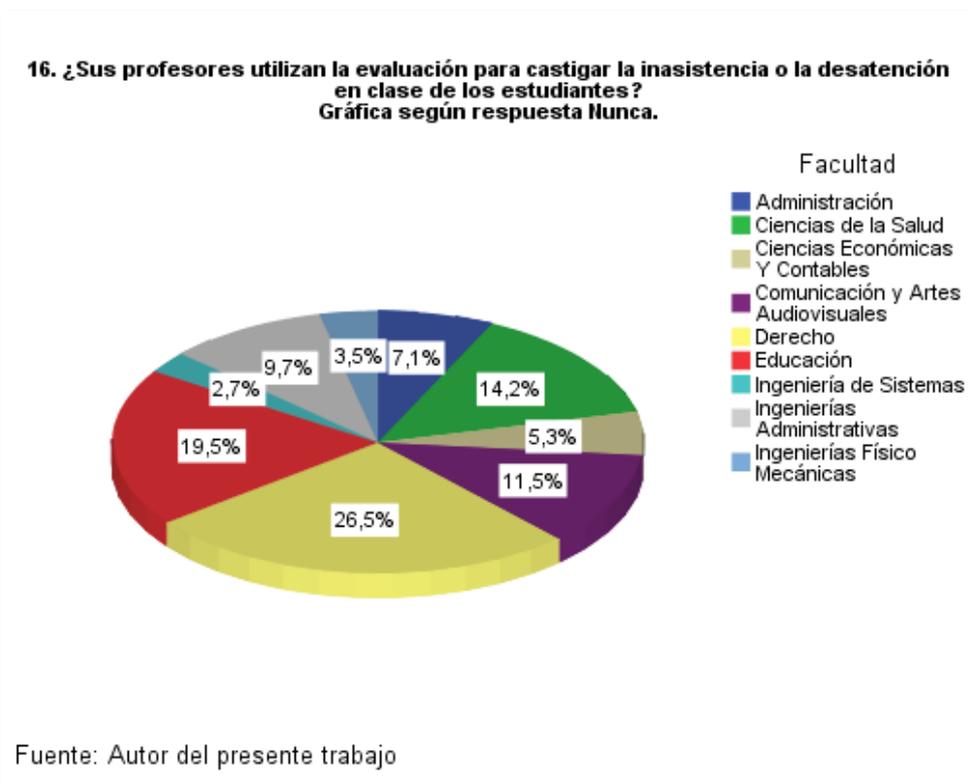
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	6. Sin respuesta	Total			
Facultad	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	
Administración	8 7,0% 7,1%	13 11,3% 24,5%	59 51,3% 21,0%	27 23,5% 22,1%	7 6,1% 11,7%	1 ,9% 50,0%	115 100,0% 18,2%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	16 12,6% 14,2%	16 12,6% 30,2%	54 42,5% 19,2%	24 18,9% 19,7%	17 13,4% 28,3%	.	127 100,0% 20,1%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	6 15,8% 5,3%	8 21,1% 15,1%	15 39,5% 5,3%	8 21,1% 6,6%	1 2,6% 1,7%	.	38 100,0% 6,0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	13 26,0% 11,5%	3 6,0% 5,7%	11 22,0% 3,9%	8 16,0% 6,6%	15 30,0% 25,0%	.	50 100,0% 7,9%	50	100,0%	7,9%
Derecho	30 20,1% 26,5%	13 8,7% 24,5%	66 44,3% 23,5%	31 20,8% 25,4%	8 5,4% 13,3%	1 ,7% 50,0%	149 100,0% 23,6%	149	100,0%	23,6%
Educación	22 44,0% 19,5%	.	23 46,0% 8,2%	4 8,0% 3,3%	1 2,0% 1,7%	.	50 100,0% 7,9%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	3 15,8% 2,7%	.	10 52,6% 3,6%	1 5,3% ,8%	5 26,3% 8,3%	.	19 100,0% 3,0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	11 25,0% 9,7%	.	21 47,7% 7,5%	9 20,5% 7,4%	3 6,8% 5,0%	.	44 100,0% 7,0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	4 16,0% 3,5%	.	15 60,0% 5,3%	3 12,0% 2,5%	3 12,0% 5,0%	.	25 100,0% 4,0%	25	100,0%	4,0%
Música	.	.	.	.	.	.	14 100,0% 2,2%	14	100,0%	2,2%
Total	113 17,9% 100,0%	53 8,4% 100,0%	281 44,5% 100,0%	122 19,3% 100,0%	60 9,5% 100,0%	2 ,3% 100,0%	631 100,0% 100,0%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

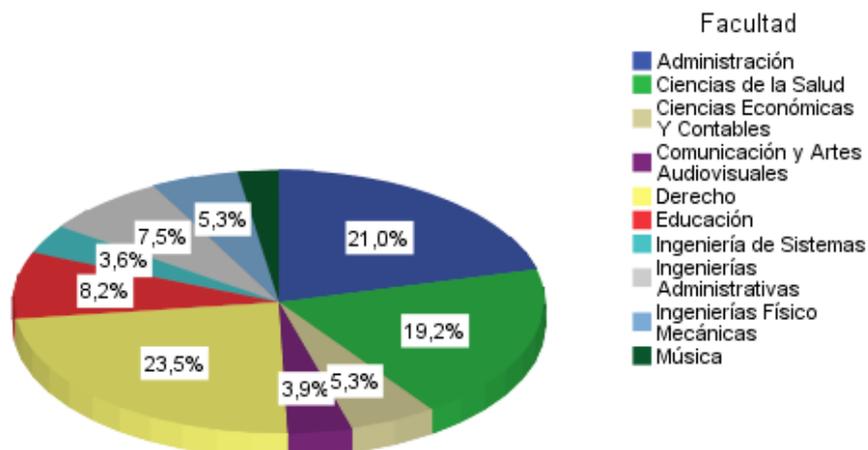
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 59. Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención

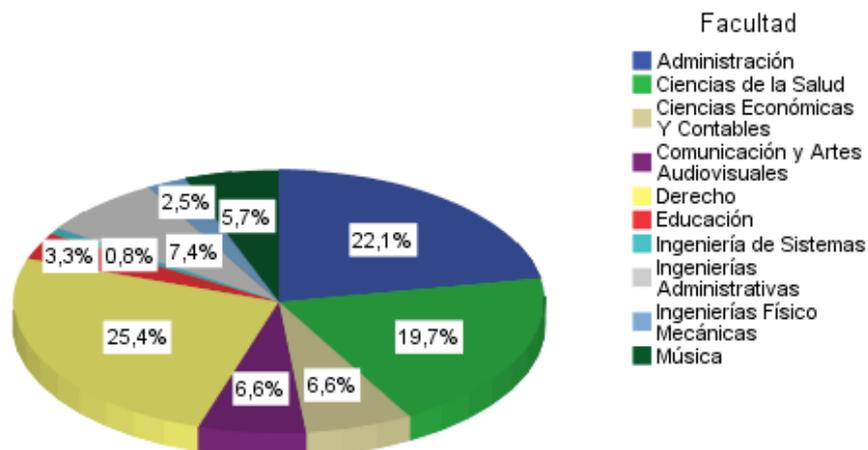


16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.



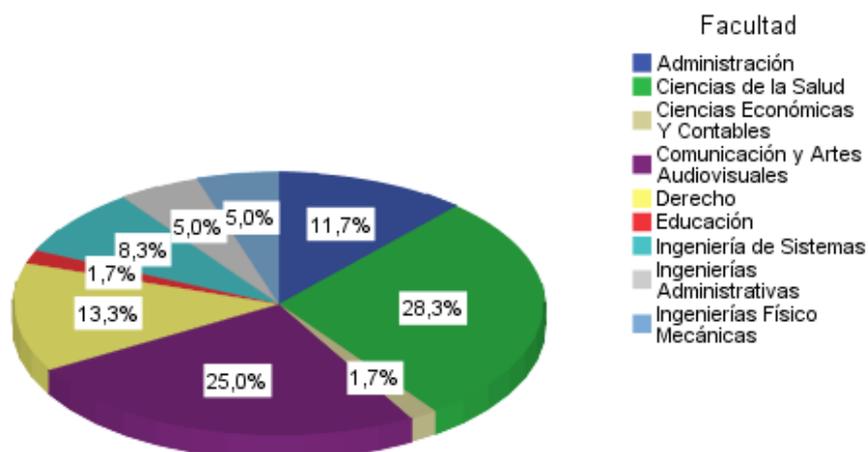
Fuente: Autor del presente trabajo

16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



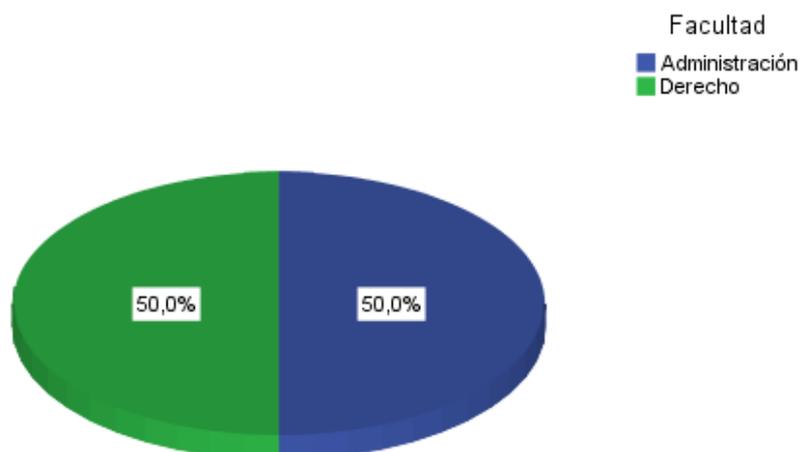
Fuente: Autor del presente trabajo

**16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Es conocido que algunos docentes utilizan la evaluación (quices o preguntas sorpresa, o darle un porcentaje de la calificación a la asistencia a clase), para castigar la inasistencia de los estudiantes, la falta de atención en clase o la indisciplina. Ante esta pregunta, los estudiantes responden en un 28.8% que siempre o casi siempre lo hacen los docentes, aunque sea bajo es significativo porque con este uso se distorsiona el sentido de la evaluación del aprendizaje que es, precisamente, para evaluar aprendizajes y no para realizar acciones punitivas en ningún caso. Un porcentaje del 44% responde que lo realizan de vez en cuando. Su uso es más frecuente en las facultades de Comunicación y Artes Audiovisuales, Administración, Ingenierías Administrativas, Derecho y Música. De todas maneras, en cualquier medida, es una confusión bastante dañina el uso de herramientas de evaluación del aprendizaje como medida de castigo ante situaciones como la inasistencia recurrente o la falta de atención en clase (tabla 68, figura 59).

7.3.3

Tercer criterio: Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación

Tabla 69. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación

17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?

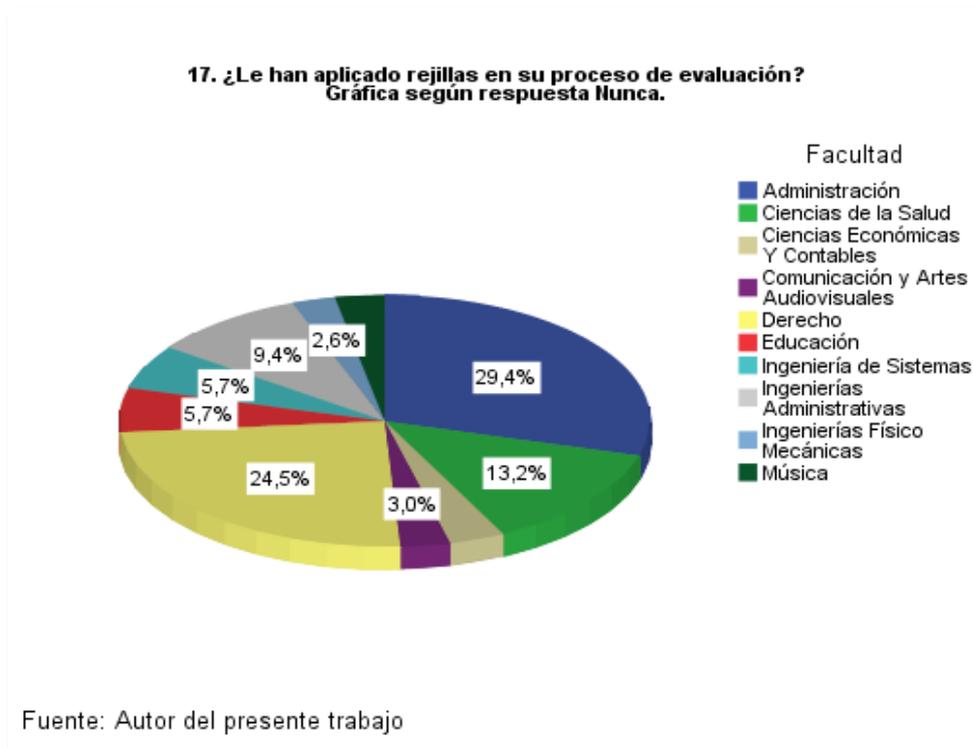
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma %Res	%Fac						
	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac				Suma	%Res	%Fac			
Administración	78	67,8%	29,4%	1	,9%	3,1%	31	27,0%	14,6%	3	2,6%	4,8%	2	1,7%	9,1%	115	100,0%	18,2%			
Ciencias de la Salud	35	27,6%	13,2%	15	11,8%	46,9%	52	40,9%	24,5%	10	7,9%	15,9%	9	7,1%	24,3%	6	4,7%	27,3%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	9	23,7%	3,4%	9	23,7%	28,1%	10	26,3%	4,7%	8	21,1%	12,7%	.	,0%	,0%	2	5,3%	9,1%	38	100,0%	6,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	8	16,0%	3,0%	2	4,0%	6,3%	15	30,0%	7,1%	9	18,0%	14,3%	15	30,0%	40,5%	1	2,0%	4,5%	50	100,0%	7,9%
Derecho	65	43,6%	24,5%	4	2,7%	12,5%	56	37,6%	26,4%	16	10,7%	25,4%	3	2,0%	8,1%	5	3,4%	22,7%	149	100,0%	23,6%
Educación	15	30,0%	5,7%	.	,0%	,0%	24	48,0%	11,3%	6	12,0%	9,5%	4	8,0%	10,8%	1	2,0%	4,5%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	15	78,9%	5,7%	.	,0%	,0%	2	10,5%	,9%	.	,0%	,0%	2	10,5%	9,1%	2	10,5%	9,1%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	25	56,8%	9,4%	1	2,3%	3,1%	13	29,5%	6,1%	3	6,8%	4,8%	1	2,3%	2,7%	1	2,3%	4,5%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	7	28,0%	2,6%	.	,0%	,0%	7	28,0%	3,3%	4	16,0%	6,3%	5	20,0%	13,5%	2	8,0%	9,1%	25	100,0%	4,0%
Música	8	57,1%	3,0%	.	,0%	,0%	2	14,3%	,9%	4	28,6%	6,3%	.	,0%	,0%	.	0%	0%	14	100,0%	2,2%
Total	265	42,0%	100,0%	32	5,1%	100,0%	212	33,6%	100,0%	63	10,0%	100,0%	37	5,9%	100,0%	22	3,5%	100,0%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

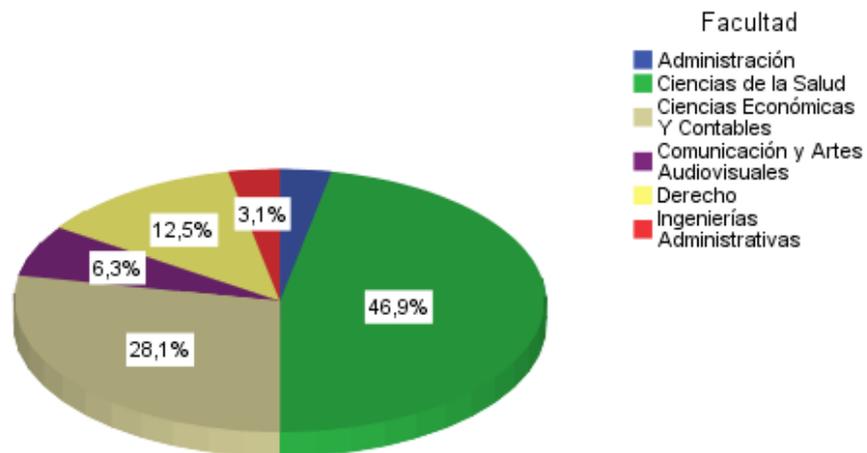
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 60. Uso de la rejilla en el proceso de evaluación

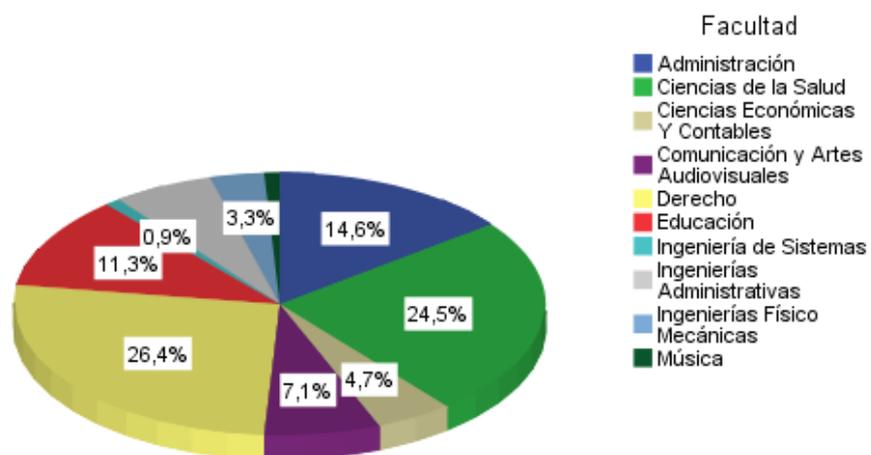


**17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



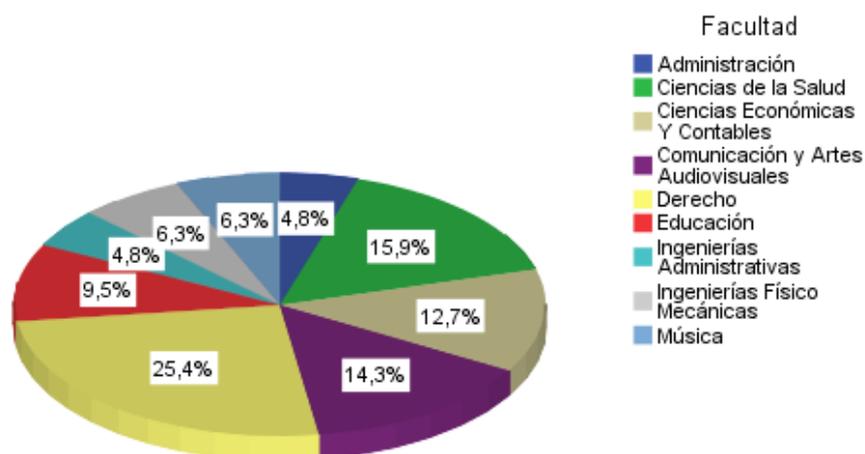
Fuente: Autor del presente trabajo

**17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta A veces.**



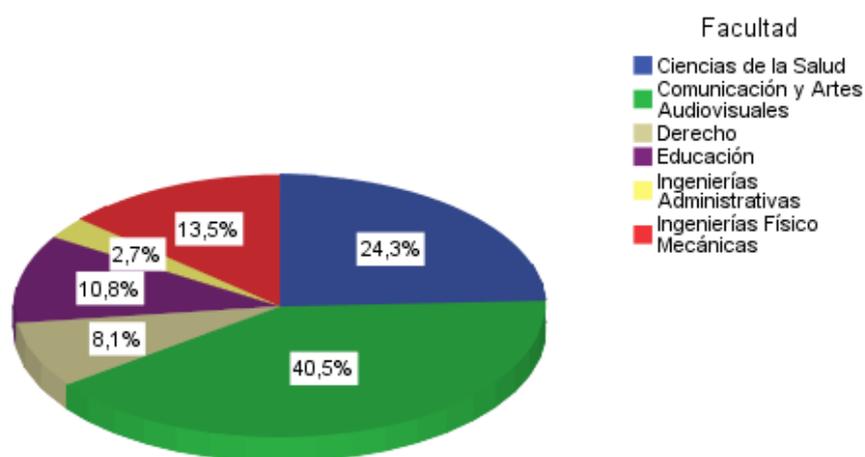
Fuente: Autor del presente trabajo

**17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



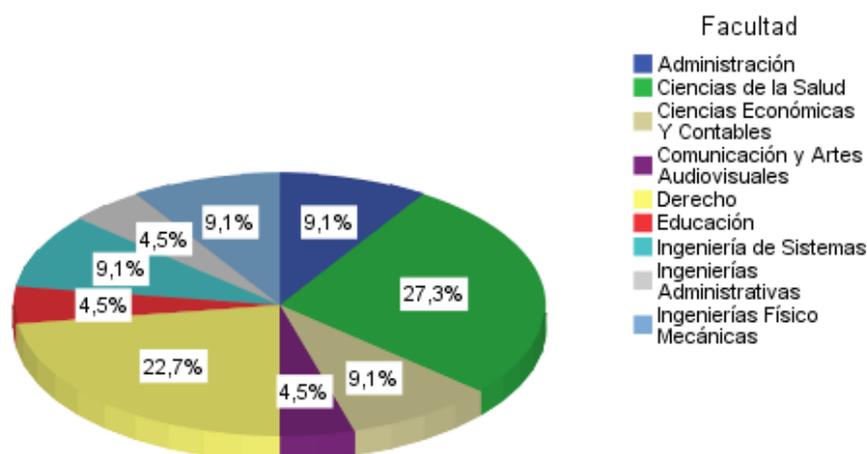
Fuente: Autor del presente trabajo

**17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

El uso de rejillas para evaluar procesos de evaluación del aprendizaje es más bien poco frecuente. En términos generales, solamente el 15.9% de los estudiantes afirma que casi siempre o siempre se utilizan, mientras que el 47.1% dice que no se utilizan casi nunca o nunca. El mayor porcentaje de uso frecuente se da en la Facultad de Ingenierías Físico Mecánicas (con un 36%), en Comunicación y Artes Audiovisuales (48%) y en Ciencias Económicas y Contables (21%). En las demás facultades su uso es muy limitado y la tendencia general se da hacia altos porcentajes de muy poca o ninguna utilización (tabla 69, figura 60).

Tabla 70. Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación ?

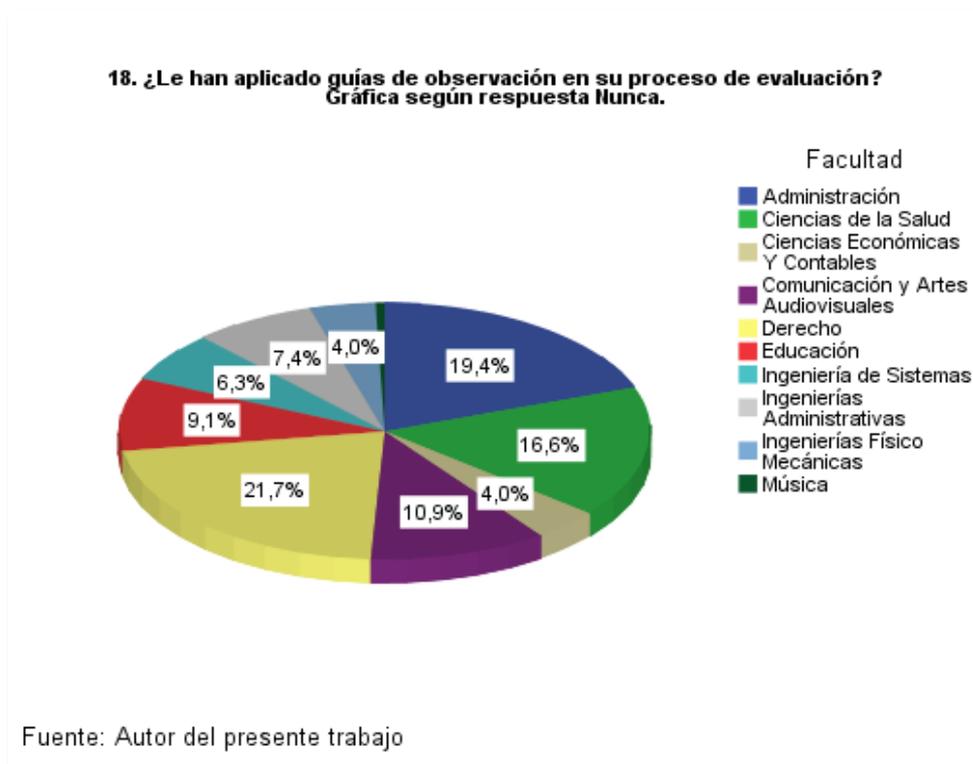
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	6. Sin respuesta	Total
Facultad	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac
Administración	34 29,6% 19,4%	19 16,5% 27,9%	39 33,9% 15,8%	18 15,7% 18,4%	3 2,6% 9,7%	2 1,7% 16,7%	115 100,0% 18,2%
Ciencias de la Salud	29 22,8% 16,6%	25 19,7% 36,8%	40 31,5% 16,2%	25 19,7% 25,5%	6 4,7% 19,4%	2 1,6% 16,7%	127 100,0% 20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	7 18,4% 4,0%	11 28,9% 16,2%	15 39,5% 6,1%	5 13,2% 5,1%	.	.	38 100,0% 6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	19 38,0% 10,9%	3 6,0% 4,4%	10 20,0% 4,0%	8 16,0% 8,2%	8 16,0% 25,8%	2 4,0% 16,7%	50 100,0% 7,9%
Derecho	38 25,5% 21,7%	10 6,7% 14,7%	74 49,7% 30,0%	19 12,8% 19,4%	6 4,0% 19,4%	2 1,3% 16,7%	149 100,0% 23,6%
Educación	16 32,0% 9,1%	.	25 50,0% 10,1%	5 10,0% 5,1%	2 4,0% 6,5%	2 4,0% 16,7%	50 100,0% 7,9%
Ingeniería de Sistemas	11 57,9% 6,3%	.	5 26,3% 2,0%	1 5,3% 1,0%	1 5,3% 3,2%	1 5,3% 8,3%	19 100,0% 3,0%
Ingenierías Administrativas	13 29,5% 7,4%	.	25 56,8% 10,1%	5 11,4% 5,1%	1 2,3% 3,2%	.	44 100,0% 7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	7 28,0% 4,0%	.	12 48,0% 4,9%	5 20,0% 5,1%	.	1 4,0% 8,3%	25 100,0% 4,0%
Música	1 7,1% ,6%	.	2 14,3% ,8%	7 50,0% 7,1%	4 28,6% 12,9%	.	14 100,0% 2,2%
Total	175 27,7% 100,0%	68 10,8% 100,0%	247 39,1% 100,0%	98 15,5% 100,0%	31 4,9% 100,0%	12 1,9% 100,0%	631 100,0% 100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

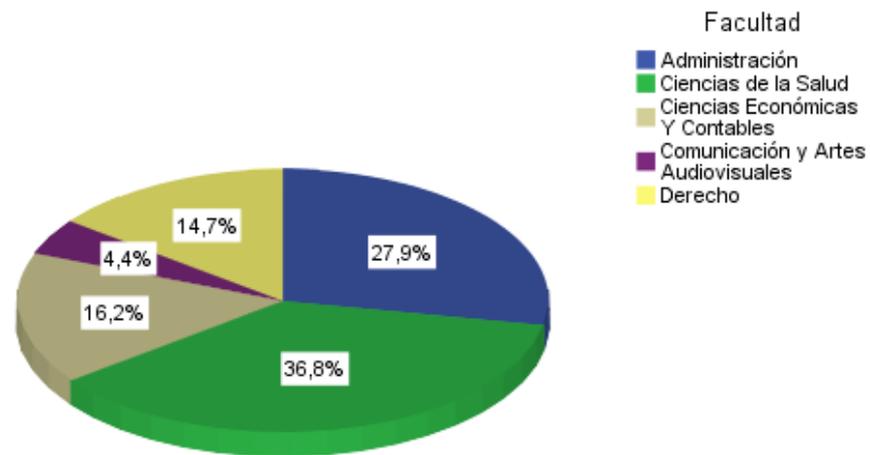
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 61. Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación

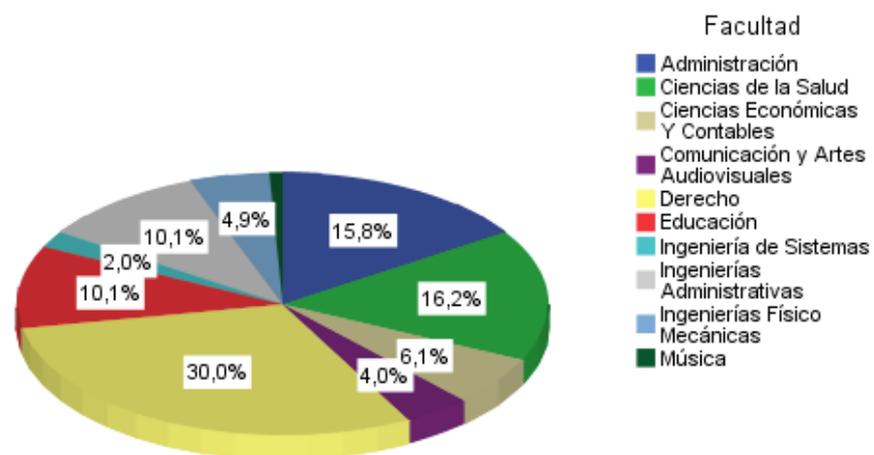


**18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



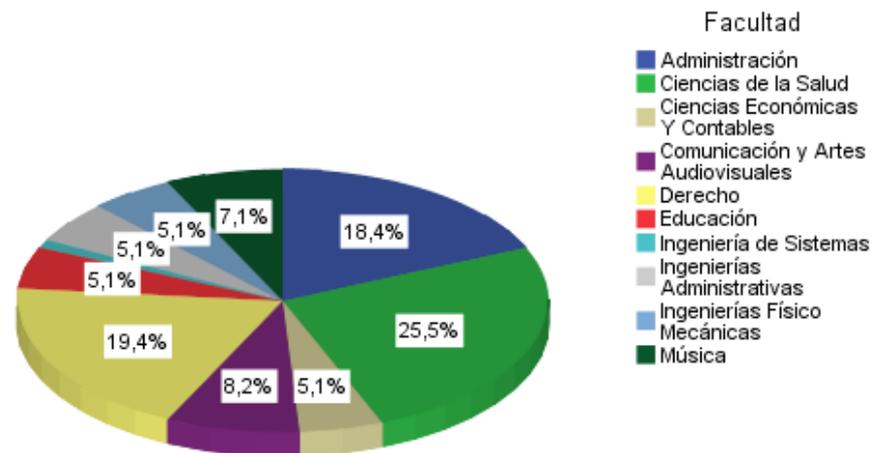
Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta A veces.**



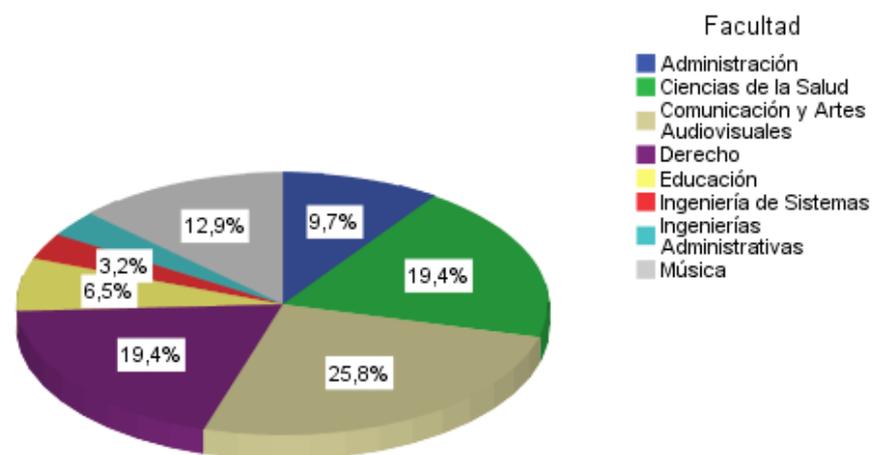
Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



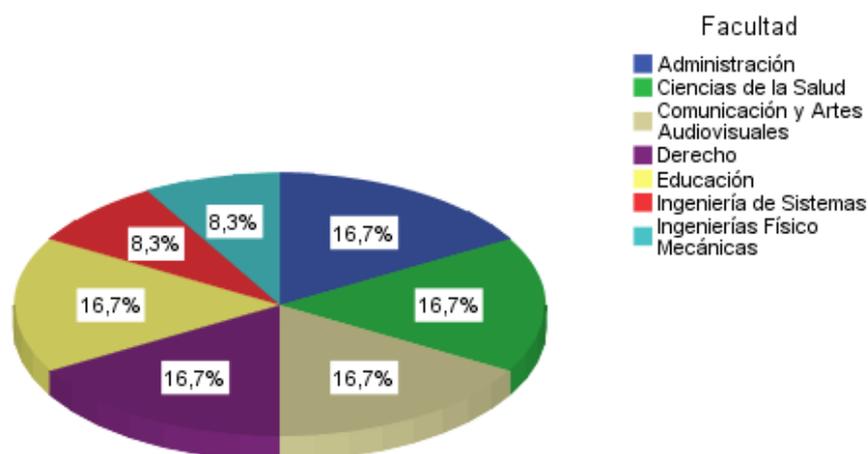
Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

El uso de guías de observación para evaluar procesos prácticos de aprendizaje también es bastante limitado. En general, sólo un 4.9% encuentra que el uso es frecuente y un 15.5 % que se utiliza casi siempre. El 38.5% afirma que casi nunca se utiliza o definitivamente nunca. Su manejo es mucho más notorio en la Facultad de Música en la que el 78.6% de los estudiantes afirma que su utilización se da siempre o casi siempre (se infiere que se da por las particularidades de los procesos didácticos en la enseñanza de la música). También hay un uso frecuente (32%) en Comunicación y Artes Audiovisuales, posiblemente por las mismas razones de la Facultad de Música. En las demás facultades su uso es bastante bajo, con altos porcentajes en las tendencias entre nunca y casi nunca (tabla 70, figura 61).

Tabla 71. Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro)

19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros –previo con libro cerrado)?

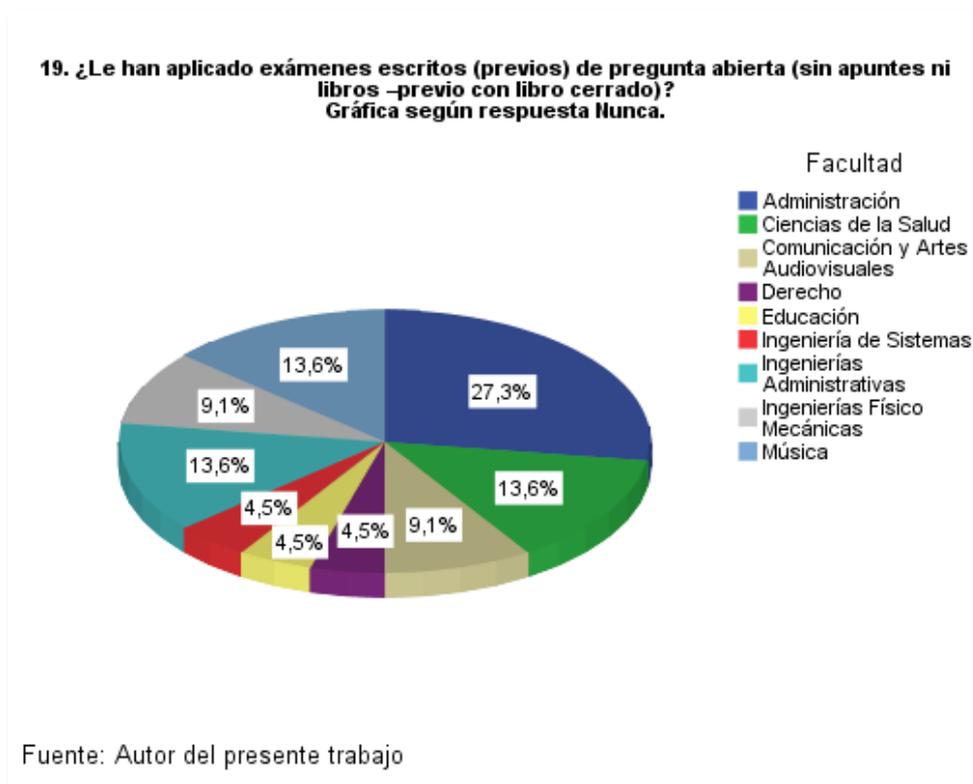
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	6	5,2%	.	,0%	21	18,3%	42	36,5%	40	34,8%	6	5,2%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	3	2,4%	2	1,6%	32	25,2%	34	26,8%	54	42,5%	2	1,6%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	1	2,6%	10	26,3%	16	42,1%	11	28,9%	.	,0%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	2	4,0%	.	,0%	6	12,0%	15	30,0%	26	52,0%	1	2,0%	50	100,0%
Derecho	1	,7%	4	2,7%	20	13,4%	54	36,2%	69	46,3%	1	,7%	149	100,0%
Educación	1	2,0%	.	,0%	8	16,0%	23	46,0%	17	34,0%	1	2,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%	.	,0%	3	15,8%	6	31,6%	9	47,4%	.	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	3	6,8%	1	2,3%	9	20,5%	21	47,7%	10	22,7%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	2	8,0%	.	,0%	5	20,0%	8	32,0%	9	36,0%	1	4,0%	25	100,0%
Música	3	21,4%	.	,0%	8	57,1%	3	21,4%	.	,0%	.	,0%	14	100,0%
Total	22	3,5%	8	1,3%	122	19,3%	222	35,2%	245	38,8%	12	1,9%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

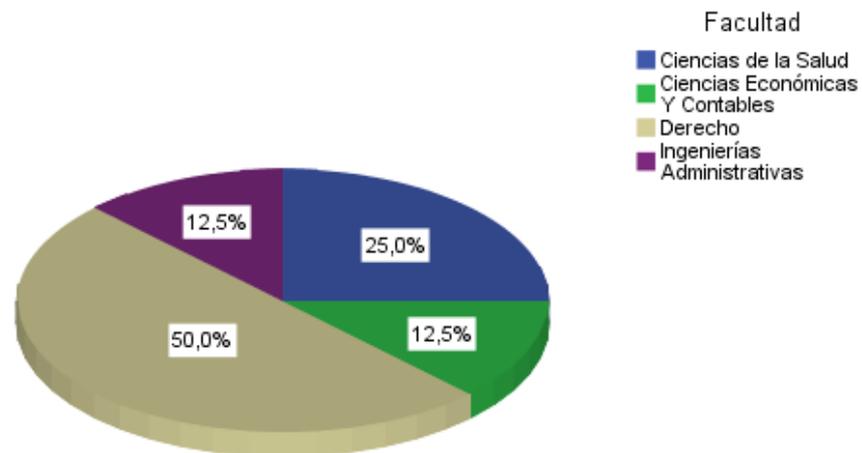
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 62. Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro)

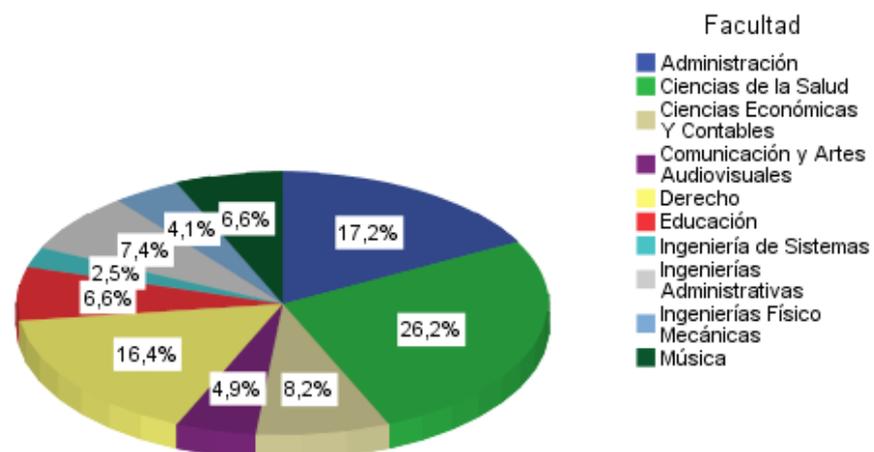


19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros –previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



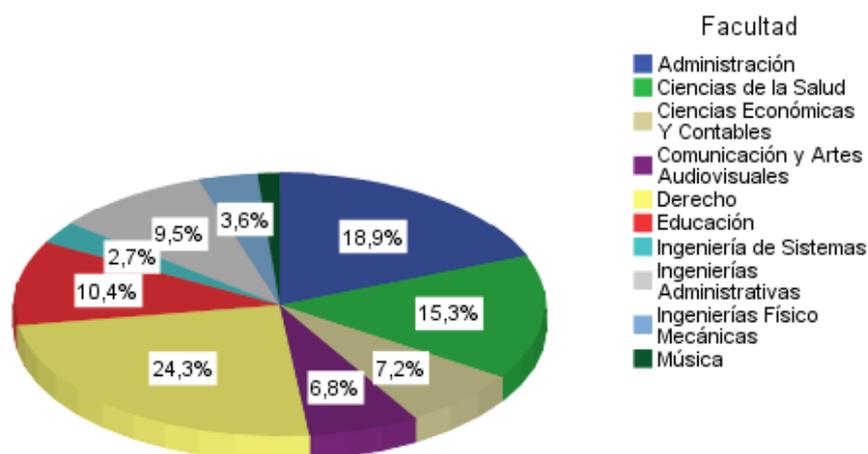
Fuente: Autor del presente trabajo

19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros –previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta A veces.



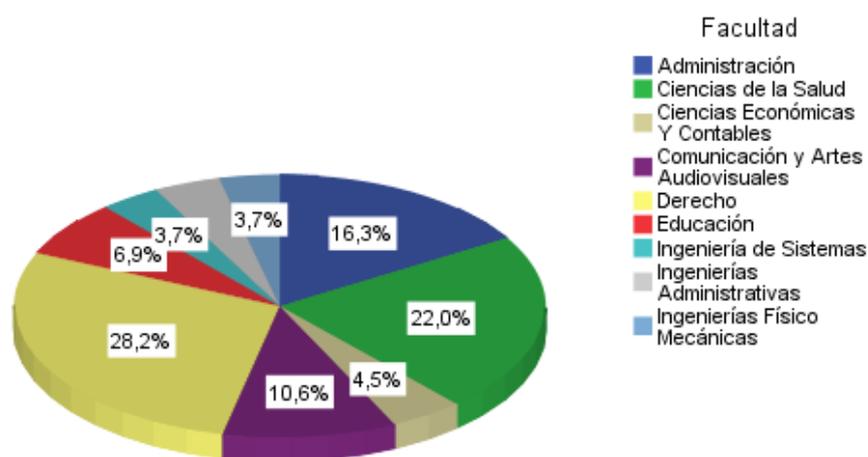
Fuente: Autor del presente trabajo

19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros –previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.

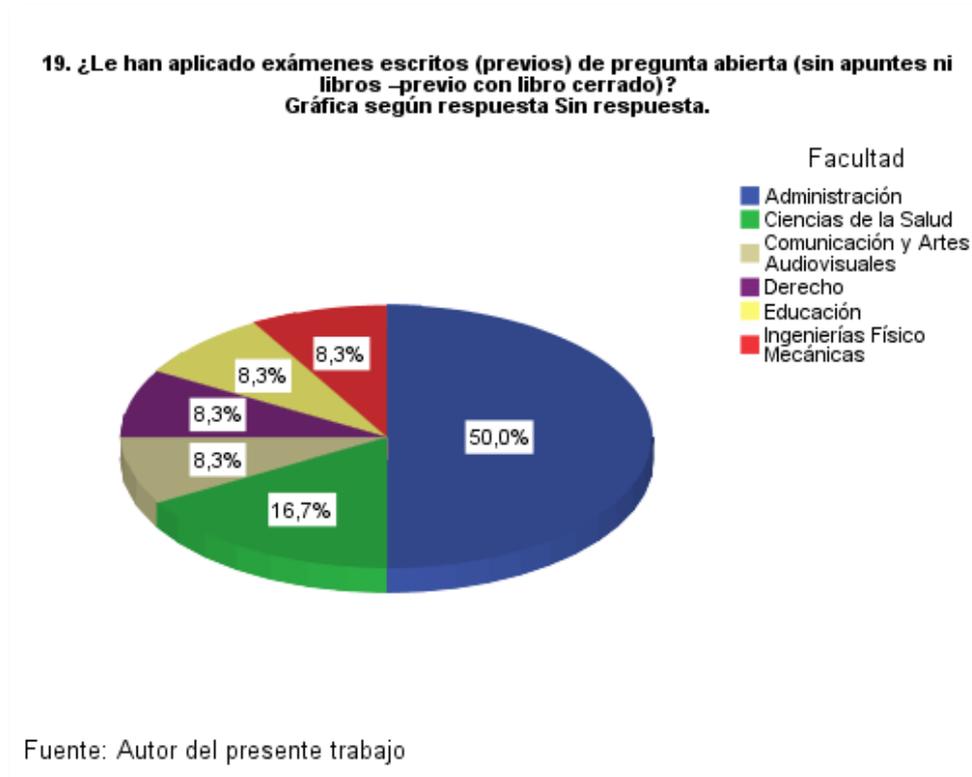


Fuente: Autor del presente trabajo

19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros –previo con libro cerrado)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



La aplicación de exámenes escritos de pregunta abierta con libro cerrado (es decir, el típico previo escrito), sigue siendo, desde la óptica de los estudiantes, el instrumento más utilizado por los profesores. En general, el 74% de los estudiantes afirma que su uso se da siempre o casi siempre; si sumamos los porcentajes de la respuesta “casi siempre”, el resultado es de cerca del 100% en todas las facultades. Solamente en Música el 21.4% afirma que nunca se aplican previos escritos; a la vez que es el porcentaje más bajo en afirmar que casi siempre o siempre se aplican (21.4%), en este caso, es probable que la razón sean las mismas modalidades de enseñanza de la música, que puedan requerir de otros tipos de instrumentos de evaluación más procesales y prácticos. Hecha esta excepción, sin lugar a dudas es el instrumento más utilizado en la evaluación del aprendizaje (tabla 71, figura 62).

Tabla 72 Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto)

20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?

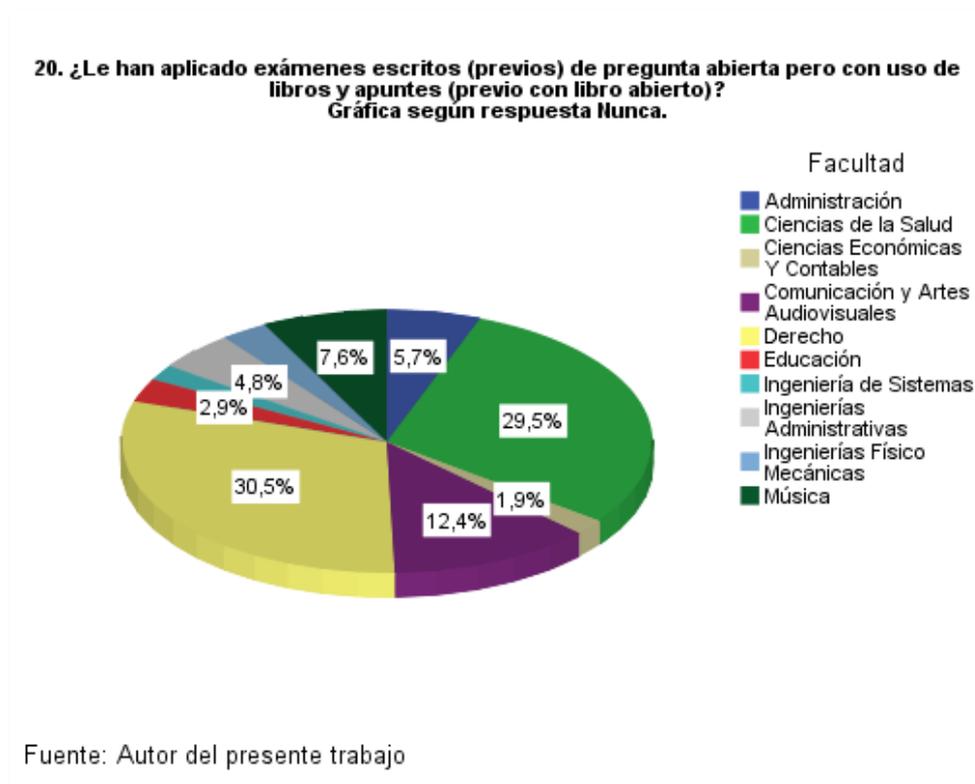
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	6	5,2%	22	19,1%	60	52,2%	14	12,2%	10	8,7%	3	2,6%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	31	24,4%	27	21,3%	32	25,2%	14	11,0%	21	16,5%	2	1,6%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	2	5,3%	13	34,2%	19	50,0%	4	10,5%	.	,0%	.	,0%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	13	26,0%	7	14,0%	18	36,0%	9	18,0%	2	4,0%	1	2,0%	50	100,0%
Derecho	32	21,5%	8	5,4%	71	47,7%	18	12,1%	17	11,4%	3	2,0%	149	100,0%
Educación	3	6,0%	.	,0%	28	56,0%	12	24,0%	6	12,0%	1	2,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	2	10,5%	.	,0%	9	47,4%	4	21,1%	4	21,1%	.	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	5	11,4%	2	4,5%	29	65,9%	4	9,1%	4	9,1%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	3	12,0%	.	,0%	18	72,0%	2	8,0%	1	4,0%	1	4,0%	25	100,0%
Música	8	57,1%	.	,0%	2	14,3%	4	28,6%	.	,0%	.	,0%	14	100,0%
Total	105	16,6%	79	12,5%	286	45,3%	85	13,5%	65	10,3%	11	1,7%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

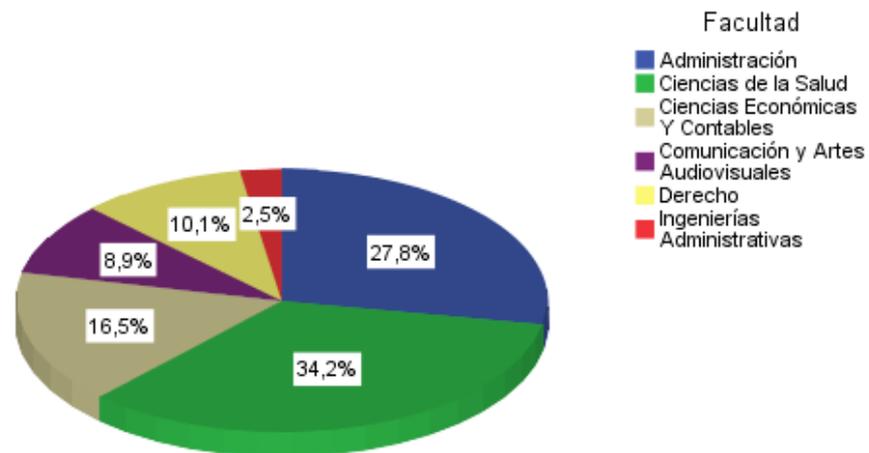
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 63 Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto)

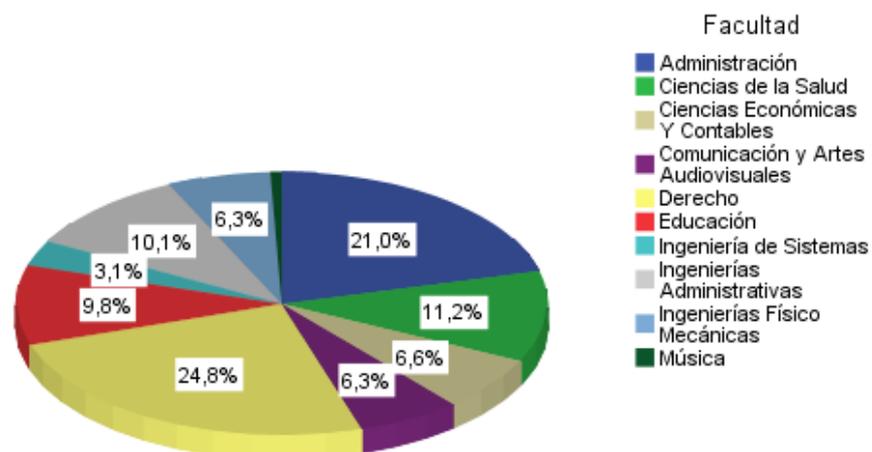


20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



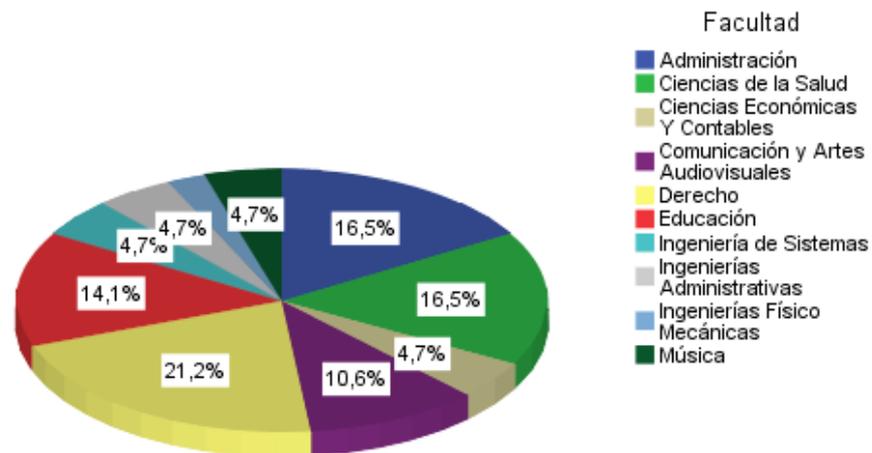
Fuente: Autor del presente trabajo

20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta A veces.



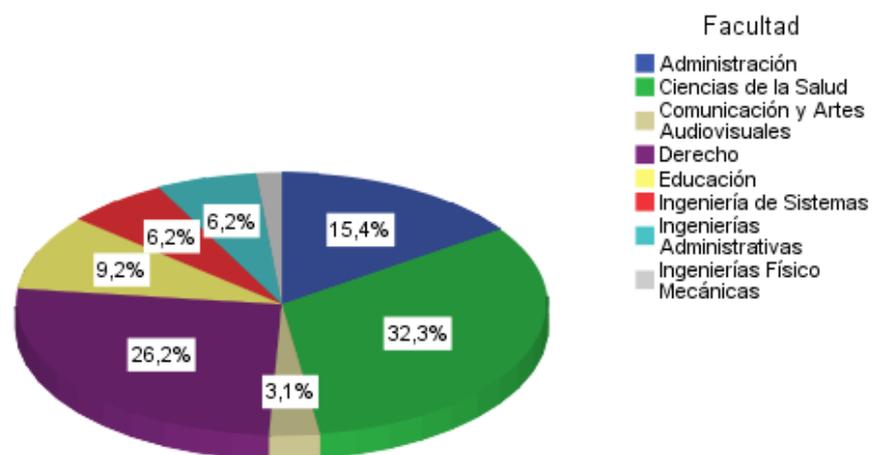
Fuente: Autor del presente trabajo

20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.

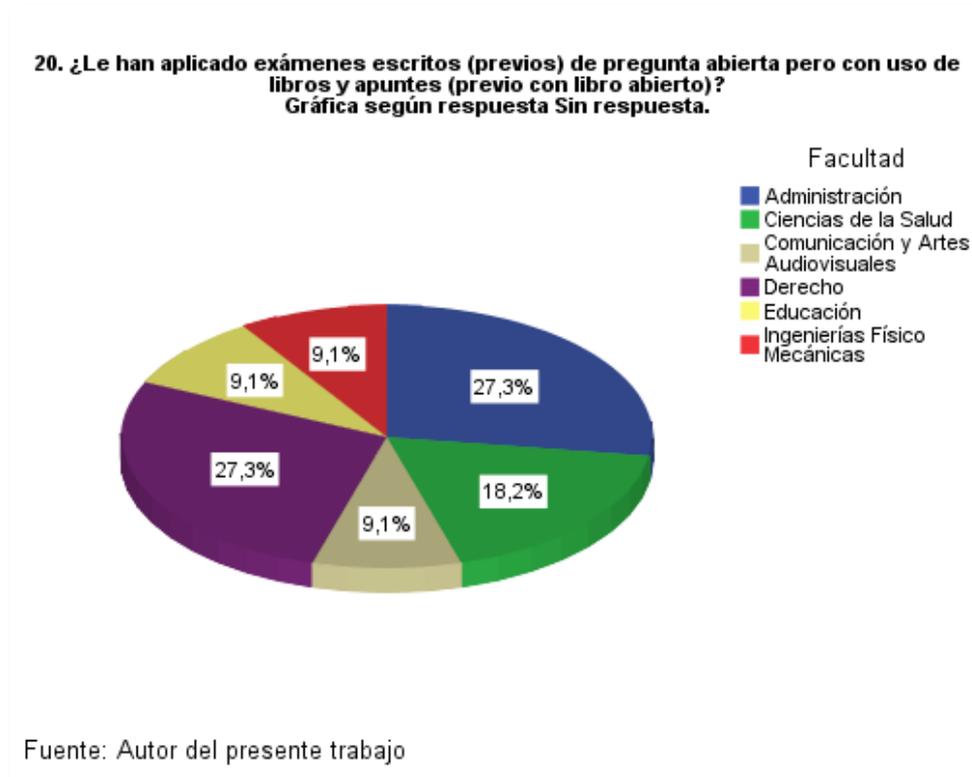


Fuente: Autor del presente trabajo

20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



La aplicación de exámenes escritos con libro abierto es una opción para evaluar procesos de aprendizaje de orden analítico y de aplicación. No evalúan ningún tipo de memorización sino la capacidad de aplicar conceptos o de analizar textos o problemas en contextos definidos. En general, no es muy común la aplicación de esta valiosa opción evaluativa, sólo el 23.8% de los estudiantes encuentra que su aplicación se realiza siempre o casi siempre y el 29.1% que casi nunca o nunca se hace. Nunca se aplica o muy pocas veces en un porcentaje significativo del 30.1%, los demás respondieron que su uso es esporádico (a veces). Su aplicación es más frecuente en Ingeniería de Sistemas y en Educación; en otras facultades con cierta frecuencia de aplicación; a su vez, hay un alto porcentaje que también responde que casi nunca o nunca, por ejemplo, en Ciencias de la Salud el 26.5% dice que casi siempre o siempre se aplica pero el 45.7% dice que casi nunca o nunca; en Derecho el 23.5% dice que siempre o casi siempre se aplica pero el 26.9% afirma lo contrario, igual ocurre en Administración y en Música (tabla 72, figura 63).

Tabla 73. Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)

21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

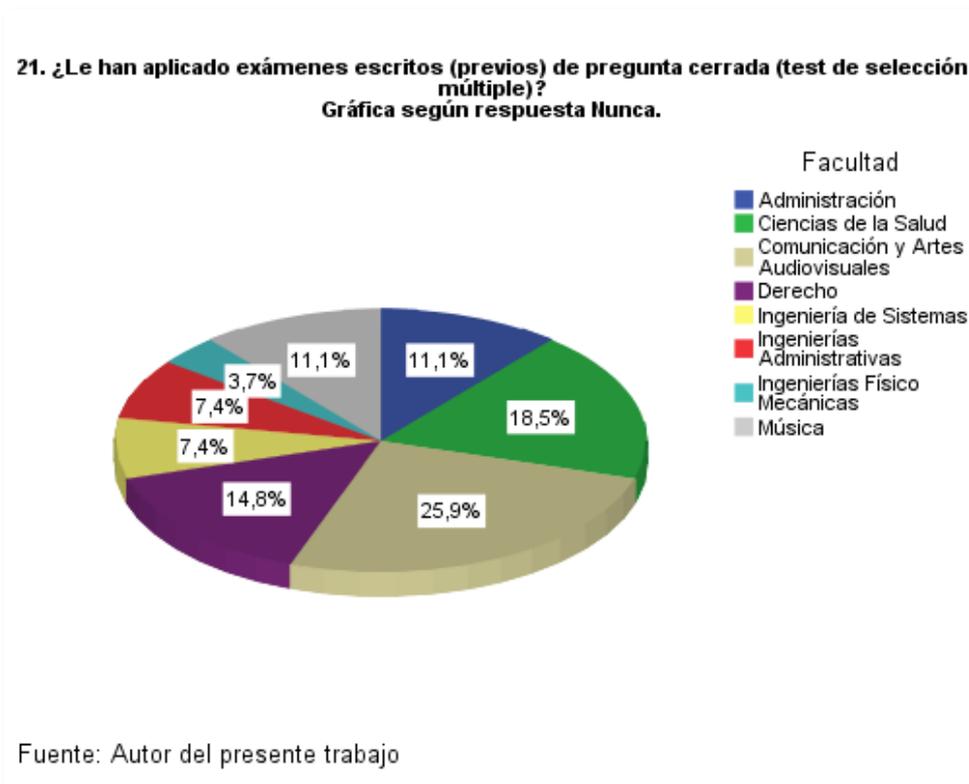
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
Facultad	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	3	2,6%	1	,9%	43	6,3%	43	37,4%	25	21,7%	115	,0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	5	3,9%	2	1,6%	18	12,5%	42	33,1%	58	45,7%	127	1,6%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	5	13,2%	21	31,3%	9	23,7%	3	7,9%	38	,0%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	7	14,0%	6	12,0%	11	37,5%	17	34,0%	8	16,0%	50	2,0%	50	100,0%
Derecho	4	2,7%	2	1,3%	29	12,5%	64	43,0%	49	29,1%	149	,7%	149	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	19	0%	21	42,0%	9	18,0%	50	2,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	2	10,5%	.	,0%	11	7,4%	3	15,8%	3	1,4%	19	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	2	4,5%	.	,0%	28	63,6%	9	20,5%	5	11,4%	44	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	.	,0%	15	60,0%	4	16,0%	4	16,0%	25	4,0%	25	100,0%
Música	3	21,4%	.	,0%	3	11,1%	8	57,1%	.	,0%	14	,0%	14	100,0%
Total	27	4,3%	16	2,5%	198	31,4%	220	34,9%	164	26,0%	631	1,0%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

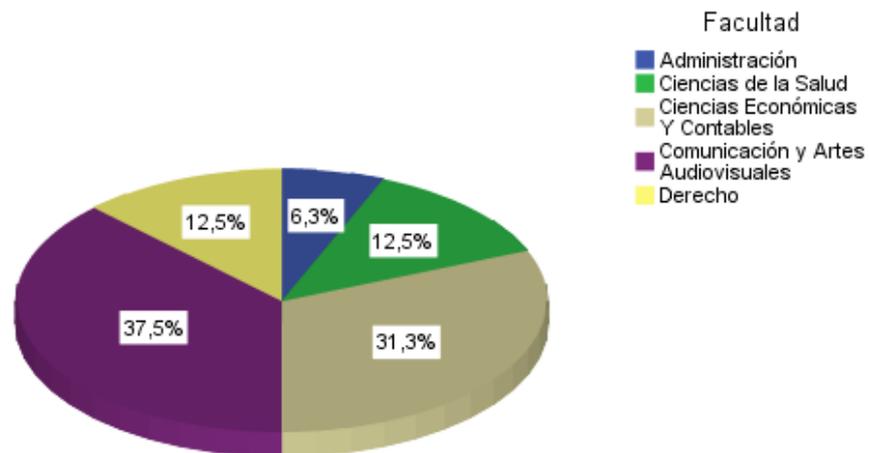
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 64. Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)



21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

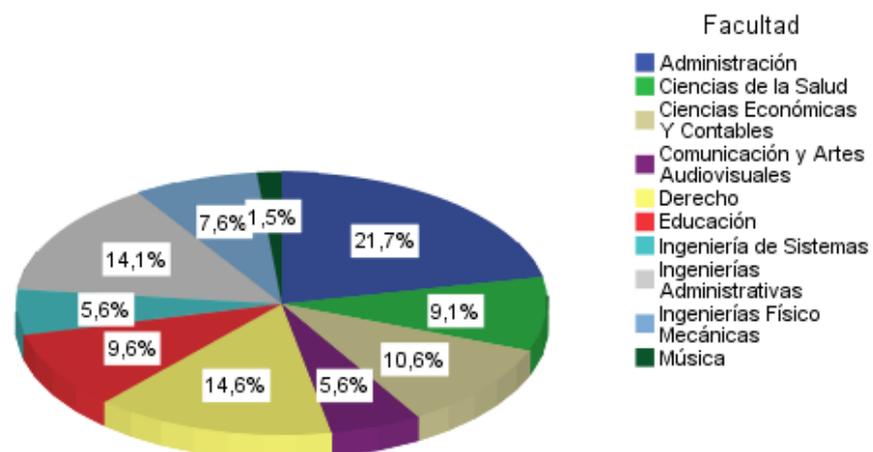
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

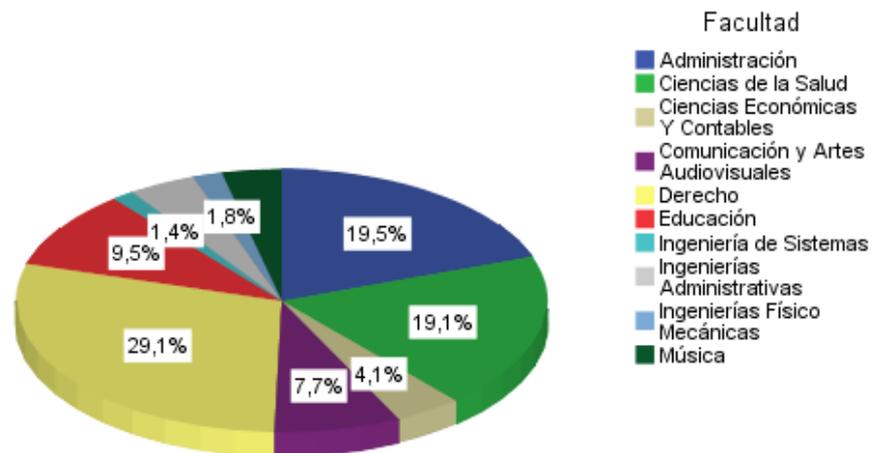
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

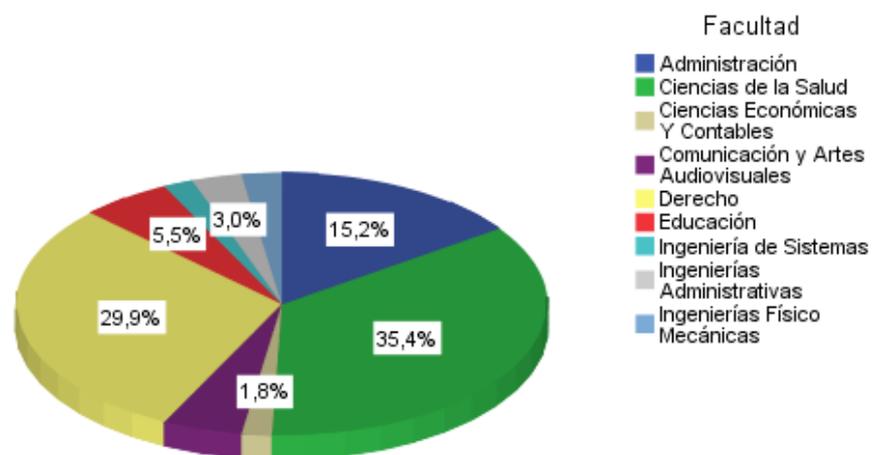
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

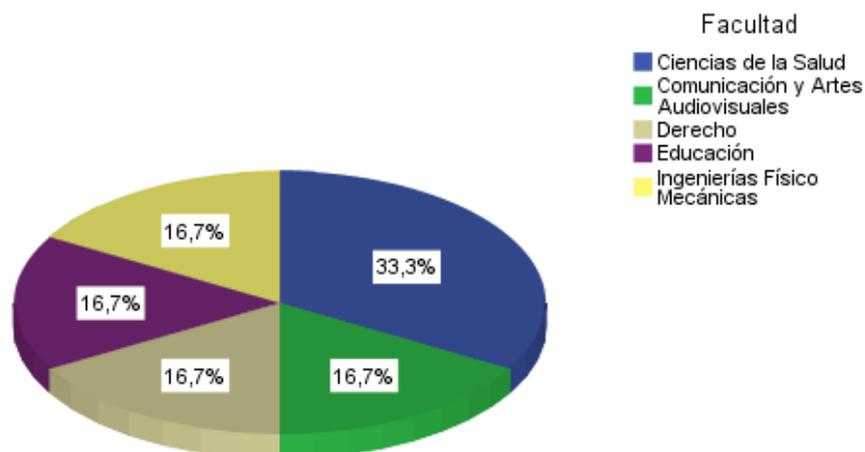
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Un instrumento también bastante usual en todas las facultades es el examen escrito tipo test (selección múltiple con única respuesta). Aunque requiere tiempo y cuidado para su elaboración, bien estructurado es un instrumento adecuado para evaluar logros cognitivos e interpretativos (por ejemplo, en exégesis de lecturas); pero una mala elaboración puede conducir a evaluar sólo memoria mecánica o a formular preguntas mal enunciadas en su exposición o en sus posibles ítems de respuesta. Incluso, en términos más pragmáticos, su correcta y pertinente aplicación es una buena práctica para los exámenes SABER PRO que los estudiantes universitarios deben enfrentar al final de sus carreras. En general, el 60.9% de los estudiantes encuentra que sí les son aplicados siempre o casi siempre, mientras que el porcentaje de estudiantes que no recordaron haber sido evaluados con este instrumento es poco indicativo (6.8%). Aunque hay una aplicación significativamente mayor en las Facultades de Ciencias de la Salud y Derecho (siempre o casi siempre en un 78.8% en la primera y en un 75.9% en la segunda), en todas, el porcentaje es significativamente alto en su frecuencia de aplicación (tabla 73, figura 64).

Tabla 74. Aplica exámenes orales

22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?

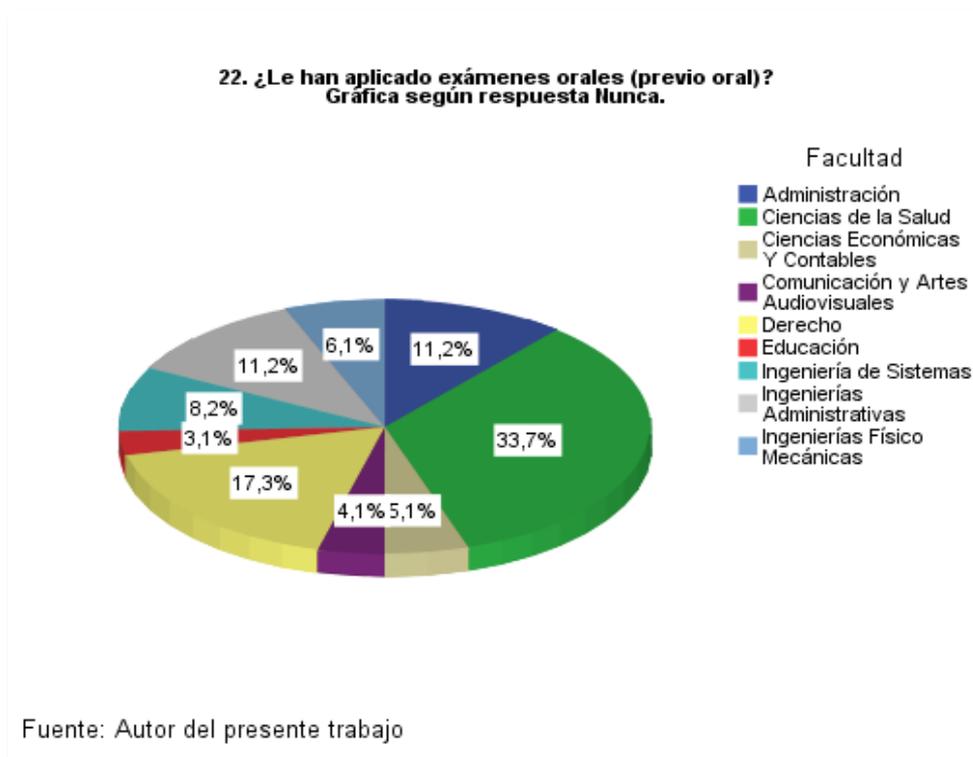
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total			
Facultad	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	11	9,6%	15	13,0%	66	57,4%	10	8,7%	11	9,6%	2	1,7%	115	100,0%		
Ciencias de la Salud	33	26,0%	25	19,7%	33	26,0%	20	15,7%	13	10,2%	3	2,4%	127	100,0%		
Ciencias Económicas Y Contables	5	13,2%	14	36,8%	17	44,7%	2	5,3%	.	,0%	.	,0%	38	100,0%		
Comunicación y Artes Audiovisuales	4	8,0%	4	8,0%	18	36,0%	19	38,0%	4	8,0%	1	2,0%	50	100,0%		
Derecho	17	11,4%	2	1,3%	71	47,7%	36	24,2%	21	14,1%	2	1,3%	149	100,0%		
Educación	3	6,0%	.	,0%	30	60,0%	10	20,0%	6	12,0%	1	2,0%	50	100,0%		
Ingeniería de Sistemas	8	42,1%	.	,0%	7	36,8%	.	,0%	4	21,1%	.	,0%	19	100,0%		
Ingenierías Administrativas	11	25,0%	1	2,3%	23	52,3%	6	13,6%	3	6,8%	.	,0%	44	100,0%		
Ingenierías Físico Mecánicas	6	24,0%	1	4,0%	13	52,0%	3	12,0%	1	4,0%	1	4,0%	25	100,0%		
Música	.	0%	.	,0%	1	7,1%	8	57,1%	5	35,7%	.	,0%	14	100,0%		
Total	98	15,5%	62	9,8%	279	44,2%	114	18,1%	68	10,8%	10	1,6%	631	100,0%		

Fuente: Autor del presente trabajo

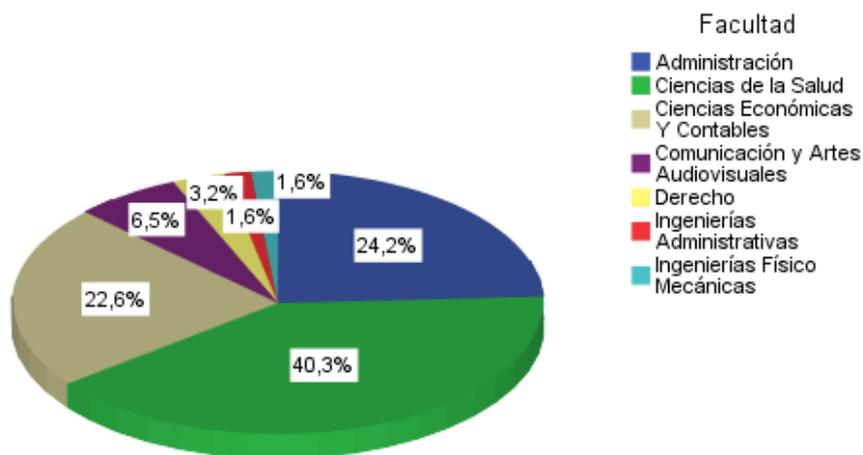
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 65. Aplica exámenes orales

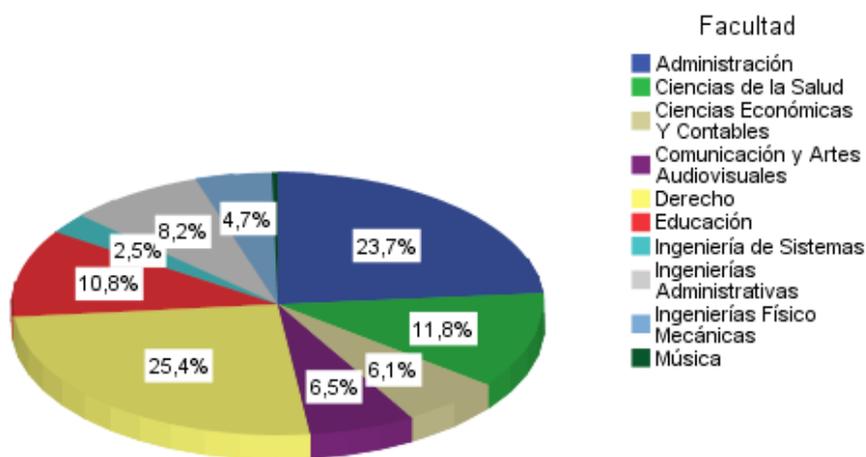


**22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**

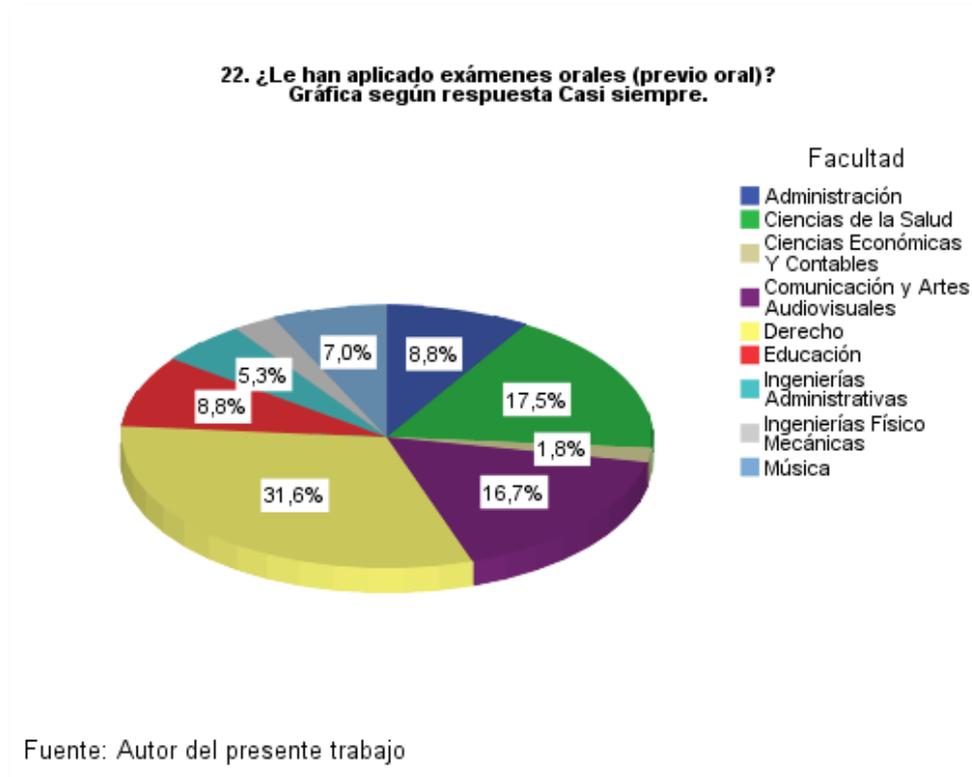


Fuente: Autor del presente trabajo

**22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?
Gráfica según respuesta A veces.**



Fuente: Autor del presente trabajo



Por otra parte, un instrumento bastante problemático es el examen oral (o previo oral), pues no permite recalificaciones, correcciones y limita mucho las posibilidades de respuesta del estudiante, además, puede influir en sus resultados factores que nada tienen que ver con los procesos de aprendizaje y el logro de competencias a evaluar, como el grado de cansancio y stress del docente, el poco equilibrio entre las preguntas a uno u otro estudiante, pues usualmente requiere que se realice individualmente (este instrumento es diferente a la sustentación de trabajos y a la exposición). Un 28.9% de los estudiantes, en general, responde que sí se los han aplicado y un significativo 44.2% dice que se los han aplicado esporádicamente (a veces). Según los estudiantes, se utiliza con mayor frecuencia en las Facultades de Ciencias de la Salud, Comunicación y Artes Audiovisuales, Derecho, Educación y Música, esta última con un elevado porcentaje del 92.8 de uso frecuente (tabla 74, figura 65).

Tabla 75. Quices programados

23. ¿Le han aplicado quices programados?

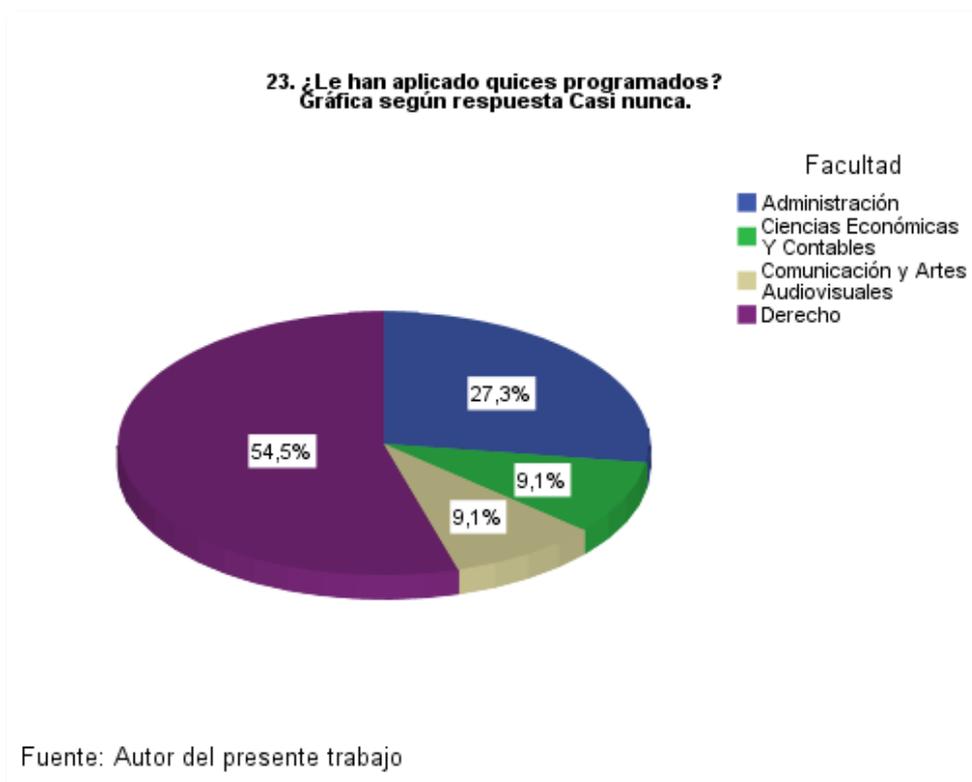
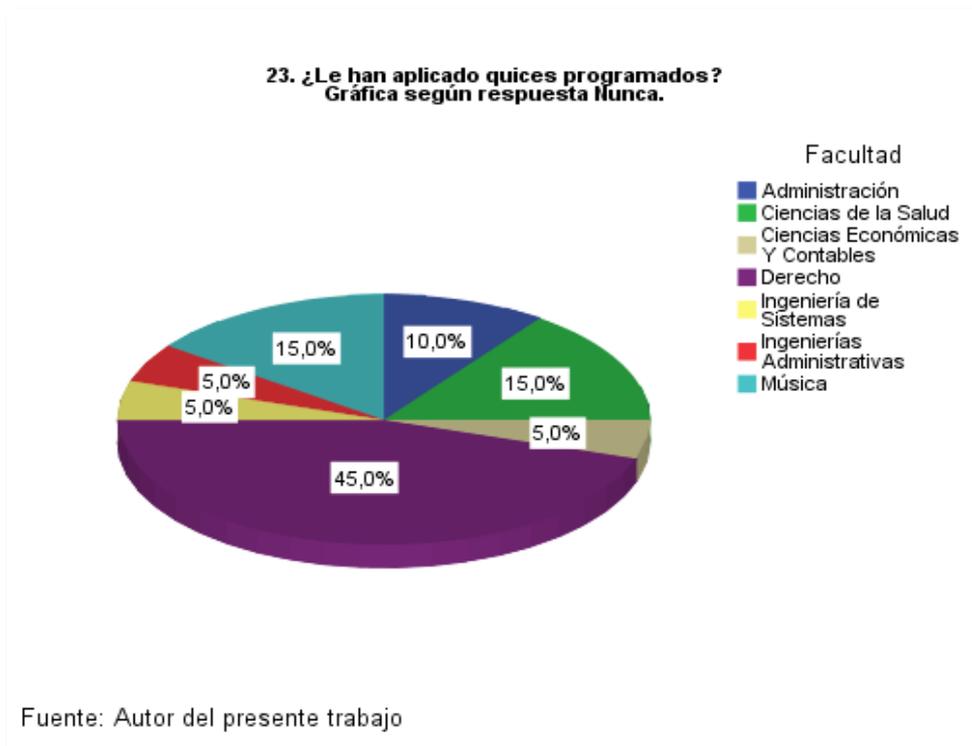
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res/%Fac	Suma	%Res/%Fac	Suma	%Res/%Fac	Suma	%Res/%Fac	Suma	%Res/%Fac	Suma	%Res/%Fac	Suma	%Res/%Fac
Administración	2	1,7%	3	2,6%	30	26,1%	42	36,5%	35	30,4%	3	2,6%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	3	2,4%	.	,0%	29	22,8%	35	27,6%	58	45,7%	2	1,6%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	1	2,6%	15	39,5%	20	52,6%	1	2,6%	.	,0%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	,0%	1	2,0%	10	20,0%	26	52,0%	11	22,0%	2	4,0%	50	100,0%
Derecho	9	6,0%	6	4,0%	43	28,9%	47	31,5%	41	27,5%	3	2,0%	149	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	9	18,0%	20	40,0%	20	40,0%	1	2,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%	.	,0%	4	21,1%	3	15,8%	11	57,9%	.	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	.	,0%	16	36,4%	20	45,5%	7	15,9%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	4	16,0%	11	44,0%	9	36,0%	1	4,0%	25	100,0%
Música	3	21,4%	.	,0%	4	28,6%	3	21,4%	4	28,6%	.	,0%	14	100,0%
Total	20	3,2%	11	1,7%	164	26,0%	227	36,0%	197	31,2%	12	1,9%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

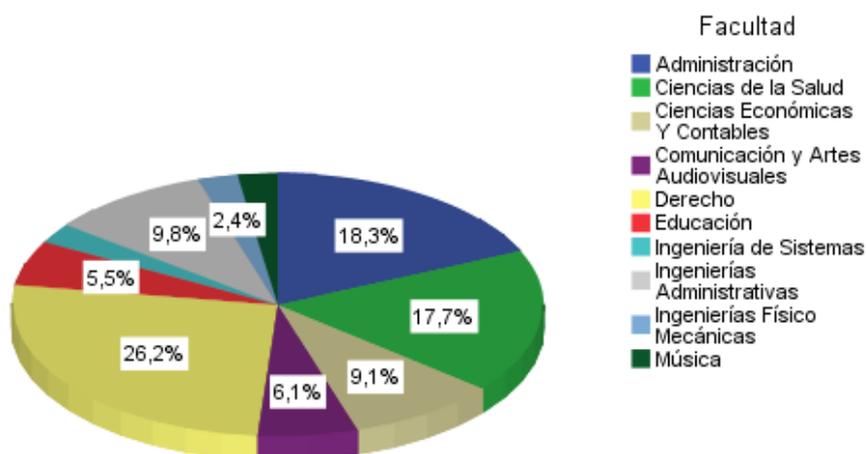
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 66. Quices programados

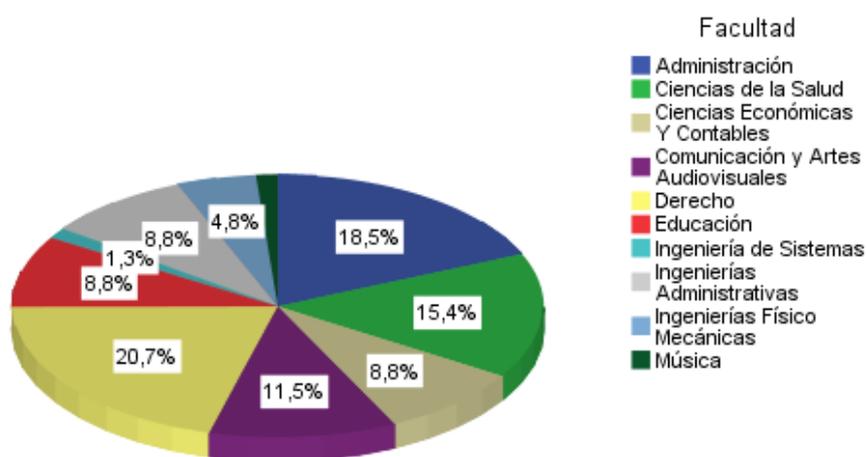


**23. ¿Le han aplicado quices programados?
Gráfica según respuesta A veces.**



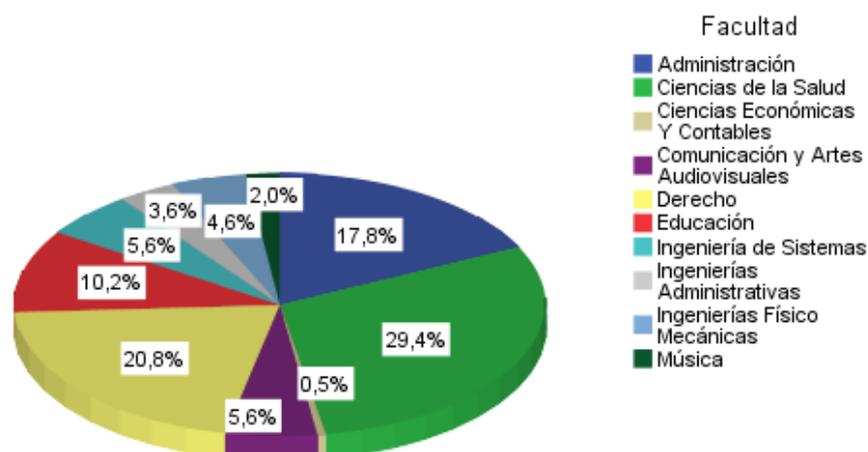
Fuente: Autor del presente trabajo

**23. ¿Le han aplicado quices programados?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



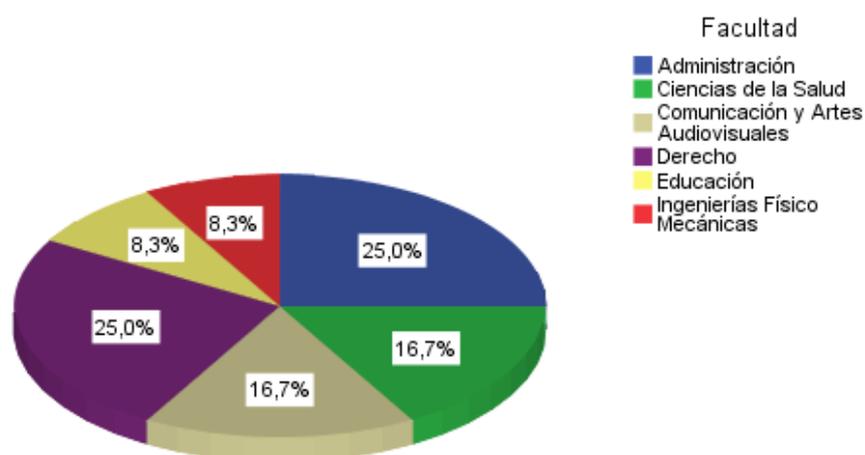
Fuente: Autor del presente trabajo

**23. ¿Le han aplicado quices programados?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**23. ¿Le han aplicado quices programados?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

El quiz (previo corto sobre temas puntuales), que pretende valorar resultados parciales de aprendizaje sobre hitos determinados por procesos del conocimiento, es un instrumento de evaluación muy utilizado, tal vez, junto con el previo escrito, es de los más comunes en el trasiego educativo universitario. El 67.2% de los estudiantes responden que siempre o casi siempre han sido evaluados con quices, a lo que podría sumarse el 26% que responde que a veces les han sido aplicados. Acorde con los promedios de respuesta, en todas el quiz programado ocupa un alto nivel de porcentaje en su frecuencia de aplicación, solamente se reduce en alguna medida este alto porcentaje en la facultad de Música, pues el 50% afirma que casi siempre o siempre se los han aplicado mientras que un 21.4% dice que nunca se lo han aplicado (tabla 75, figura 66).

Tabla 76. Asigna trabajos escritos con entregas parciales
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?

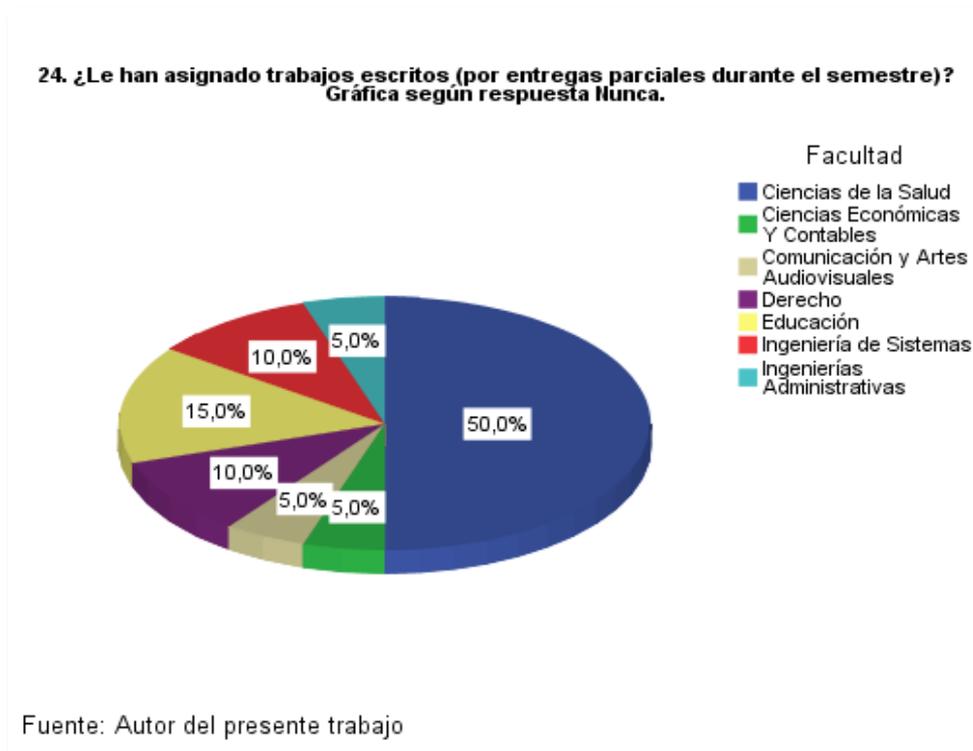
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
Facultad	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	1	0%	0%	1	9%	7,1%	23	20,0%	17,6%	38	33,0%	17,7%	52	45,2%	21,9%
Ciencias de la Salud	10	7,9%	50,0%	10	7,9%	71,4%	26	20,5%	19,8%	33	26,0%	15,3%	46	36,2%	19,4%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	5,0%	2	5,3%	14,3%	11	28,9%	8,4%	15	39,5%	7,0%	9	23,7%	3,8%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	1	2,0%	5,0%		0%	0%	12	24,0%	9,2%	8	16,0%	3,7%	22	44,0%	9,3%
Derecho	2	1,3%	10,0%	1	7%	7,1%	37	24,8%	28,2%	51	34,2%	23,7%	56	37,6%	23,6%
Educación	3	6,0%	15,0%		0%	0%	11	22,0%	8,4%	15	30,0%	7,0%	20	40,0%	8,4%
Ingeniería de Sistemas	2	10,5%	10,0%		0%	0%	2	10,5%	1,5%	8	42,1%	3,7%	7	36,8%	3,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	5,0%		0%	0%	3	6,8%	2,3%	27	61,4%	12,6%	13	29,5%	5,5%
Ingenierías Físico Mecánicas		0%	0%		0%	0%	4	16,0%	3,1%	12	48,0%	5,6%	8	32,0%	3,4%
Música		0%	0%		0%	0%	2	14,3%	1,5%	8	57,1%	3,7%	4	28,6%	1,7%
Total	20	3,2%	100,0%	14	2,2%	100,0%	131	20,8%	100,0%	215	34,1%	100,0%	237	37,6%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

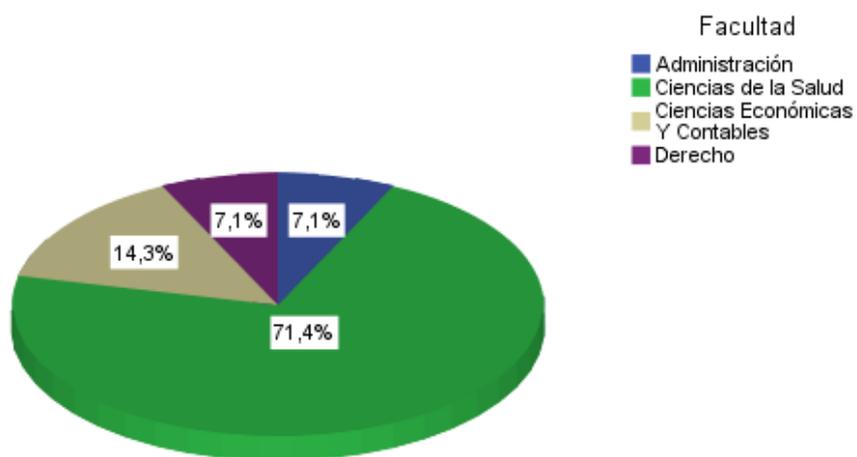
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 67. Asigna trabajos escritos con entregas parciales

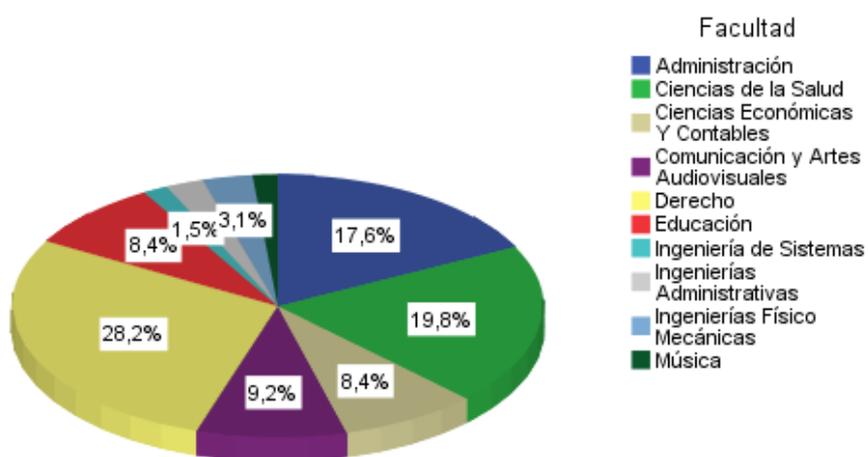


24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



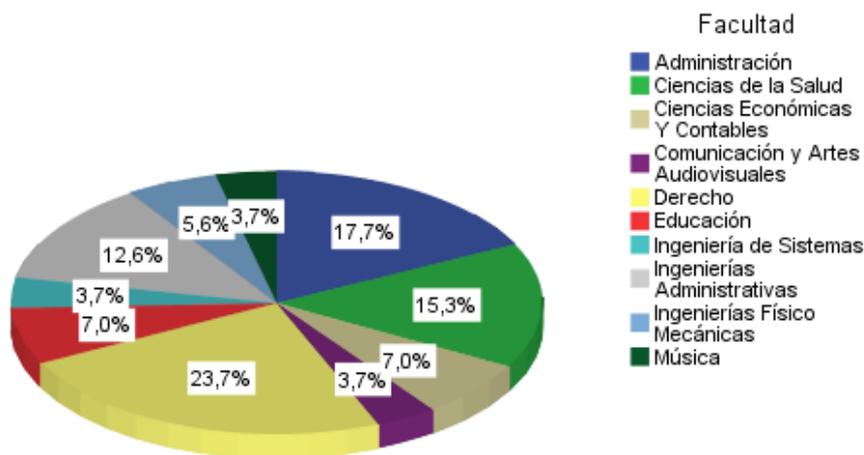
Fuente: Autor del presente trabajo

24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta A veces.



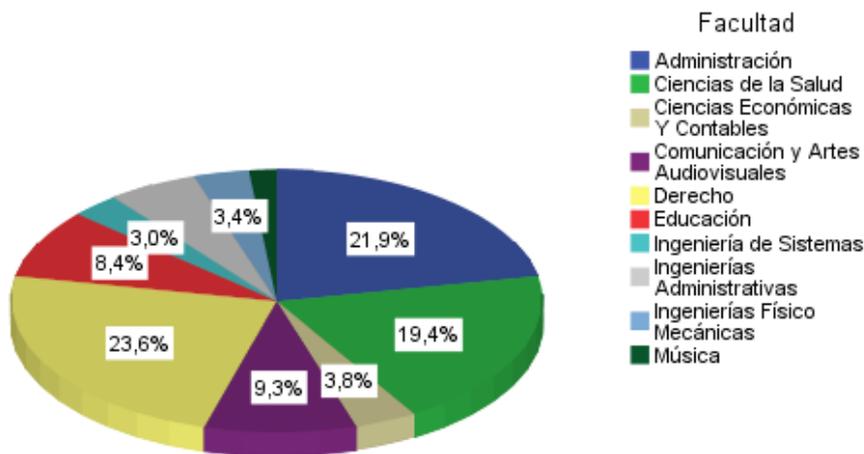
Fuente: Autor del presente trabajo

**24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**

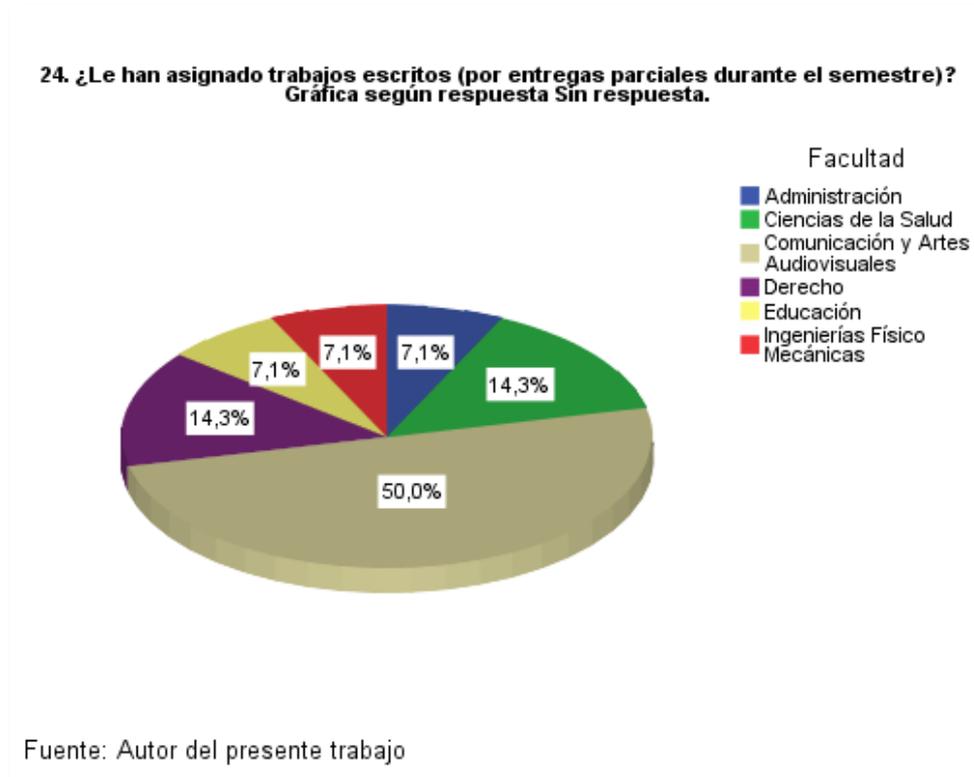


Fuente: Autor del presente trabajo

**24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo



En perspectiva problémica, un instrumento de evaluación, a la vez que de aplicación de conceptos y que permite evaluar integralmente competencias cognitivas, comunicativas, praxeológicas, investigativas y socioafectivas, es la asignación de trabajos escritos desarrollados durante el semestre, con entregas parciales programadas. En general un alto porcentaje (71.7%) de los estudiantes encuentra que casi siempre o siempre les han sido asignados estos tipos de trabajos para aplicar y para evaluar, a su vez, procesos y productos de aprendizaje. En el mismo sentido de la respuesta anterior, en todas las facultades, sin excepción, el porcentaje de aplicación es significativamente elevado (tabla 76, figura 67).

Tabla 77. Asigna tareas cortas

25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?

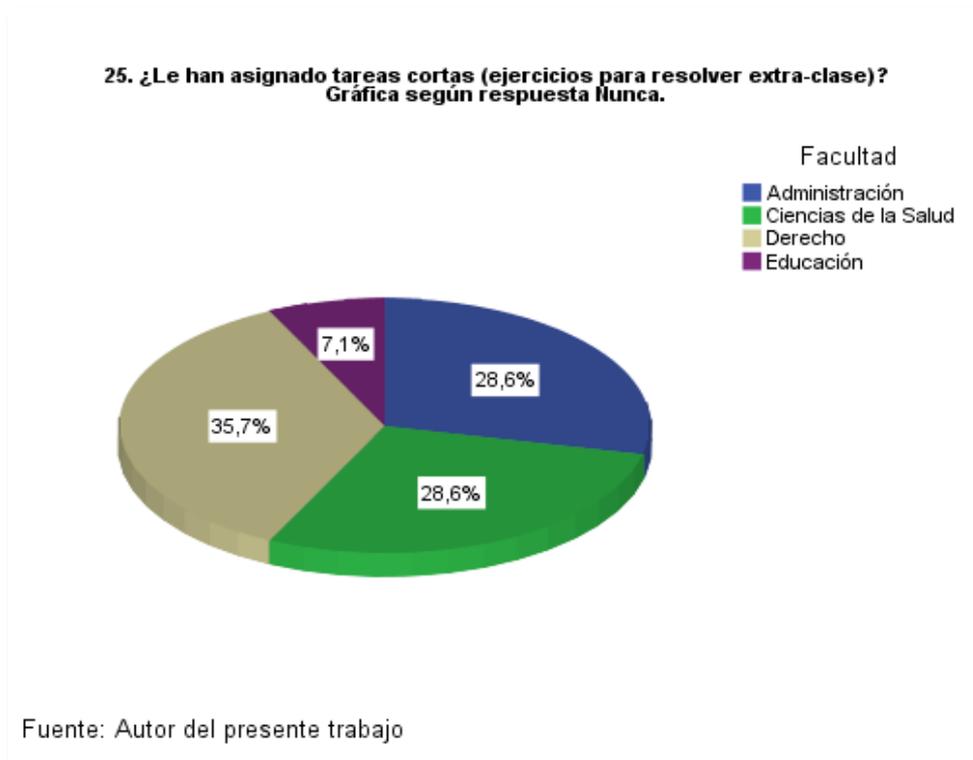
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	Suma %Res	%Fac
	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac	Suma %Res	%Fac			
Administración	4	3,5%	1	8,3%	29	25,2%	48	41,7%	33	28,7%	.	0%	115	100,0%	18,2%
Ciencias de la Salud	4	3,1%	7	5,5%	36	28,3%	42	33,1%	35	27,6%	3	2,4%	127	100,0%	20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	.	0%	.	0%	9	23,7%	21	55,3%	8	21,1%	.	0%	38	100,0%	6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	.	0%	1	2,0%	10	20,0%	25	50,0%	13	26,0%	1	2,0%	50	100,0%	7,9%
Derecho	5	3,4%	3	2,0%	46	30,9%	53	35,6%	41	27,5%	1	1,7%	149	100,0%	23,6%
Educación	1	2,0%	.	0%	12	24,0%	21	42,0%	15	30,0%	1	2,0%	50	100,0%	7,9%
Ingeniería de Sistemas	.	0%	.	0%	2	10,5%	10	52,6%	7	36,8%	.	0%	19	100,0%	3,0%
Ingenierías Administrativas	.	0%	.	0%	12	27,3%	18	40,9%	14	31,8%	.	0%	44	100,0%	7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	0%	.	0%	6	24,0%	10	40,0%	8	32,0%	1	4,0%	25	100,0%	4,0%
Música	.	0%	.	0%	5	35,7%	6	42,9%	3	21,4%	.	0%	14	100,0%	2,2%
Total	14	2,2%	12	1,9%	167	26,5%	254	40,3%	177	28,1%	7	1,1%	631	100,0%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

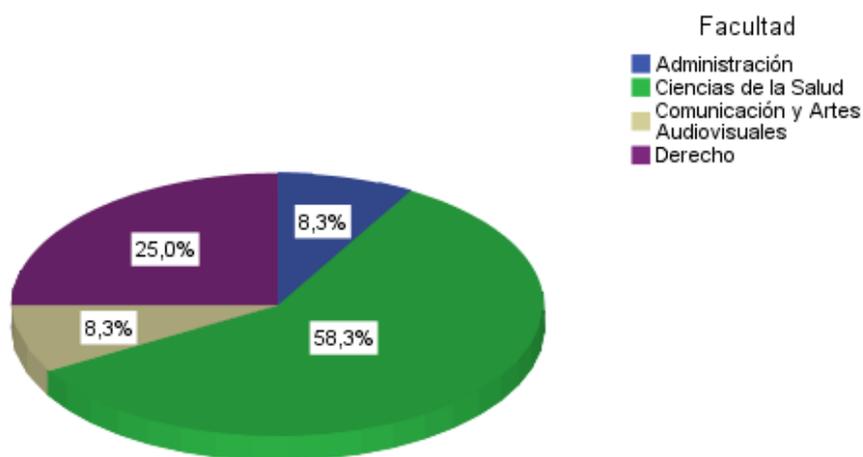
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 68. Asigna tareas cortas

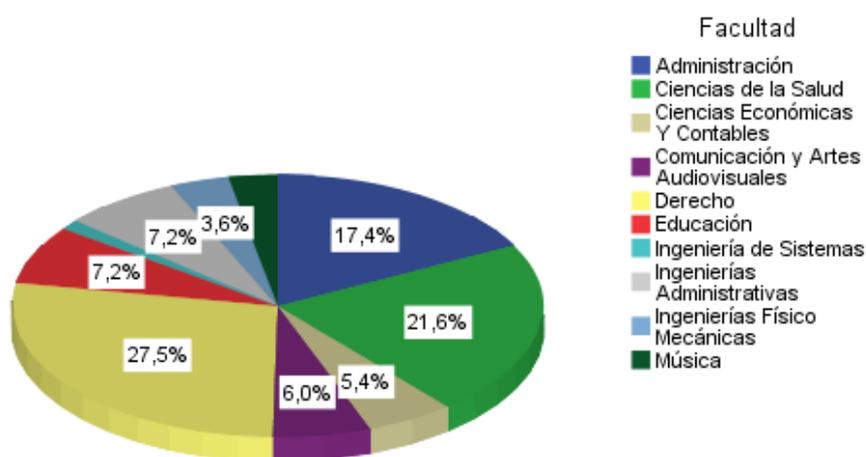


25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



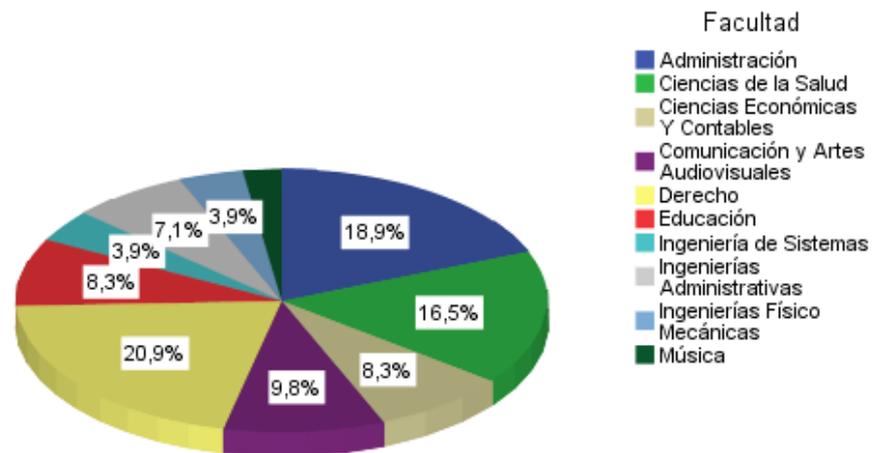
Fuente: Autor del presente trabajo

25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta A veces.



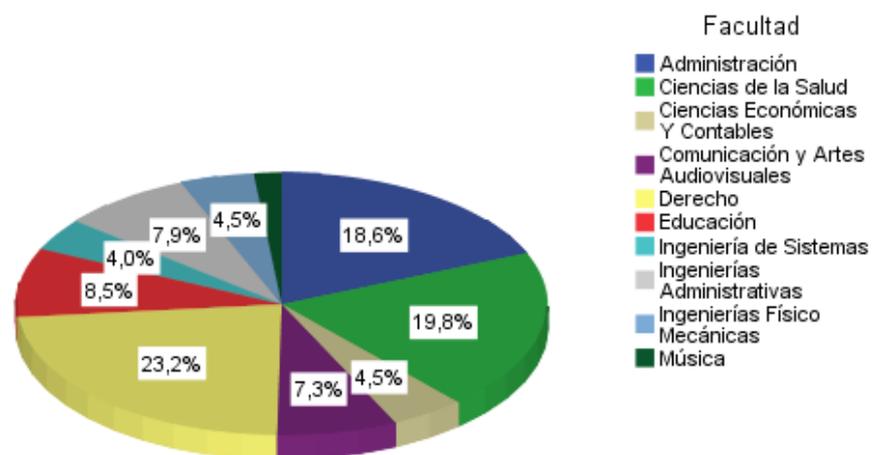
Fuente: Autor del presente trabajo

**25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



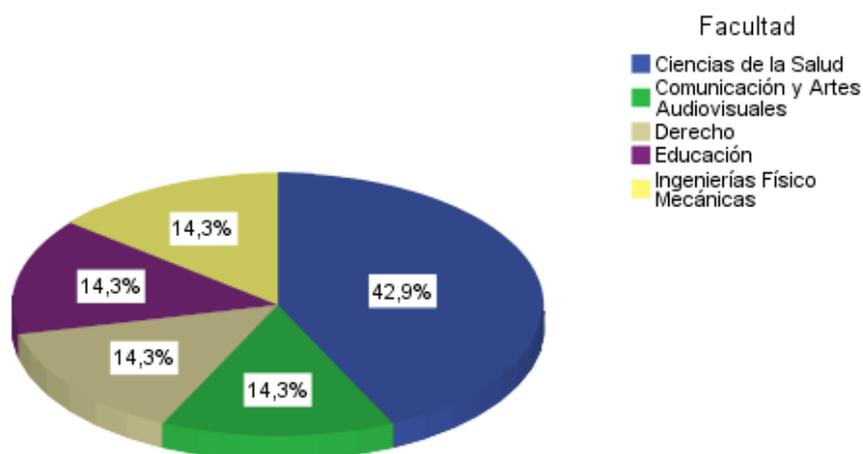
Fuente: Autor del presente trabajo

**25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra-clase)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a la asignación de tareas cortas (para resolver extra-clase), que usualmente se hacen sobre hitos de aprendizaje para aplicar o reforzar procesos desarrollados en el aula de clase, en general, también tiene un alto porcentaje de uso (68.4% responde que siempre o casi siempre). Igualmente, el porcentaje, sin excepción, es elevado en todas las facultades. Es otro de los instrumentos de evaluación tradicionalmente más utilizados para practicar, aplicar y visibilizar logros de aprendizaje (tabla 77, figura 68).

Tabla 78. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?

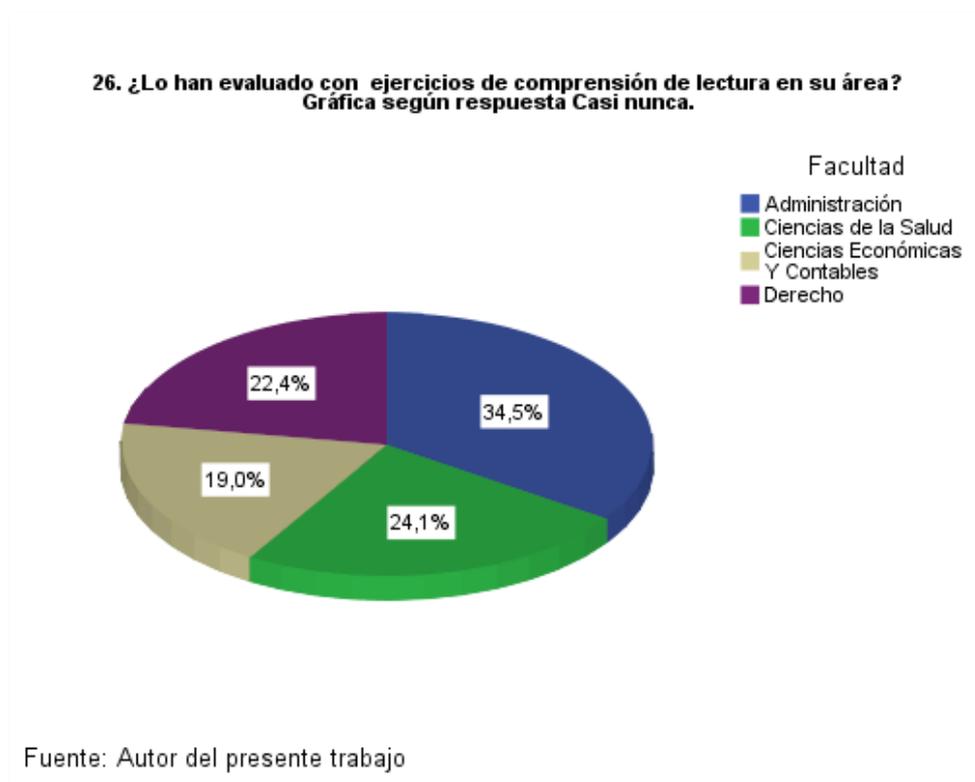
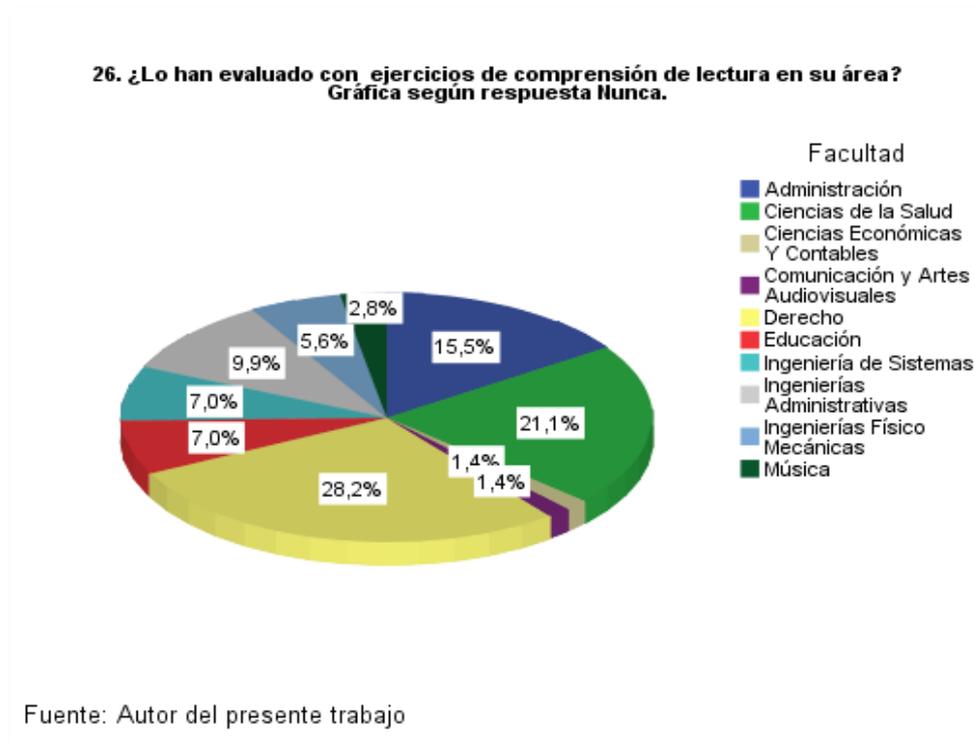
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
Facultad	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	11	9,6%	15,5%	20	17,4%	34,5%	54	47,0%	24,5%	22	19,1%	13,8%	8	7,0%	7,1%
Ciencias de la Salud	15	11,8%	21,1%	14	11,0%	24,1%	40	31,5%	18,2%	27	21,3%	16,9%	29	22,8%	25,7%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	1,4%	11	28,9%	19,0%	15	39,5%	6,8%	10	26,3%	6,3%	1	2,6%	,9%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	1	2,0%	1,4%	.	,0%	,0%	8	16,0%	3,6%	18	36,0%	11,3%	22	44,0%	19,5%
Derecho	20	13,4%	28,2%	13	8,7%	22,4%	42	28,2%	19,1%	46	30,9%	28,8%	27	18,1%	23,9%
Educación	5	10,0%	7,0%	.	,0%	,0%	21	42,0%	9,5%	13	26,0%	8,1%	10	20,0%	8,8%
Ingeniería de Sistemas	5	26,3%	7,0%	.	,0%	,0%	4	21,1%	1,8%	3	15,8%	1,9%	6	31,6%	5,3%
Ingenierías Administrativas	7	15,9%	9,9%	.	,0%	,0%	19	43,2%	8,6%	9	20,5%	5,6%	7	15,9%	6,2%
Ingenierías Físico Mecánicas	4	16,0%	5,6%	.	,0%	,0%	12	48,0%	5,5%	5	20,0%	3,1%	3	12,0%	2,7%
Música	2	14,3%	2,8%	.	,0%	,0%	5	35,7%	2,3%	7	50,0%	4,4%	.	,0%	,0%
Total	71	11,3%	100,0%	58	9,2%	100,0%	220	34,9%	100,0%	160	25,4%	100,0%	113	17,9%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

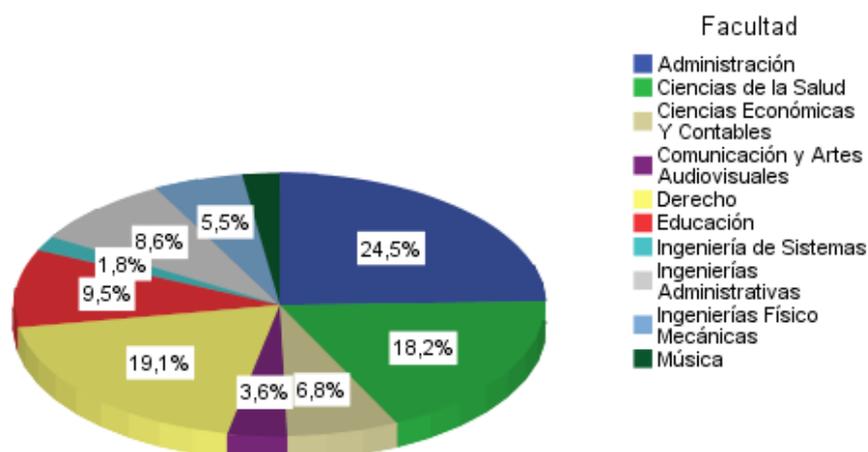
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 69. Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura

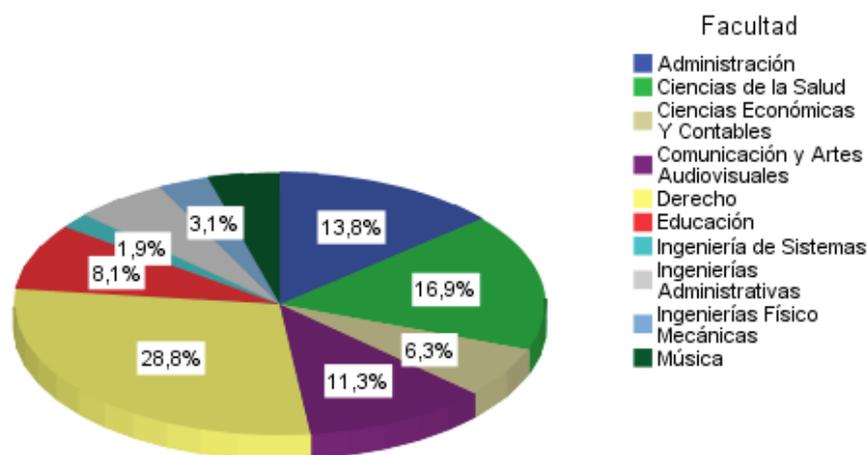


26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta A veces.



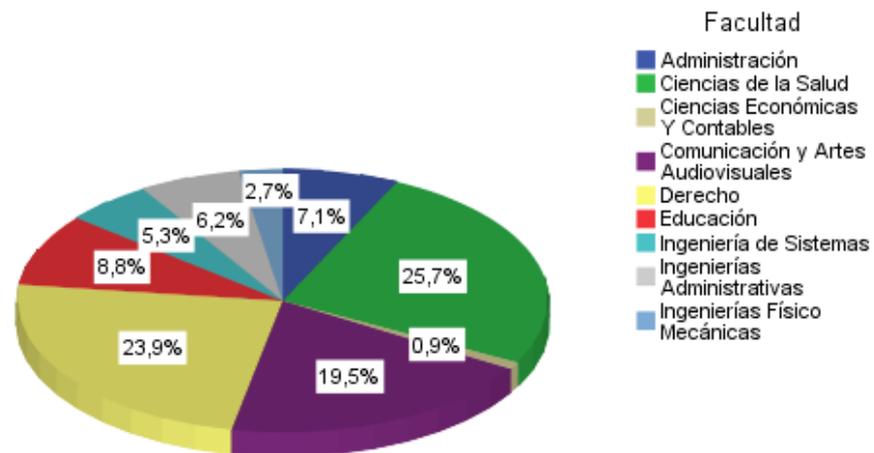
Fuente: Autor del presente trabajo

26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



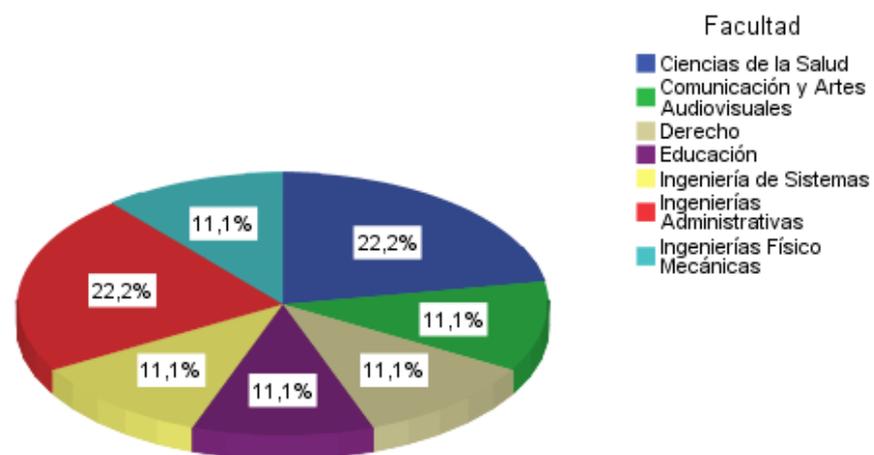
Fuente: Autor del presente trabajo

26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

La lectura es, en sí misma, la fuente básica y esencial del saber. Pero, acorde con los resultados estadísticos, la evaluación realizada por medio de ejercicios de comprensión de lectura, principio fundamental del aprendizaje, es menos frecuente. En términos generales, el 43.3% de los estudiantes encuentra que sí ha sido evaluado con este tipo de ejercicios siempre o casi siempre y un porcentaje también significativo del 20.5% dice que nunca o casi nunca; lo que, para su inmensa importancia en el aprendizaje, son porcentajes de resaltar por preocupantes. En las facultades el promedio de uso se mantiene entre el 30 y el 50%, lo que es bajo dado la importancia que este asunto tiene en todo proceso educativo. La excepción (como sería de esperarse por sus propias características) es Comunicación y Artes Audiovisuales (con un alto promedio de uso: 80% de los estudiantes encuentran que casi siempre o siempre ha sido utilizado); los porcentajes más bajos se encuentran en las facultades de Administración y Ciencias Económicas y Contables. Habría que relacionar, o al menos dejar abierta la pregunta, por la incidencia de la baja práctica de lectura con los resultados en este aspecto en pruebas generales como las SABER PRO en el orden nacional o las PISA en el contexto internacional, entre otras (tabla 78, figura 69).

Tabla 79. Aplica talleres en clase

27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?

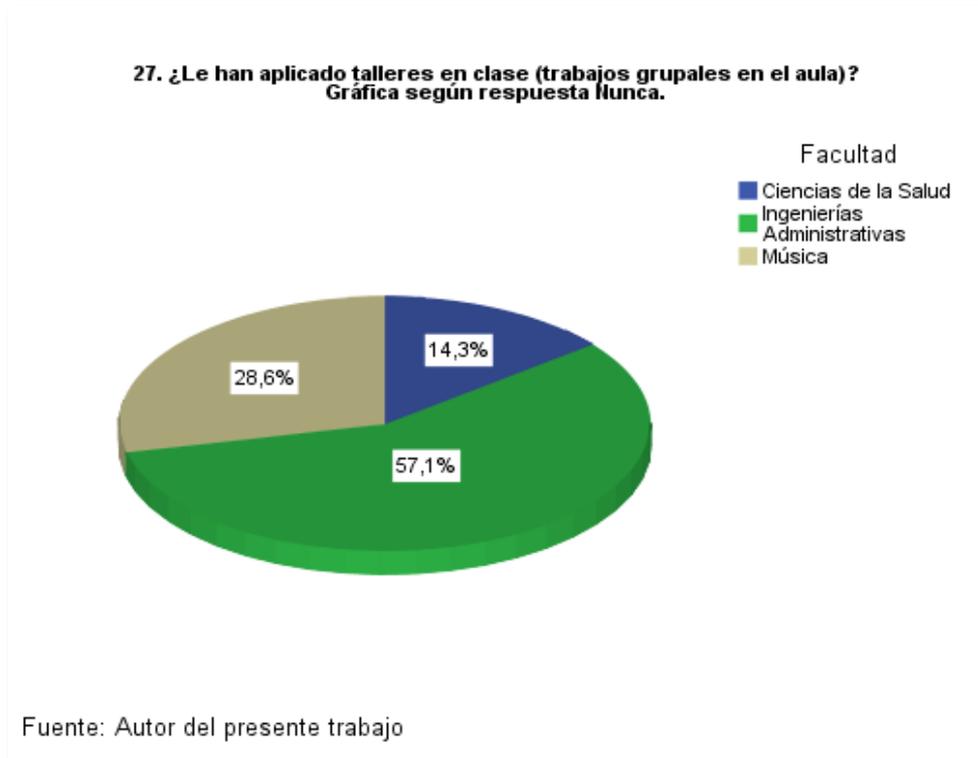
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	0	,0%	0	,0%	22	19,1%	59	51,3%	34	29,6%	0	,0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	1	,8%	1	,8%	23	18,1%	34	26,8%	66	52,0%	2	1,6%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	0	,0%	0	,0%	10	26,3%	14	36,8%	14	36,8%	0	,0%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	0	,0%	0	,0%	0	,0%	20	40,0%	29	58,0%	1	2,0%	50	100,0%
Derecho	0	,0%	4	2,7%	41	27,5%	48	32,2%	55	36,9%	1	,7%	149	100,0%
Educación	0	,0%	0	,0%	4	8,0%	18	36,0%	27	54,0%	1	2,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	0	,0%	0	,0%	3	15,8%	4	21,1%	12	63,2%	0	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	4	9,1%	0	,0%	9	20,5%	17	38,6%	13	29,5%	1	2,3%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	0	,0%	0	,0%	1	4,0%	11	44,0%	12	48,0%	1	4,0%	25	100,0%
Música	2	14,3%	0	,0%	5	35,7%	7	50,0%	0	,0%	0	,0%	14	100,0%
Total	7	1,1%	5	,8%	118	18,7%	232	36,8%	262	41,5%	7	1,1%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

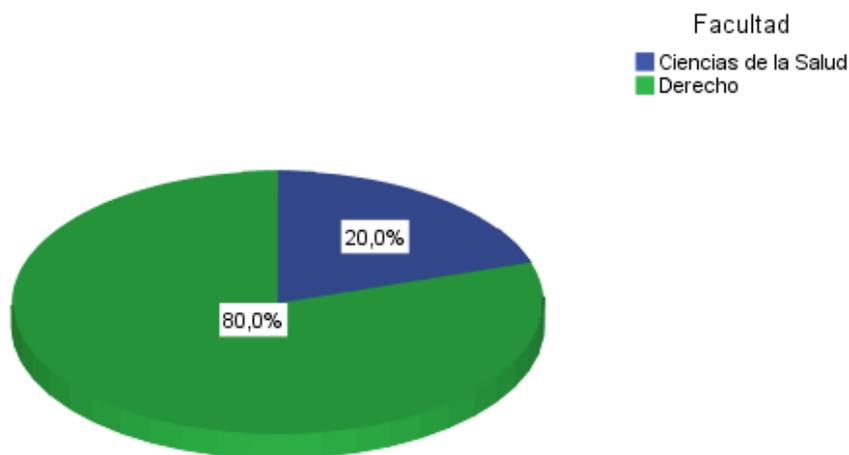
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 70. Aplica talleres en clase

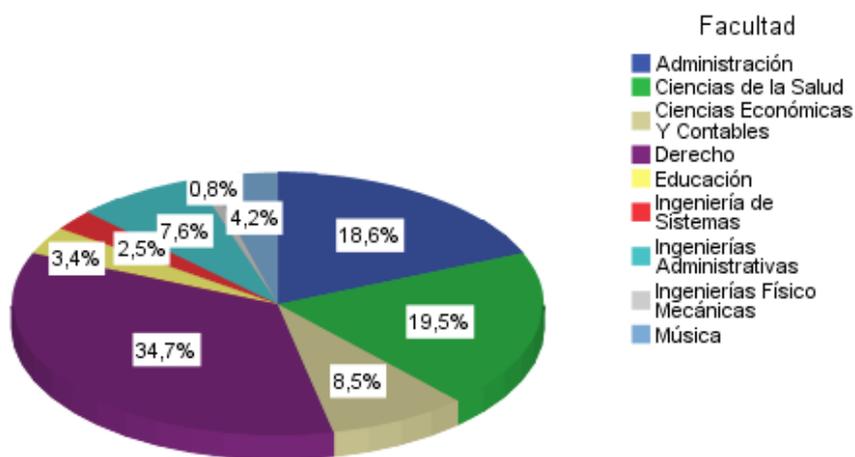


**27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



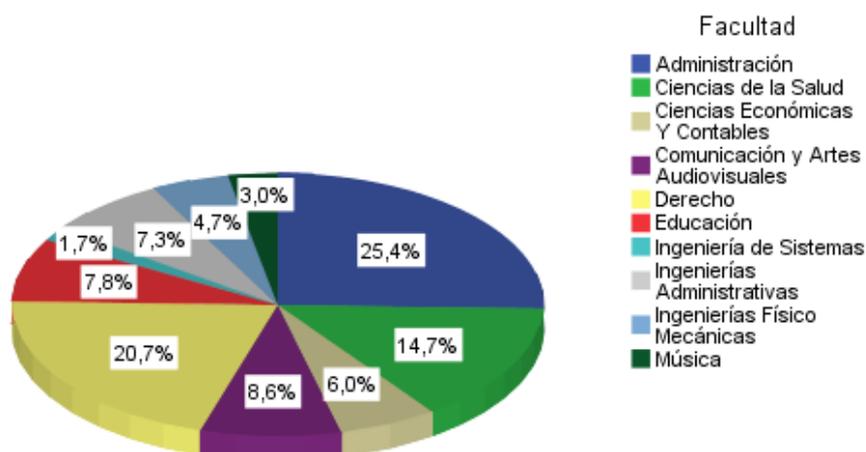
Fuente: Autor del presente trabajo

**27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?
Gráfica según respuesta A veces.**



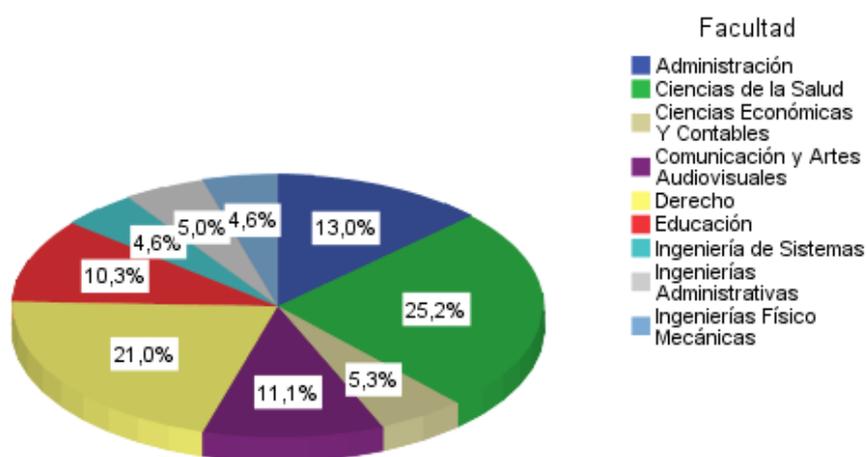
Fuente: Autor del presente trabajo

**27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



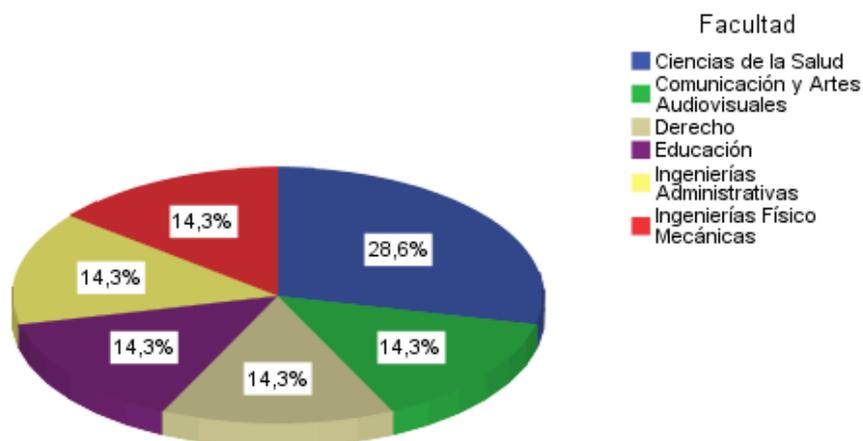
Fuente: Autor del presente trabajo

**27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

La aplicación de talleres en clase (trabajos en equipo) es otro tipo de didáctica y, a la vez, de evaluación que permite valorar integralmente competencias cognitivas, comunicativas, socioafectivas, praxiológicas e investigativas. En general, acorde con las respuestas de los estudiantes, su aplicación es elevada (78.3% responden que siempre o casi siempre les han sido asignados). Igualmente, en todas las facultades el porcentaje de aplicación es alto (68% o más encuentran que casi siempre o siempre lo aplican), con excepción de la facultad de Música, en la que el porcentaje de aplicación es del 50%, que también tiene el promedio más elevado de estudiantes a los que nunca les ha sido aplicado con un 14.3% (tabla 79, figura 70).

7.3.4

Cuarto criterio: Con respecto a los resultados de la evaluación (calificación)

Tabla 80. Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades

28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?

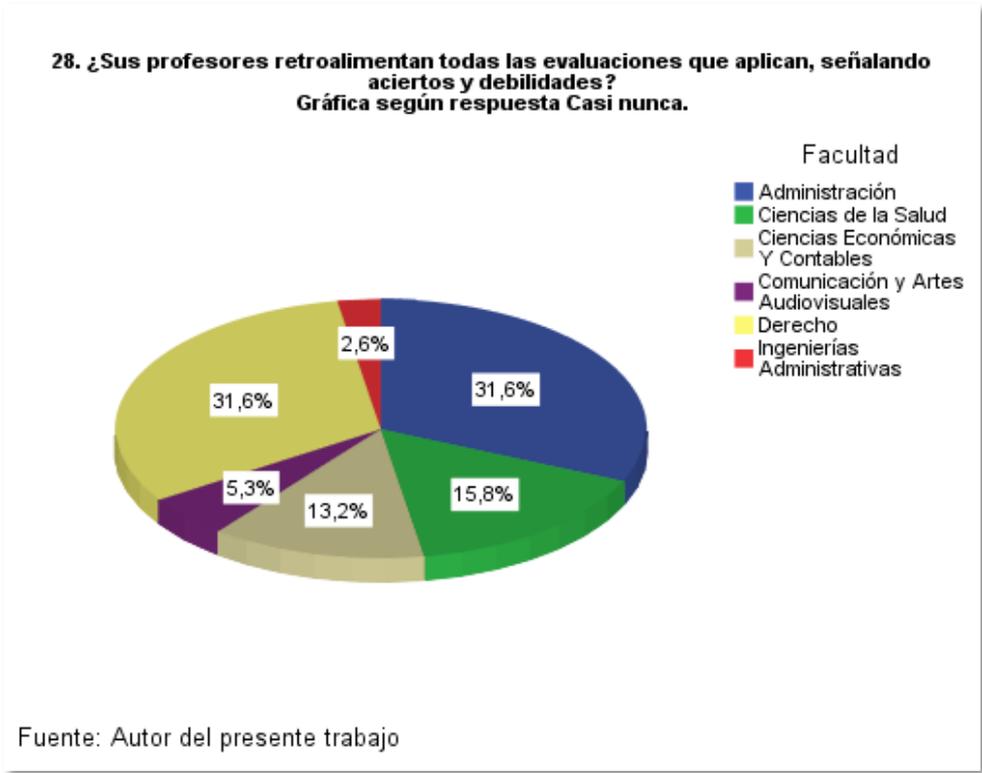
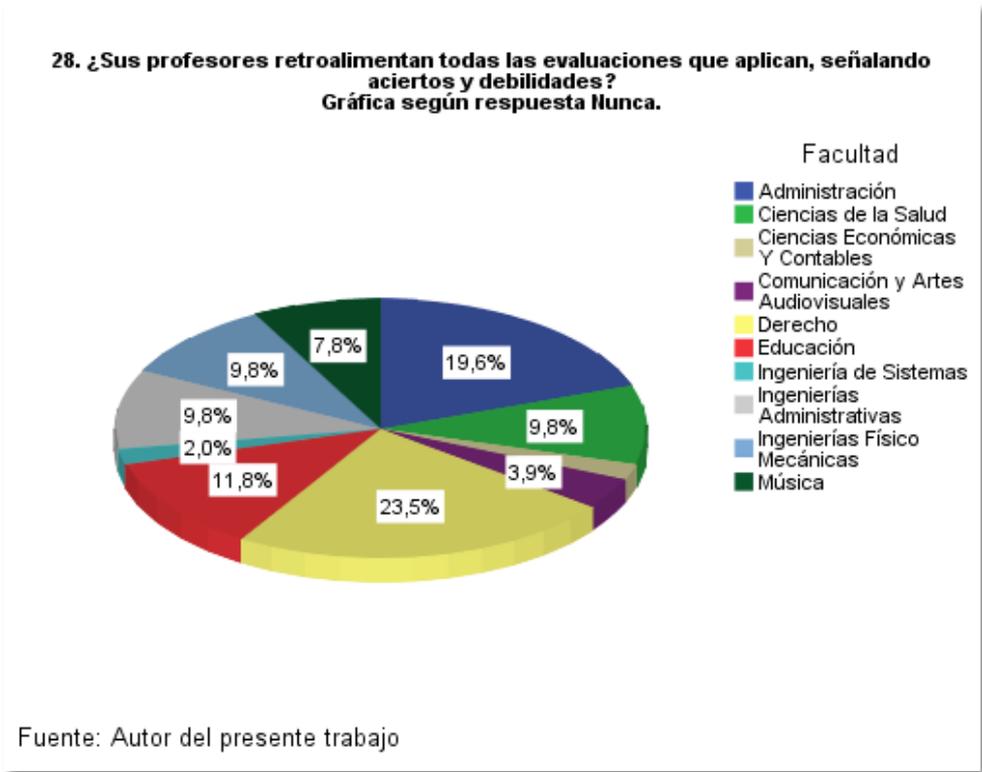
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	10	8,7%	12	10,4%	54	47,0%	30	26,1%	9	7,8%	0	0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	5	3,9%	6	4,7%	48	37,8%	33	26,0%	33	26,0%	2	1,6%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	5	13,2%	9	23,7%	17	44,7%	6	15,8%	0	0%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	2	4,0%	2	4,0%	12	24,0%	17	34,0%	15	30,0%	2	4,0%	50	100,0%
Derecho	12	8,1%	12	8,1%	62	41,6%	45	30,2%	16	10,7%	2	1,3%	149	100,0%
Educación	6	12,0%	0	0,0%	27	54,0%	12	24,0%	4	8,0%	1	2,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%	0	0,0%	7	36,8%	5	26,3%	5	26,3%	1	5,3%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	5	11,4%	1	2,3%	15	34,1%	18	40,9%	5	11,4%	0	0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	5	20,0%	0	0,0%	7	28,0%	9	36,0%	3	12,0%	1	4,0%	25	100,0%
Música	4	28,6%	0	0,0%	3	21,4%	7	50,0%	0	0%	0	0%	14	100,0%
Total	51	8,1%	38	6,0%	244	38,7%	193	30,6%	96	15,2%	9	1,4%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

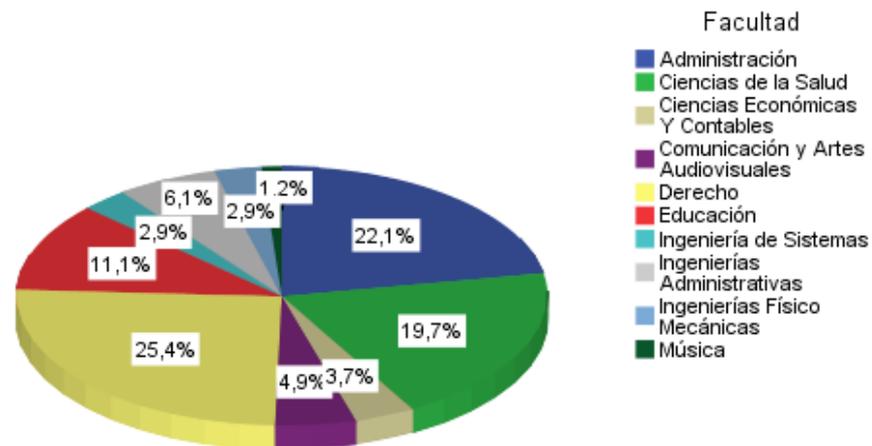
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 71. Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades



28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?

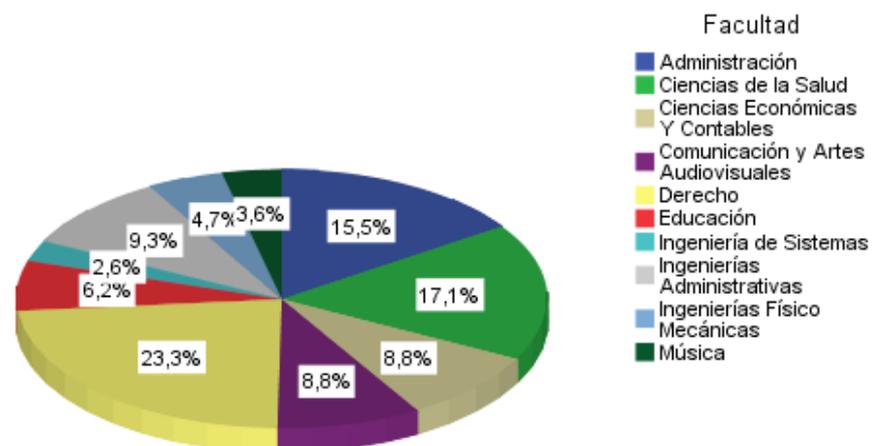
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

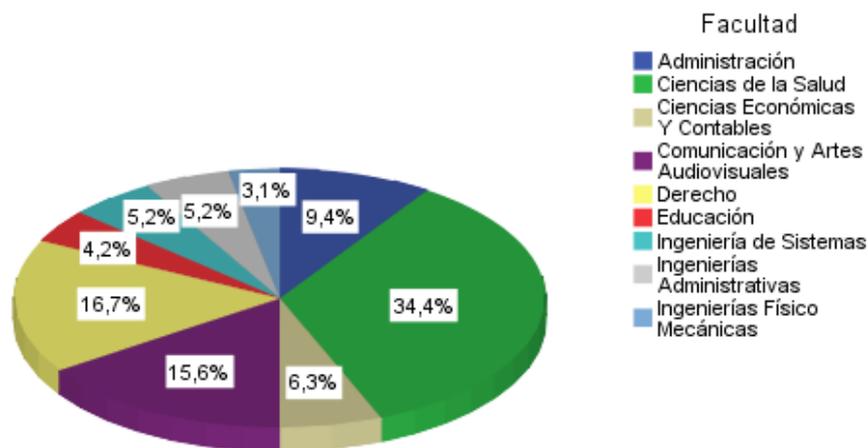
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?

Gráfica según respuesta Casi siempre.



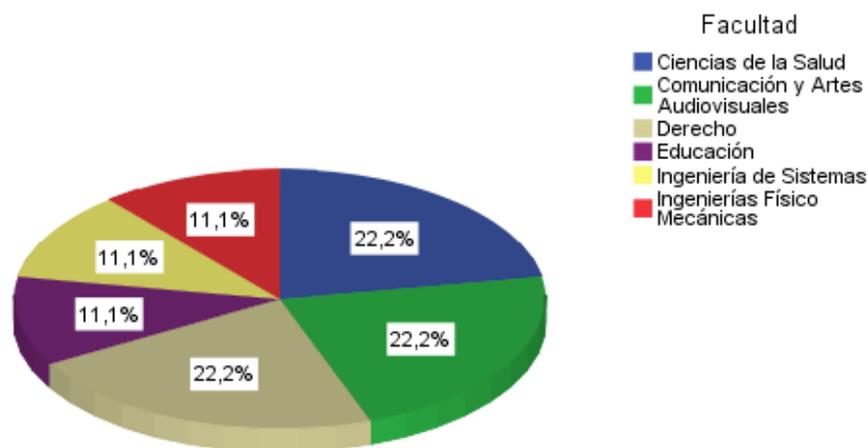
Fuente: Autor del presente trabajo

**28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Esta categoría de análisis se refiere a los resultados de la evaluación, a la calificación y a los modos y maneras como los docentes de pregrado de la UNAB asumen estos resultados frente al estudiante.

En cuanto a si los docentes hacen retroalimentación de todas las evaluaciones, señalando aciertos, errores y posibilidades, los estudiantes afirman que un bajo porcentaje del 15,2% lo hace en todos los casos; en un 30.6% lo hace casi siempre; también hay un porcentaje del 38.7% que lo realiza a veces; de todas maneras, por la significación en el proceso de aprendizaje de las estrategias de retroalimentación, el porcentaje de docentes que lo realiza es muy bajo con respecto a la importancia de los procesos de realimentación de la evaluación. Estos porcentajes, con algunas variaciones que no son mayormente significativas, es más o menos parecido en todas las facultades (tabla 80, figura 71).

Tabla 81. Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?

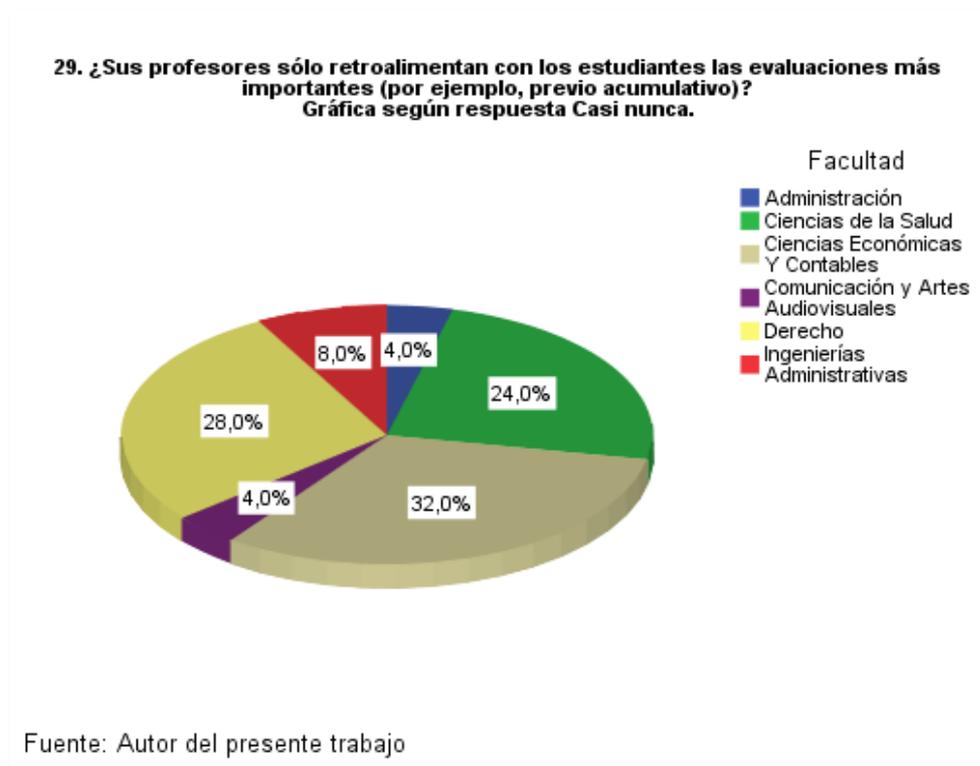
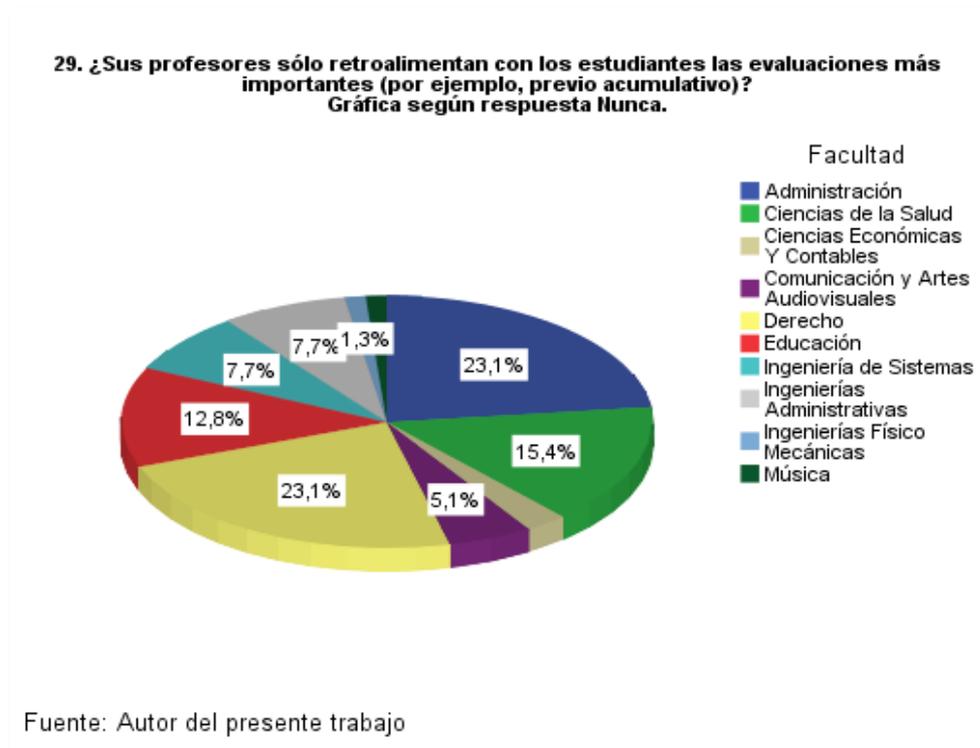
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total		
Facultad	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac	Suma	%Res	%Fac
Administración	18	15,7%	23,1%	1	,9%	4,0%	46	40,0%	17,9%	39	33,9%	20,3%	11	9,6%	15,3%
Ciencias de la Salud	12	9,4%	15,4%	6	4,7%	24,0%	44	34,6%	17,1%	44	34,6%	22,9%	19	15,0%	26,4%
Ciencias Económicas Y Contables	2	5,3%	2,6%	8	21,1%	32,0%	13	34,2%	5,1%	13	34,2%	6,8%	2	5,3%	2,8%
Comunicación y Artes Audiovisuales	4	8,0%	5,1%	1	2,0%	4,0%	24	48,0%	9,3%	11	22,0%	5,7%	8	16,0%	11,1%
Derecho	18	12,1%	23,1%	7	4,7%	28,0%	62	41,6%	24,1%	46	30,9%	24,0%	15	10,1%	20,8%
Educación	10	20,0%	12,8%	.	,0%	,0%	26	52,0%	10,1%	11	22,0%	5,7%	2	4,0%	2,8%
Ingeniería de Sistemas	6	31,6%	7,7%	.	,0%	,0%	7	36,8%	2,7%	4	21,1%	2,1%	2	10,5%	2,8%
Ingenierías Administrativas	6	13,6%	7,7%	2	4,5%	8,0%	17	38,6%	6,6%	13	29,5%	6,8%	6	13,6%	8,3%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	1,3%	.	,0%	,0%	12	48,0%	4,7%	8	32,0%	4,2%	3	12,0%	4,2%
Música	1	7,1%	1,3%	.	,0%	,0%	6	42,9%	2,3%	3	21,4%	1,6%	4	28,6%	5,6%
Total	78	12,4%	100,0%	25	4,0%	100,0%	257	40,7%	100,0%	192	30,4%	100,0%	72	11,4%	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

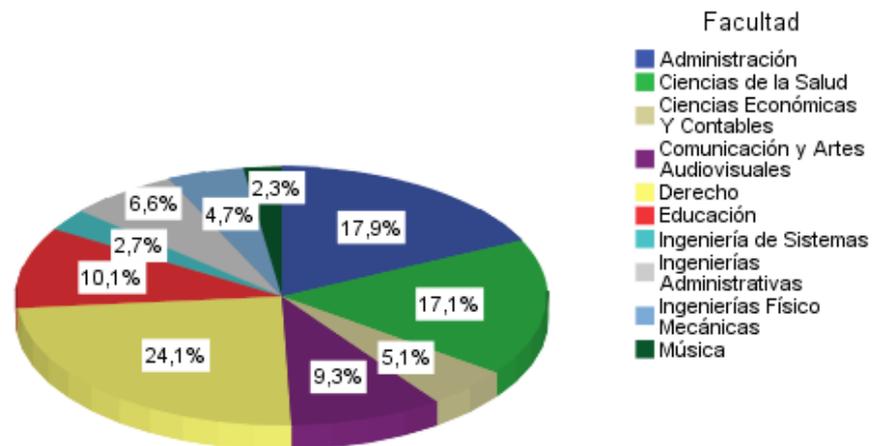
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 72. Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes

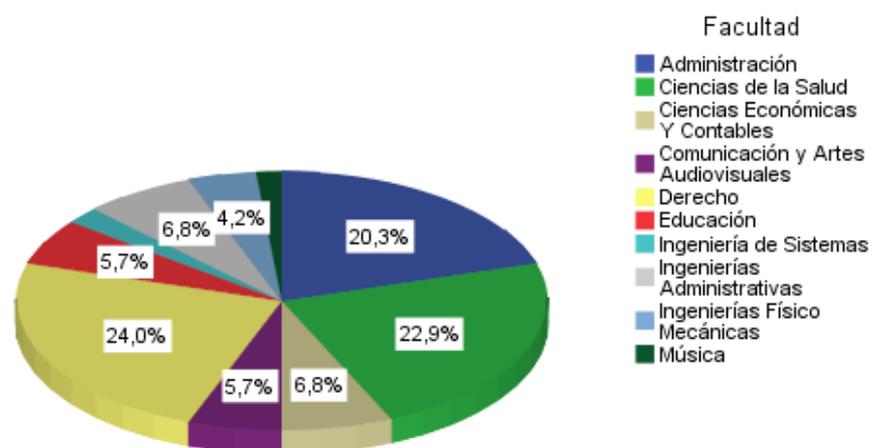


29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta A veces.



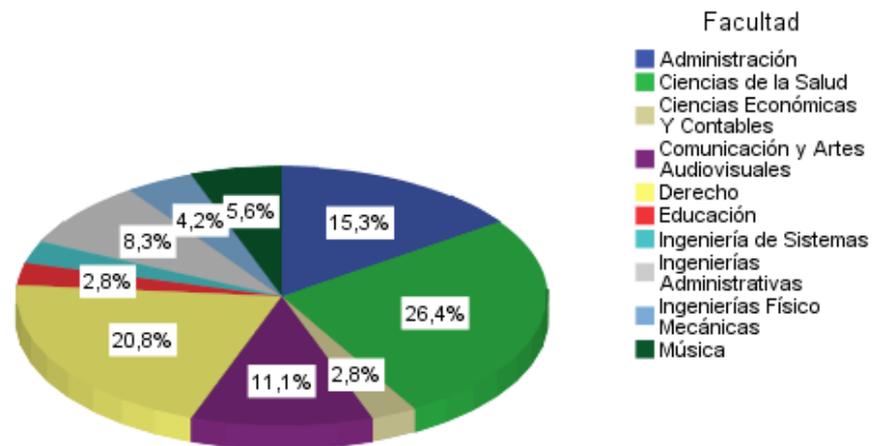
Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



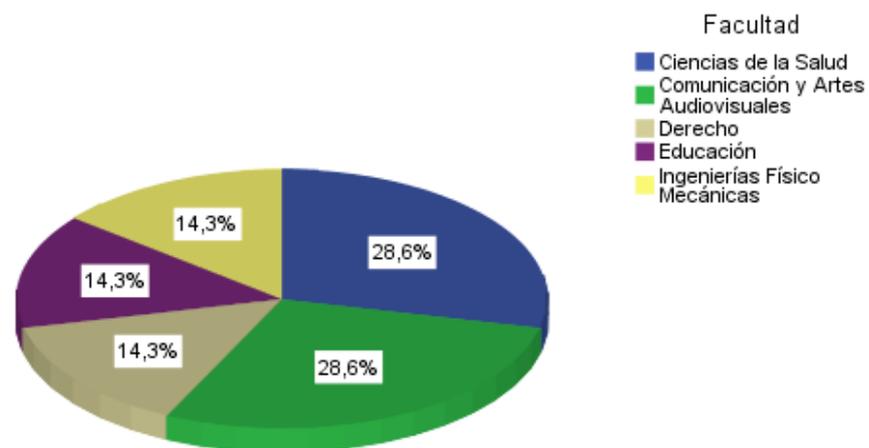
Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Acorde con lo anterior, el 11.4% de los estudiantes responde que sus docentes solamente retroalimentan las evaluaciones principales y el 30.4% afirma que lo hacen casi siempre. En la misma tendencia, según el 40.7%, sus docentes lo realizan a veces mientras que el 16.4% dicen que no lo hacen nunca o casi nunca. La tendencia, con escasas diferencias, es más o menos similar en todas las facultades (tabla 81, figura 72). Esta respuesta, junto con la anterior, muestra que, en general, la frecuencia de retroalimentación en la evaluación del aprendizaje es muy baja, lo que es un indicativo de que la evaluación solo está cumpliendo, en alto grado, una función punitiva, calificadora y de promoción, pero poco indicativa, muy poco remedial y menos de refuerzo, ayuda y posibilitación para el aprendizaje.

Tabla 82. Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos

30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?

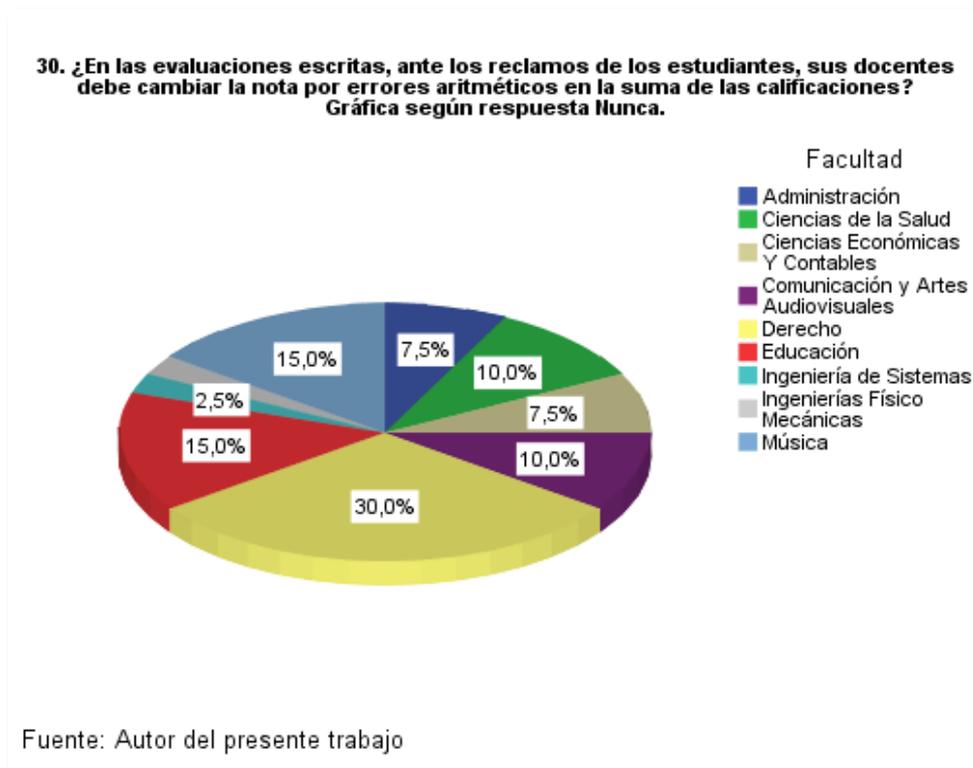
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
Facultad	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	3	2,6%	12	10,4%	50	43,5%	27	23,5%	23	20,0%	.	0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	4	3,1%	12	9,4%	39	30,7%	28	22,0%	42	33,1%	2	1,6%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	3	7,9%	6	15,8%	16	42,1%	5	13,2%	8	21,1%	.	0%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	4	8,0%	2	4,0%	18	36,0%	5	10,0%	19	38,0%	2	4,0%	50	100,0%
Derecho	12	8,1%	9	6,0%	62	41,6%	28	18,8%	36	24,2%	2	1,3%	149	100,0%
Educación	6	12,0%	.	0%	32	64,0%	8	16,0%	3	6,0%	1	2,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%	.	0%	9	47,4%	4	21,1%	5	26,3%	.	0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	.	0%	1	2,3%	22	50,0%	14	31,8%	7	15,9%	.	0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	.	0%	11	44,0%	10	40,0%	2	8,0%	1	4,0%	25	100,0%
Música	6	42,9%	.	0%	1	7,1%	7	50,0%	.	0%	.	0%	14	100,0%
Total	40	6,3%	42	6,7%	260	41,2%	136	21,6%	145	23,0%	8	1,3%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

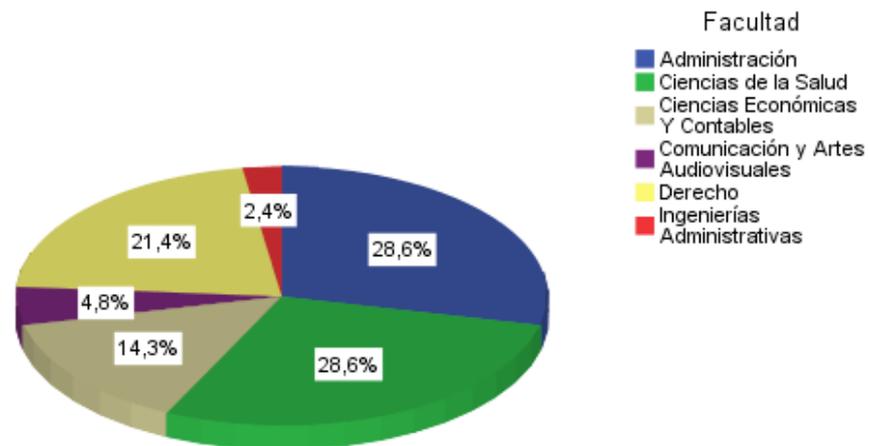
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 73 Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos

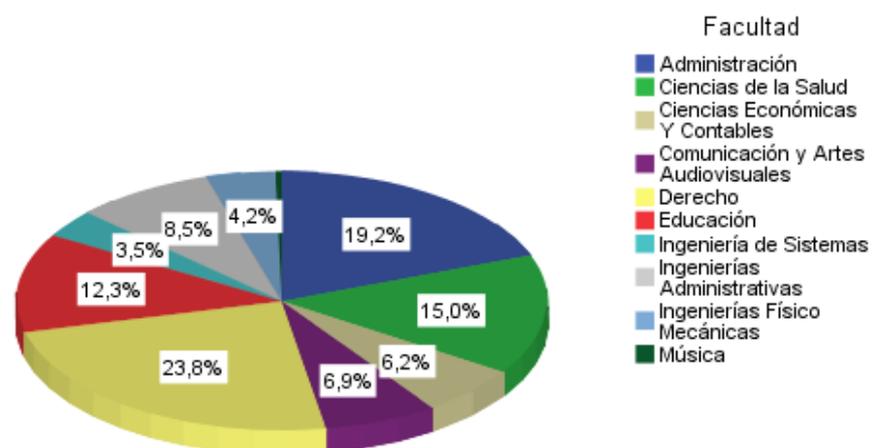


30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



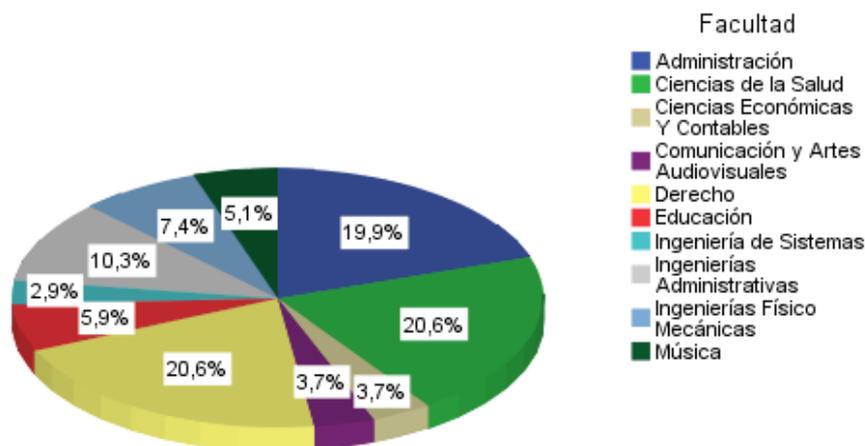
Fuente: Autor del presente trabajo

30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta A veces.



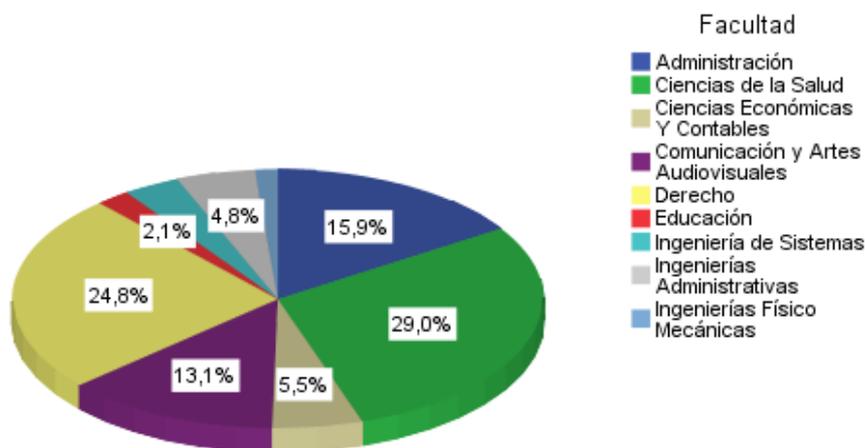
Fuente: Autor del presente trabajo

30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



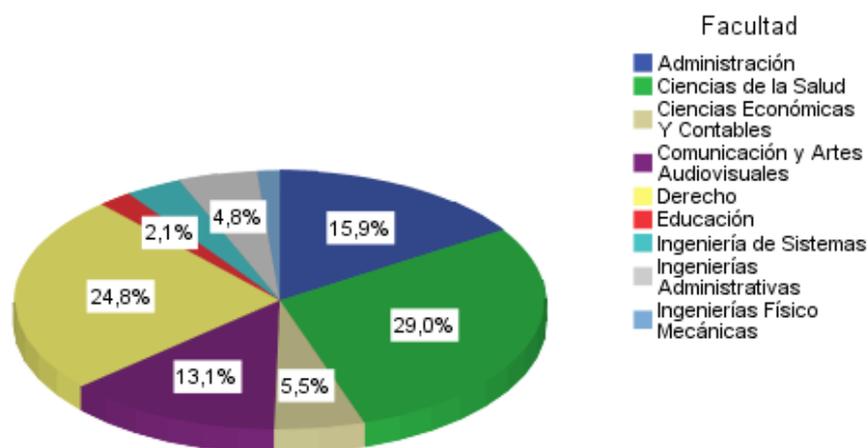
Fuente: Autor del presente trabajo

30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

Ante la posibilidad de que los docentes deban cambiar la nota por errores aritméticos, los estudiantes, en un 44.6%, aducen que sí, que siempre o casi siempre, ante los reclamos, el error más común sea de carácter aritmético. Este tipo de errores aritméticos en la calificación son más frecuentes en las facultades de Administración, Ciencias de la Salud, Comunicación y Artes Audiovisuales, Derecho y Música. Por otra parte, otro tipo de reclamos, sobre todo en las evaluaciones escritas, se debe a las diferencias de apreciación en las respuestas entre estudiantes y docentes. En este caso, el docente justifica ante el estudiante su valoración acerca de lo respondido; pero puede pasar también que el error de apreciación sea de parte del docente y deba cambiar la nota por esta circunstancia.

Tabla 83 . Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?

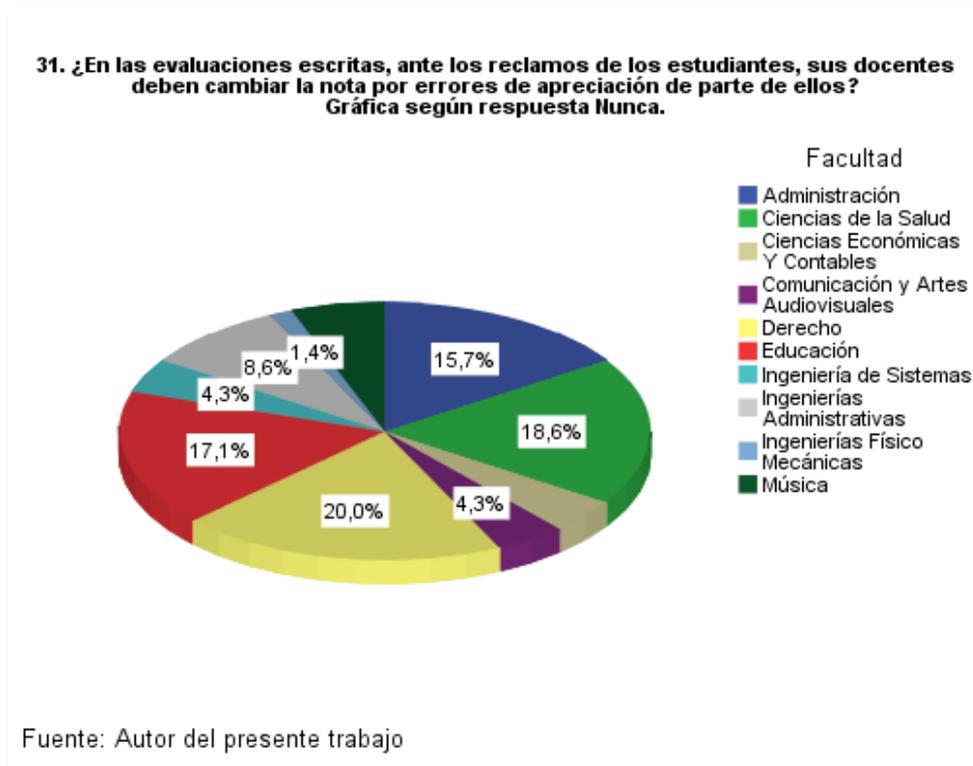
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	11	9,6%	11	9,6%	52	45,2%	24	20,9%	17	14,8%	0	0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	13	10,2%	14	11,0%	43	33,9%	24	18,9%	33	26,0%	0	0%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	3	7,9%	9	23,7%	13	34,2%	8	21,1%	5	13,2%	0	0%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	3	6,0%	4	8,0%	19	38,0%	5	10,0%	19	38,0%	0	0%	50	100,0%
Derecho	14	9,4%	13	8,7%	66	44,3%	27	18,1%	27	18,1%	2	1,3%	149	100,0%
Educación	12	24,0%	1	2,0%	24	48,0%	4	8,0%	7	14,0%	2	4,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	3	15,8%	.	,0%	9	47,4%	6	31,6%	1	5,3%	.	0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	6	13,6%	3	6,8%	18	40,9%	11	25,0%	6	13,6%	.	0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	2	8,0%	14	56,0%	7	28,0%	1	4,0%	.	0%	25	100,0%
Música	4	28,6%	.	,0%	3	21,4%	7	50,0%	.	0%	.	0%	14	100,0%
Total	70	11,1%	57	9,0%	261	41,4%	123	19,5%	116	18,4%	4	6%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

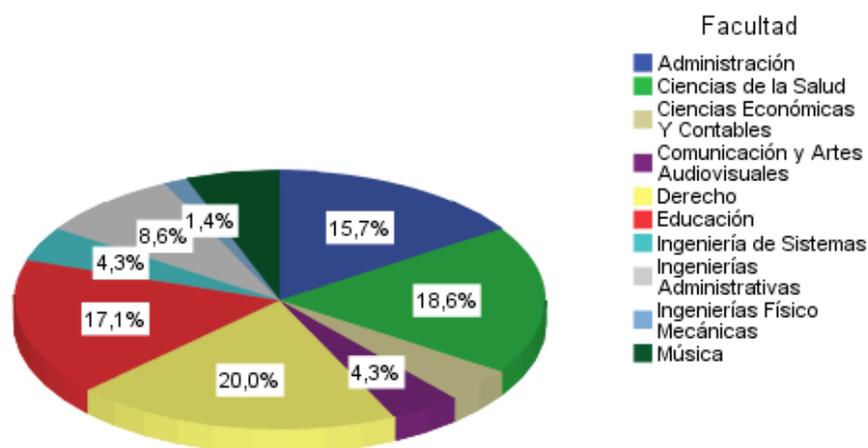
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 74. Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte

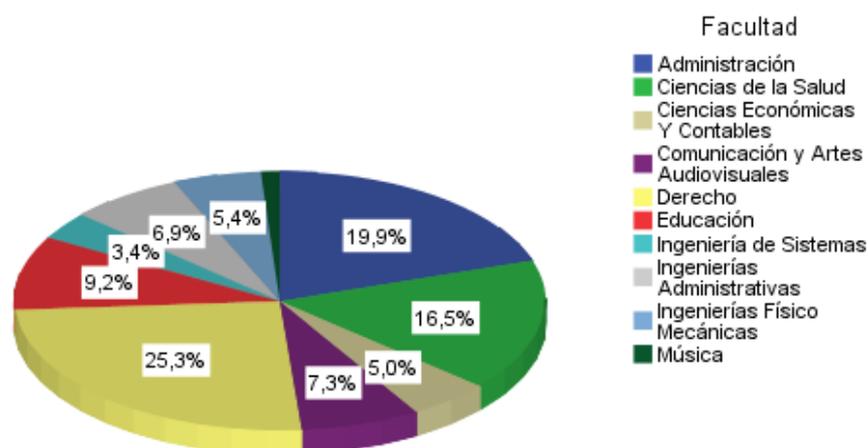


**31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?
Gráfica según respuesta Nunca.**



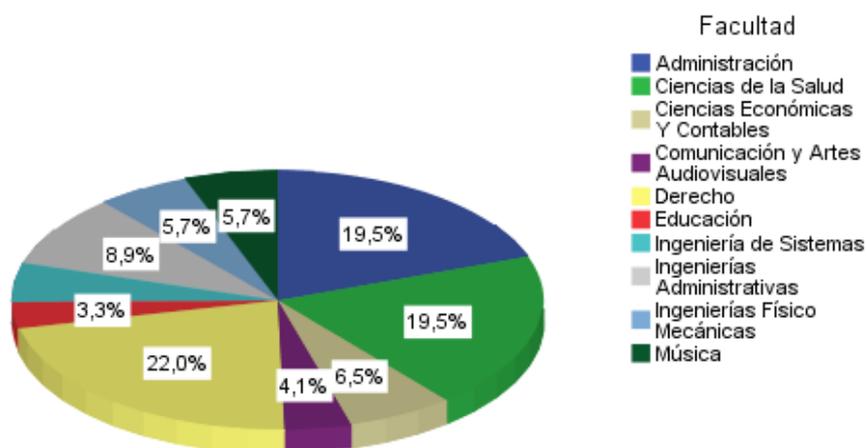
Fuente: Autor del presente trabajo

**31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?
Gráfica según respuesta A veces.**



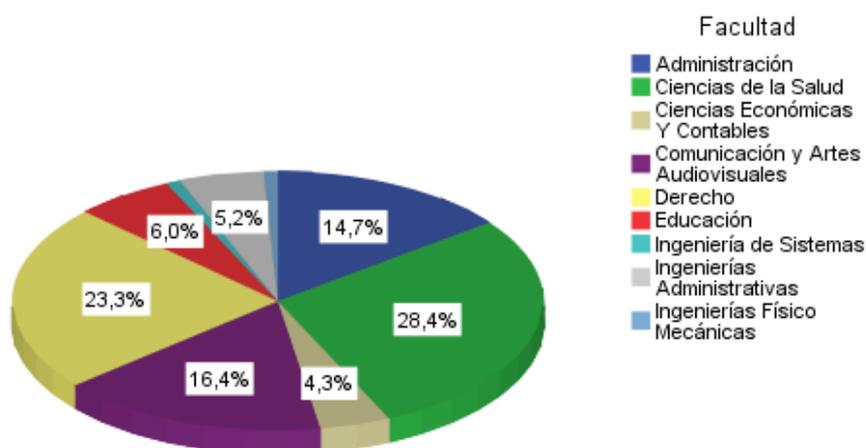
Fuente: Autor del presente trabajo

**31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**

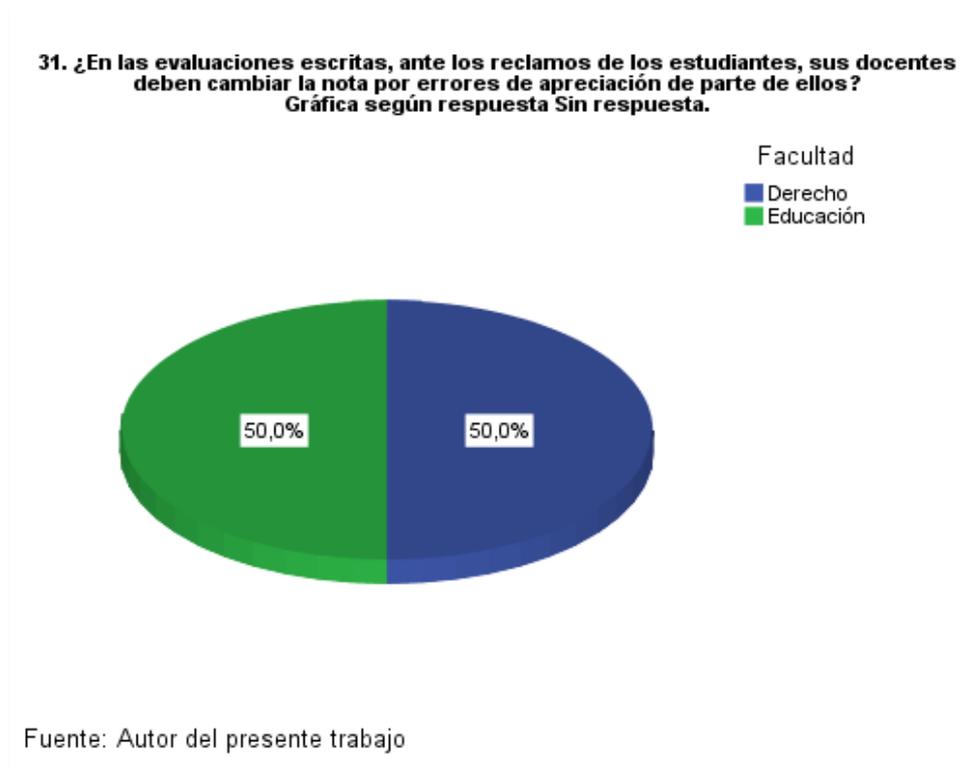


Fuente: Autor del presente trabajo

**31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo



La pregunta en cuestión se refiere a esta segunda situación, cuando el docente erra en su apreciación y debe aceptar su equivocación ante el estudiante. Para este caso, un porcentaje significativo de estudiantes afirma que sí ocurre con cierta frecuencia (siempre o casi siempre en un 37.9% y a veces en un 41.4%) En todas las facultades el porcentaje de mayor frecuencia (siempre o casi siempre) está por encima del 30%, con excepción de Educación (22%). Aquí cabe la pregunta sobre la manera de redactar o de formular las preguntas, problemas y textos de interpretación; y, pues, sobre la posibilidad de que, en los docentes, en alguna medida, también haya inconvenientes (falta de cuidado, poca experticia, ortografía, redacción, etc.) en redacción e interpretación de textos (tabla 83, figura 74).

Tabla 84. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al mínimo aprobatorio lo aproxima

32. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas límite como 2.8 o 2.9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3,0?

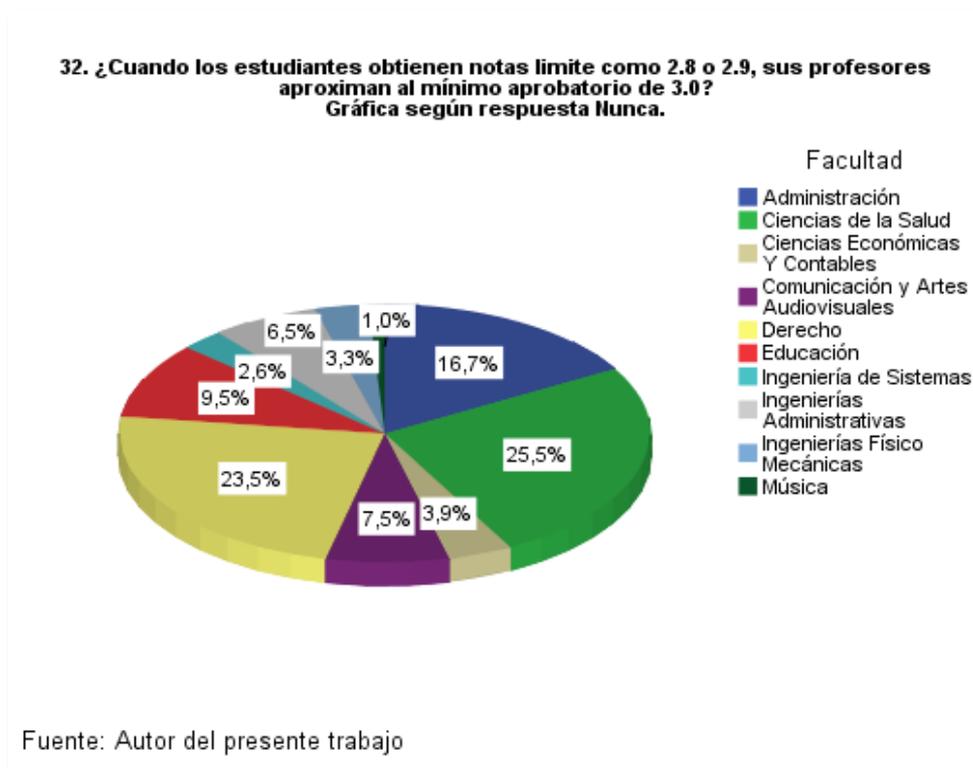
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	51	44,3%	22	19,1%	32	27,8%	8	7,0%	1	,9%	1	,9%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	78	61,4%	18	14,2%	25	19,7%	4	3,1%	1	,8%	1	,8%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	12	31,6%	14	36,8%	9	23,7%	1	2,6%	.	,0%	2	5,3%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	23	46,0%	7	14,0%	10	20,0%	3	6,0%	7	14,0%	.	,0%	50	100,0%
Derecho	72	48,3%	18	12,1%	41	27,5%	15	10,1%	2	1,3%	1	,7%	149	100,0%
Educación	29	58,0%	.	,0%	15	30,0%	3	6,0%	.	,0%	3	6,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	8	42,1%	.	,0%	9	47,4%	1	5,3%	1	5,3%	.	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	20	45,5%	2	4,5%	13	29,5%	7	15,9%	2	4,5%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	10	40,0%	1	4,0%	10	40,0%	1	4,0%	3	12,0%	.	,0%	25	100,0%
Música	3	21,4%	.	,0%	4	28,6%	7	50,0%	.	,0%	.	,0%	14	100,0%
Total	306	48,5%	82	13,0%	168	26,6%	50	7,9%	17	2,7%	8	1,3%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

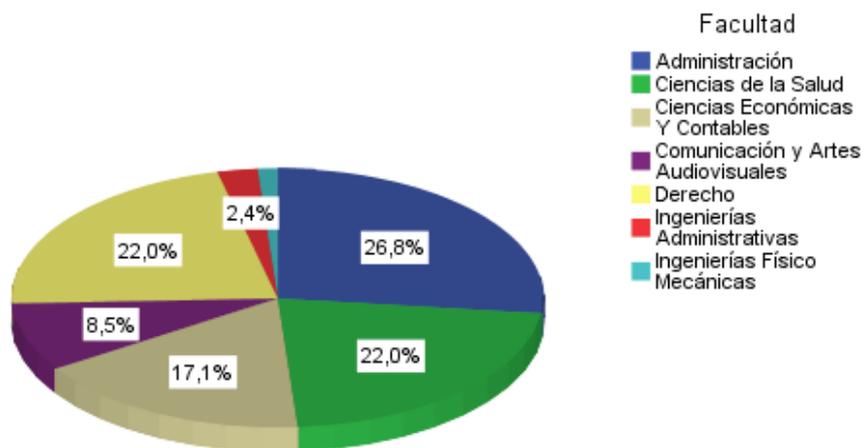
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 75. Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima

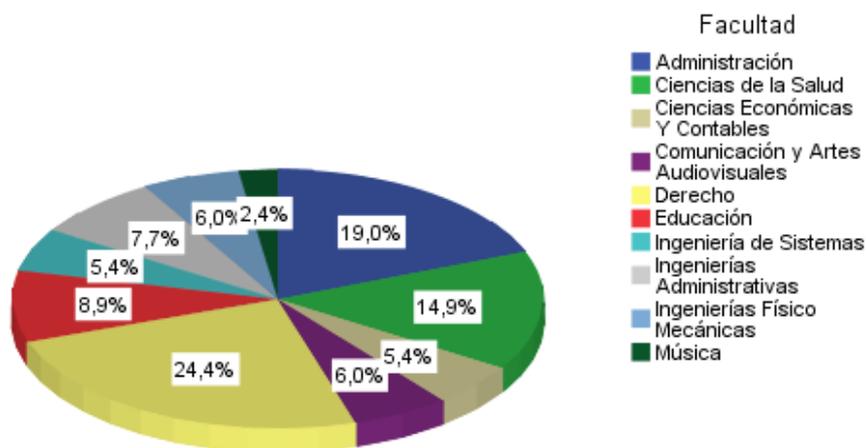


**32. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas limite como 2.8 o 2.9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3.0?
Gráfica según respuesta Casi nunca.**



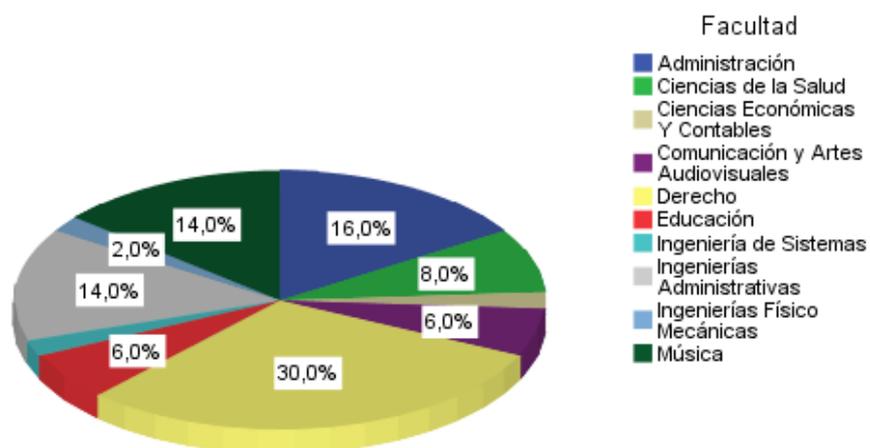
Fuente: Autor del presente trabajo

**32. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas limite como 2.8 o 2.9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3.0?
Gráfica según respuesta A veces.**



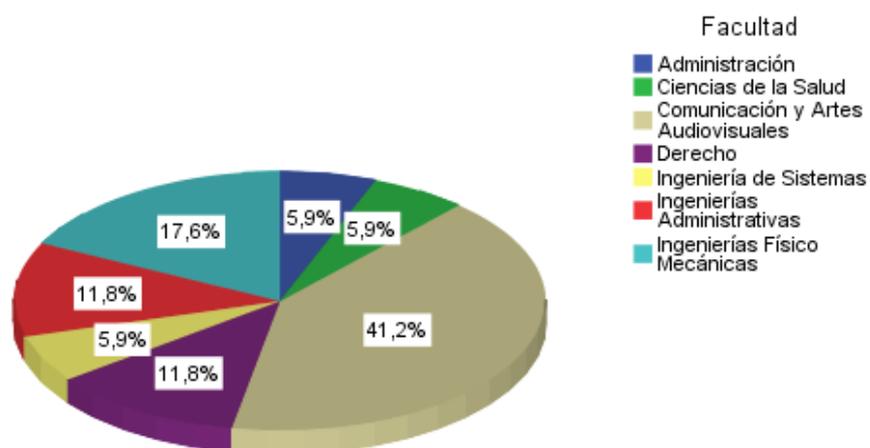
Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas limite como 2.8 o 2.9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3.0?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



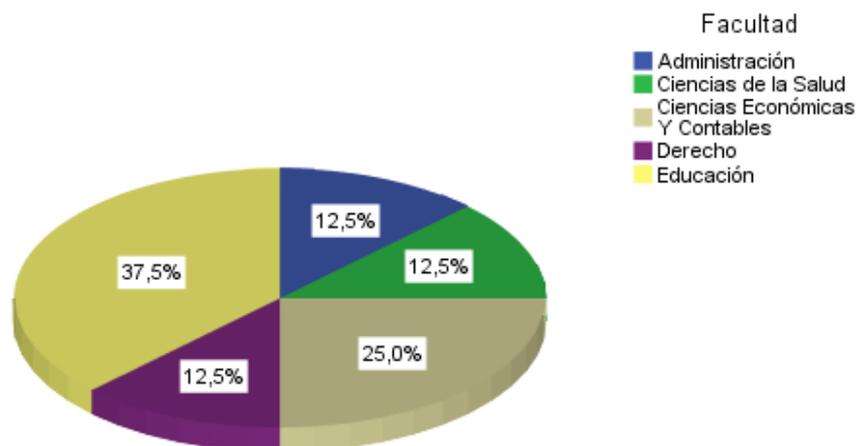
Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas limite como 2.8 o 2.9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3.0?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

32. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas limite como 2.8 o 2.9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3.0?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Aunque en el sistema de calificación es claro que el límite aprobatorio es de tres cero (3.0) y no cabe duda al respecto, hay una frontera problemática en las notas de 2.8 y, sobre todo, de 2.9, pues no hay una diferencia sustancial (ni aritmética ni en logros) con el mínimo aprobatorio pero sus consecuencias en la promoción sí son definitivas. Ante la pregunta de si los docentes, ante resultados definitivos de 2.8 o 2.9, aproximan al mínimo aprobatorio de 3.0, en general un porcentaje del 10.6% dice que siempre o casi siempre sus docentes lo hacen, con excepción de Administración y de las Ingenierías Administrativas, en las que el porcentaje es un poco más elevado (del 15%); pero la inmensa mayoría (61.5%) dicen que nunca o casi nunca lo realizan, porcentaje que se mantiene entre el 40 y el 70% en las facultades, con excepción de Música en la que el promedio que nunca o casi nunca aproximan es del 21.4% (tabla 84, figura75).

Tabla 85. Repite previos si pierden más del 50%

33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?

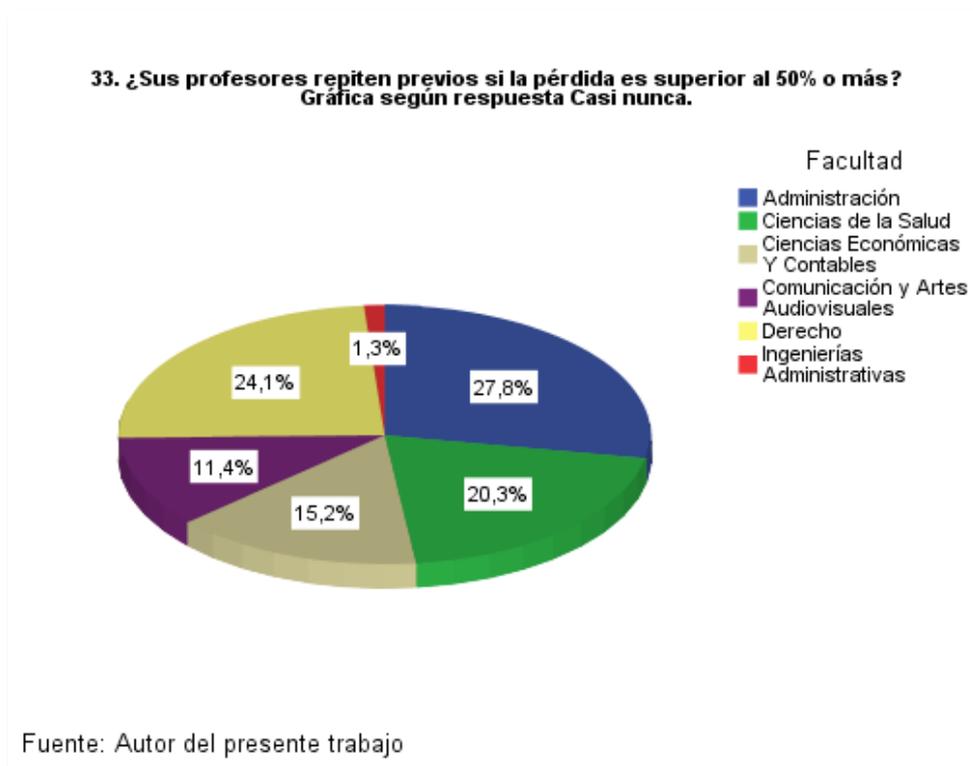
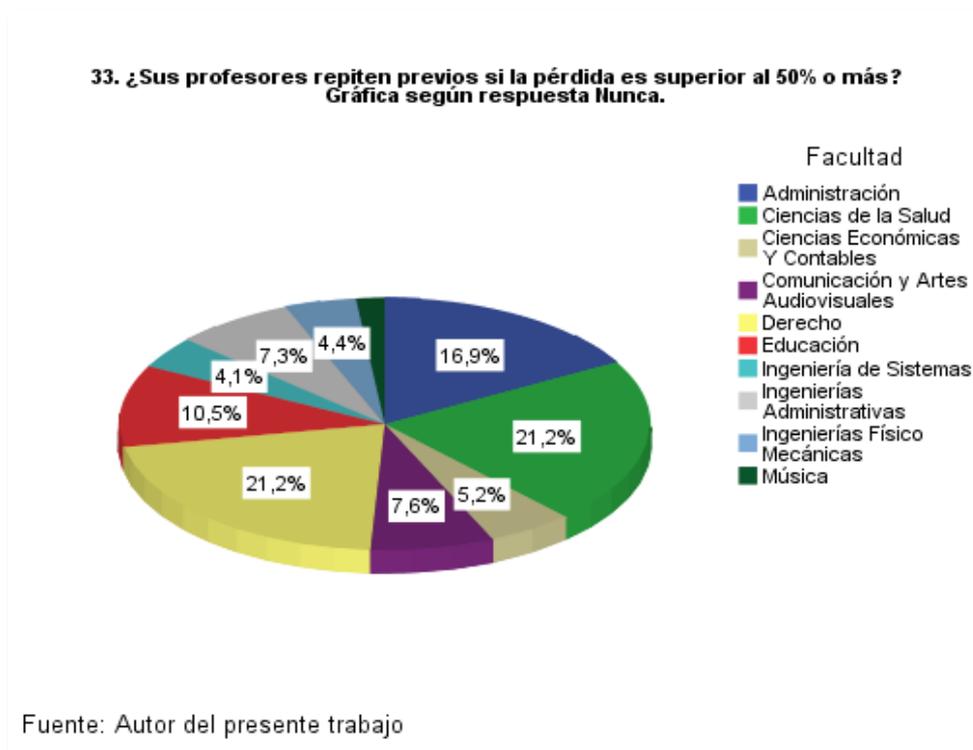
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
Facultad	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	58	50,4% 16,9%	22	19,1% 27,8%	30	26,1% 21,6%	4	3,5% 9,5%	1	,9% 4,5%	.	,0% 0,0%	115	100,0% 18,2%
Ciencias de la Salud	73	57,5% 21,2%	16	12,6% 20,3%	28	22,0% 20,1%	4	3,1% 9,5%	5	3,9% 22,7%	1	,8% 20,0%	127	100,0% 20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	18	47,4% 5,2%	12	31,6% 15,2%	7	18,4% 5,0%	1	2,6% 2,4%	.	,0% 0,0%	.	,0% 0,0%	38	100,0% 6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	26	52,0% 7,6%	9	18,0% 11,4%	4	8,0% 2,9%	10	20,0% 23,8%	1	2,0% 4,5%	.	,0% 0,0%	50	100,0% 7,9%
Derecho	73	49,0% 21,2%	19	12,8% 24,1%	39	26,2% 28,1%	8	5,4% 19,0%	8	5,4% 36,4%	2	1,3% 40,0%	149	100,0% 23,6%
Educación	36	72,0% 10,5%	.	,0% 0,0%	9	18,0% 6,5%	3	6,0% 7,1%	.	,0% 0,0%	2	4,0% 40,0%	50	100,0% 7,9%
Ingeniería de Sistemas	14	73,7% 4,1%	.	,0% 0,0%	5	26,3% 3,6%	.	,0% 0,0%	.	,0% 0,0%	.	,0% 0,0%	19	100,0% 3,0%
Ingenierías Administrativas	25	56,8% 7,3%	1	2,3% 1,3%	9	20,5% 6,5%	6	13,6% 14,3%	3	6,8% 13,6%	.	,0% 0,0%	44	100,0% 7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	15	60,0% 4,4%	.	,0% 0,0%	7	28,0% 5,0%	3	12,0% 7,1%	.	,0% 0,0%	.	,0% 0,0%	25	100,0% 4,0%
Música	6	42,9% 1,7%	.	,0% 0,0%	1	7,1% 7%	3	21,4% 7,1%	4	28,6% 18,2%	.	,0% 0,0%	14	100,0% 2,2%
Total	344	54,5% 100,0%	79	12,5% 100,0%	139	22,0% 100,0%	42	6,7% 100,0%	22	3,5% 100,0%	5	,8% 100,0%	631	100,0% 100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

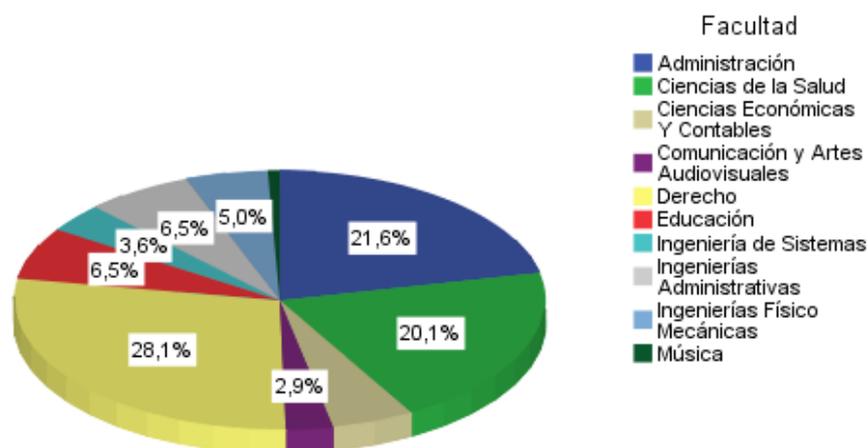
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 76. Repite previos si pierden más del 50%

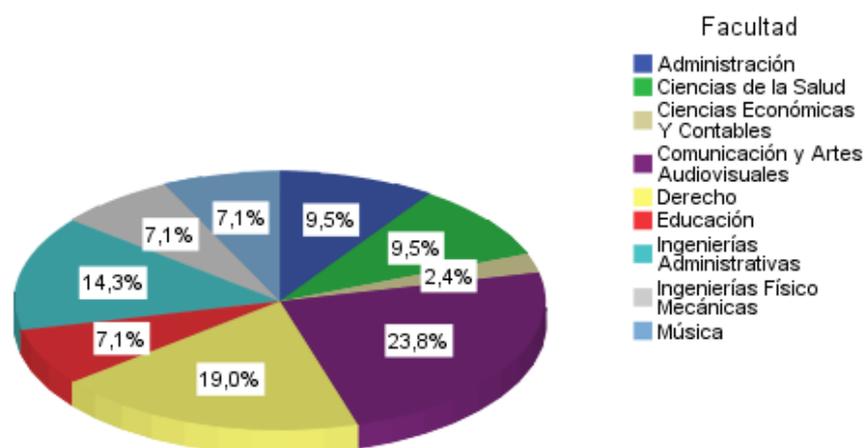


**33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta A veces.**



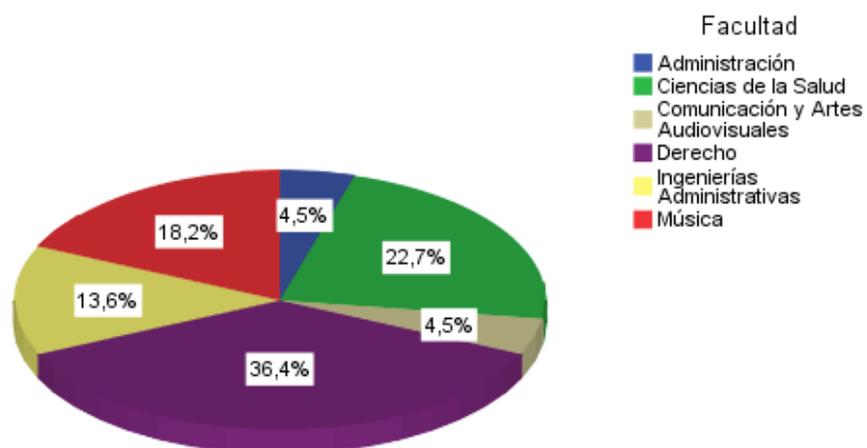
Fuente: Autor del presente trabajo

**33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta Casi siempre.**



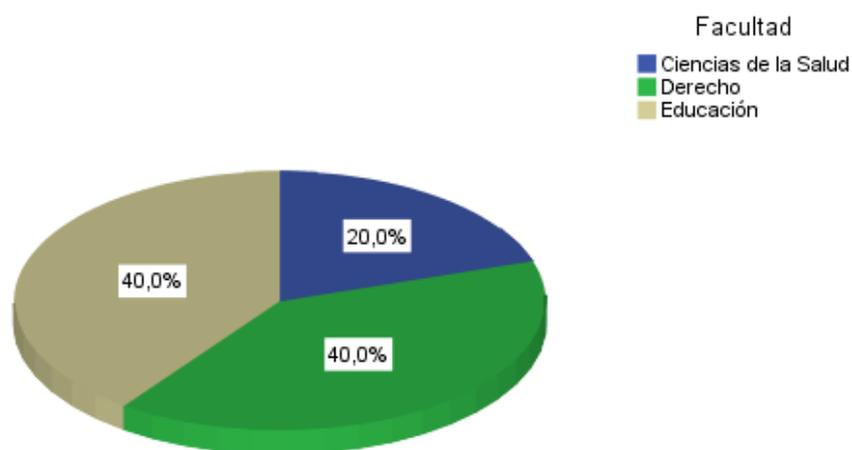
Fuente: Autor del presente trabajo

**33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

Otra situación problemática, que genera polémicas, se da cuando hay pérdida superior al 50% en una evaluación escrita (previa). Aparecen las preguntas: ¿Quién es el responsable? ¿Los estudiantes o el docente? ¿Puede ser que el docente evalúe con un nivel de dificultad superior con respecto a lo enseñado? ¿Puede darse grupos numerosos de estudiantes poco aplicados en un solo curso? ¿Se relacionará con el exceso de evaluaciones de distinto tipo en un solo día? ¿Podrá ser por la prioridad que tiene algunas asignaturas con respecto a otras en el imaginario colectivo?

En este sentido, se preguntó a los estudiantes si sus docentes repetían las evaluaciones escritas ante pérdidas iguales o superiores al 50%. En general, en un escaso 10.2% los estudiantes dicen que sí, que sus docentes repiten las evaluaciones en este caso, pero un alto porcentaje (67%) casi nunca o nunca las repiten. Al desagregar los resultados, en todas las facultades se mantiene un alto porcentaje que casi nunca o nunca repiten los previos en la circunstancia expuesta, con excepción de la Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales (22% sí las vuelven a realizar) y significativamente en la Facultad de Música en la que un 50% afirma que sus docentes siempre o casi siempre repiten las evaluaciones en esta situación (tabla 85, figura 76).

Tabla 86. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)

34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?

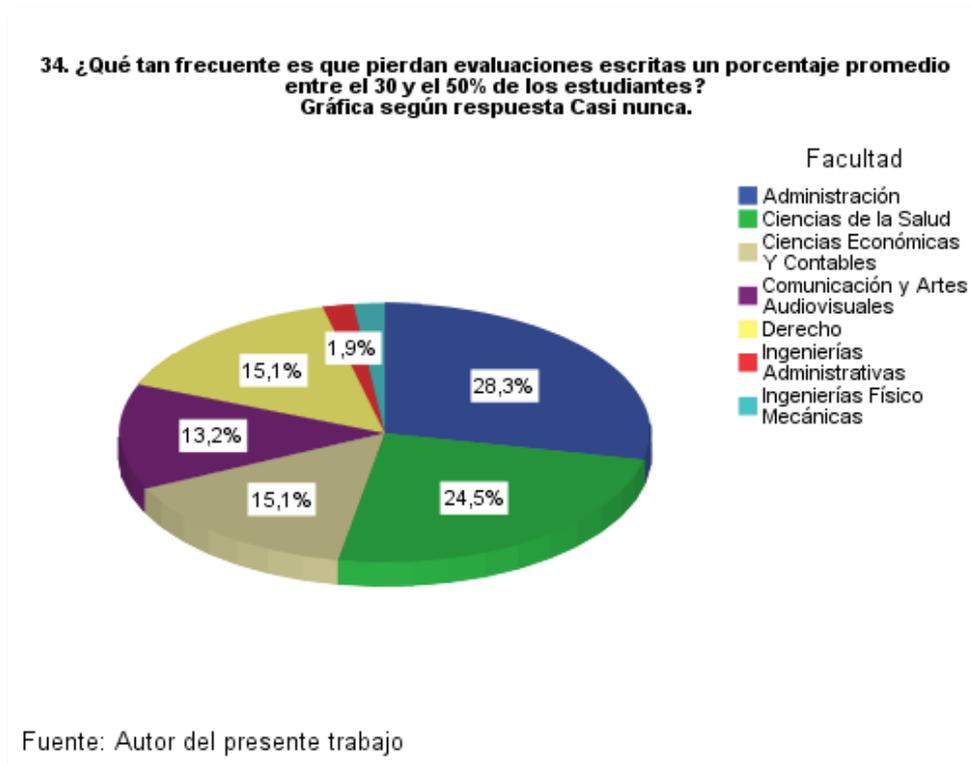
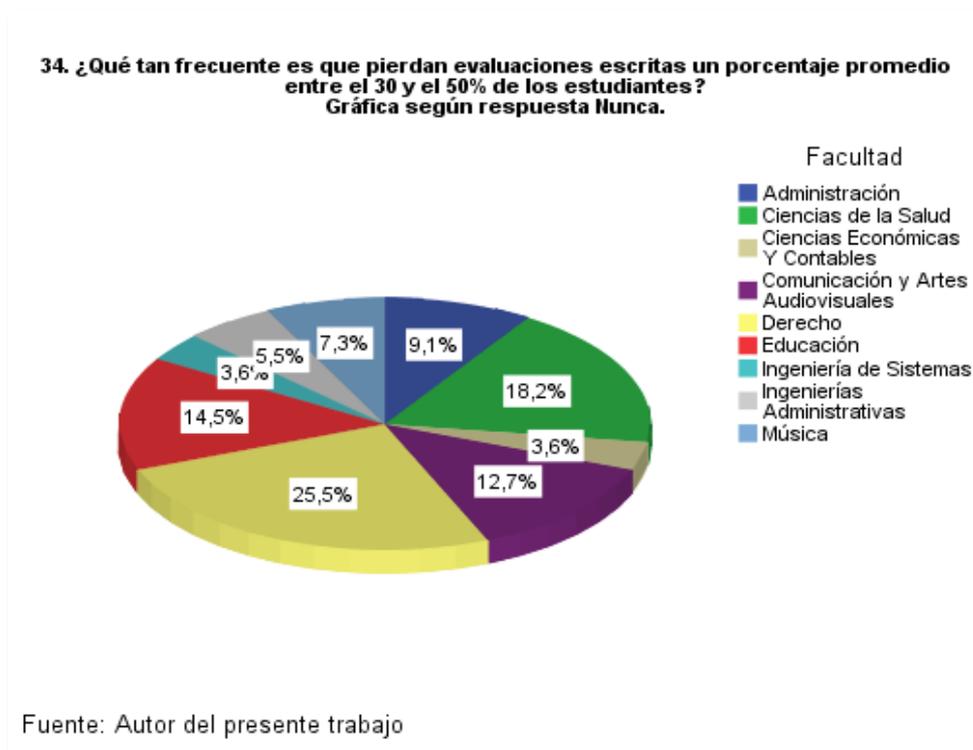
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
Facultad	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	5	4,3%	15	13,0%	69	60,0%	25	21,7%	1	,9%	.	,0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	10	7,9%	13	10,2%	58	45,7%	40	31,5%	5	3,9%	1	,8%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	2	5,3%	8	21,1%	20	52,6%	6	15,8%	1	2,6%	1	2,6%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	7	14,0%	7	14,0%	26	52,0%	10	20,0%	.	,0%	.	,0%	50	100,0%
Derecho	14	9,4%	8	5,4%	87	58,4%	34	22,8%	5	3,4%	1	,7%	149	100,0%
Educación	8	16,0%	.	,0%	30	60,0%	9	18,0%	1	2,0%	2	4,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	2	10,5%	.	,0%	7	36,8%	6	31,6%	4	21,1%	.	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	3	6,8%	1	2,3%	21	47,7%	17	38,6%	2	4,5%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	1	4,0%	10	40,0%	14	56,0%	.	,0%	.	,0%	25	100,0%
Música	4	28,6%	.	,0%	.	,0%	10	71,4%	.	,0%	.	,0%	14	100,0%
Total	55	8,7%	53	8,4%	328	52,0%	171	27,1%	19	3,0%	5	,8%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

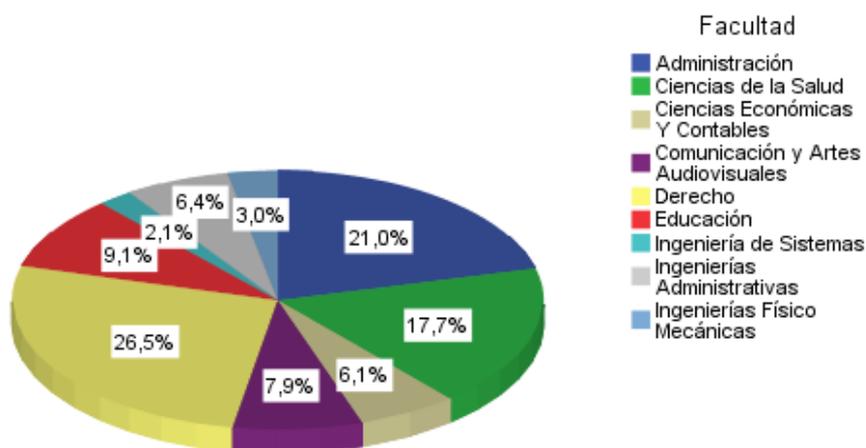
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 77. Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)

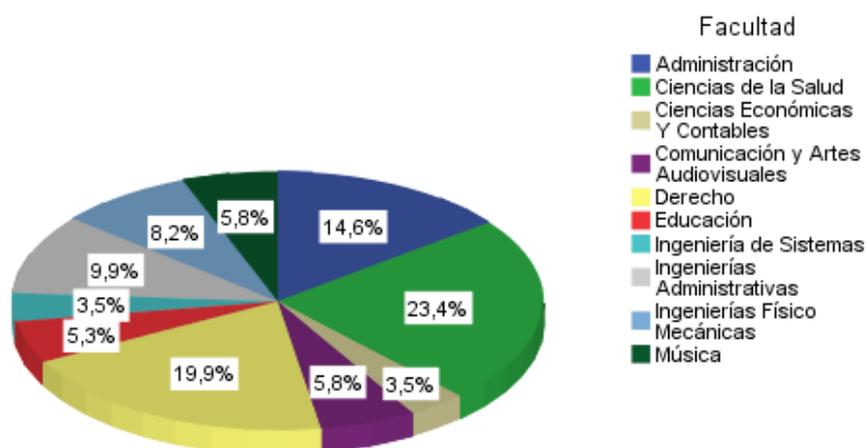


34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.



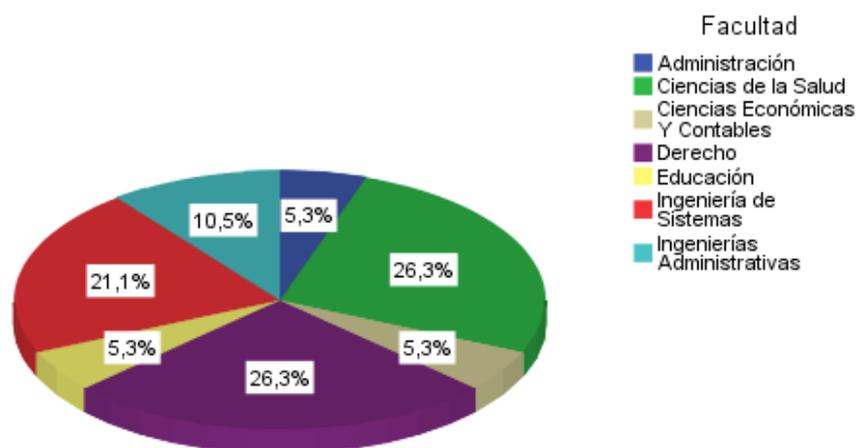
Fuente: Autor del presente trabajo

34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



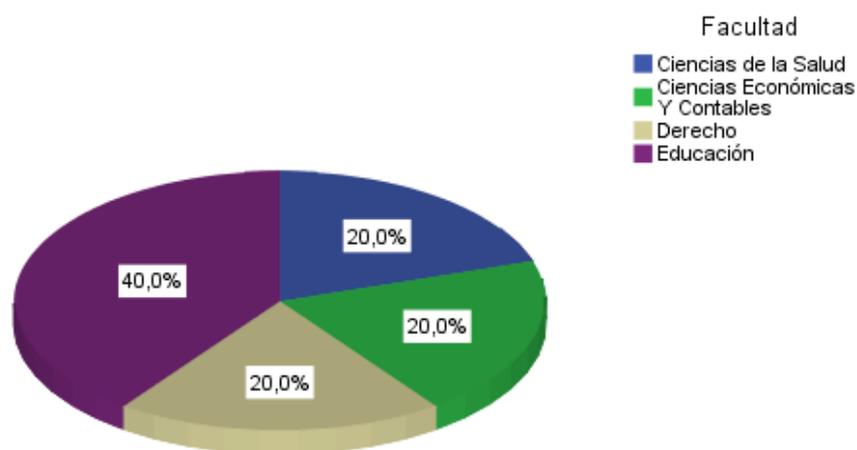
Fuente: Autor del presente trabajo

**34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.**



Fuente: Autor del presente trabajo

**34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.**



Fuente: Autor del presente trabajo

En la siguiente pregunta, se interrogó a los estudiantes sobre la frecuencia de pérdida de evaluaciones escritas entre el 30 y el 50%. En general, el 30.1% afirma que casi siempre o siempre ocurre. Es elevada la incidencia de pérdida en el porcentaje mencionado. De hecho, para este caso, aparece un porcentaje del 52% que afirma que ocurre a veces esta situación, lo que sigue siendo muy significativo para que se de en grupos numerosos de estudiantes. En todas las facultades hay un porcentaje revelador, pero es más recurrente en Música, en las Ingenierías y en Ciencias de la Salud (tabla 86, figura 77).

Tabla 87. Promedio de pérdida superior al 50%

35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?

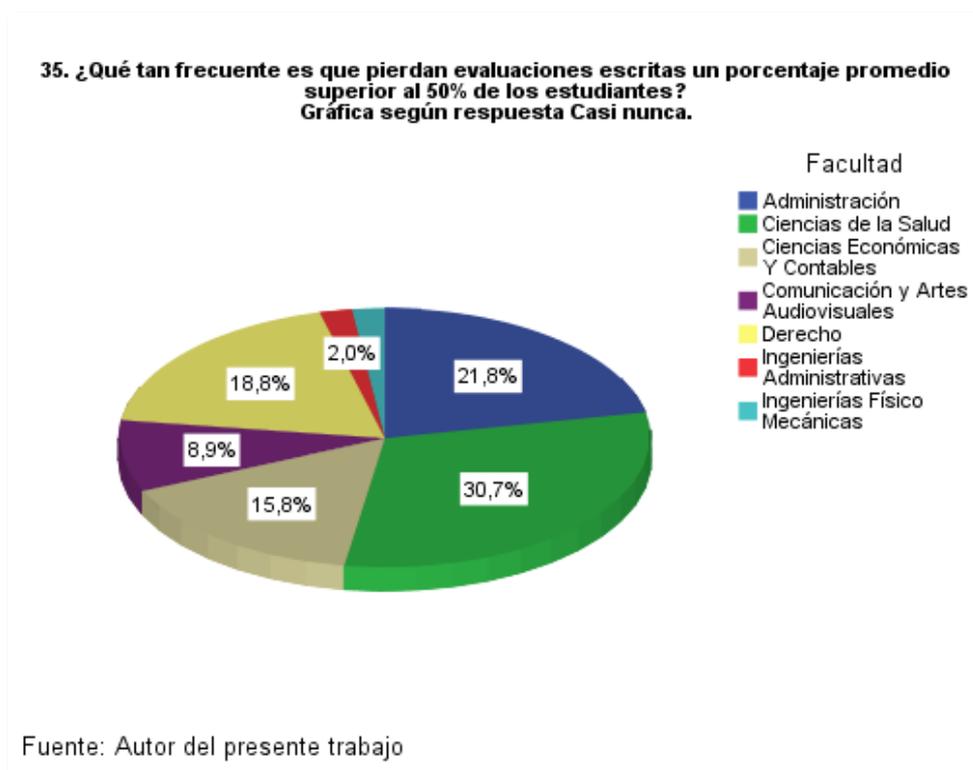
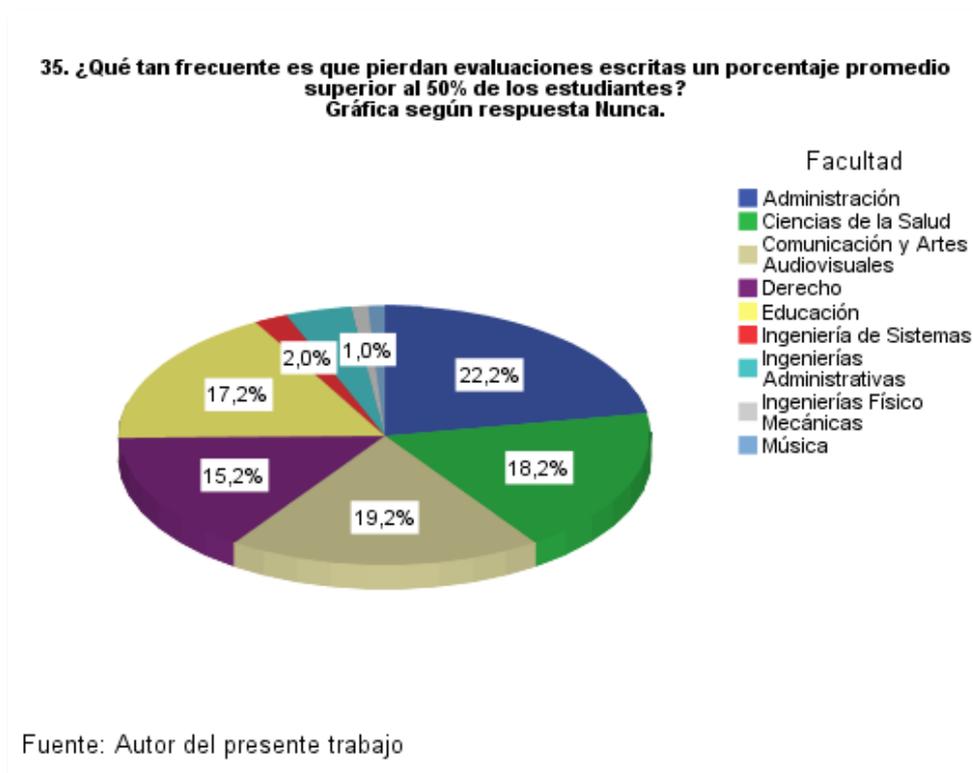
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	6. Sin respuesta	Total
Facultad	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac
Administración	22 19,1% 22,2%	22 19,1% 21,8%	52 45,2% 19,2%	19 16,5% 15,1%	. .0% .0%	. .0% .0%	115 100,0% 18,2%
Ciencias de la Salud	18 14,2% 18,2%	31 24,4% 30,7%	45 35,4% 16,6%	25 19,7% 19,8%	7 5,5% 28,0%	1 .8% 11,1%	127 100,0% 20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	. .0% .0%	16 42,1% 15,8%	16 42,1% 5,9%	4 10,5% 3,2%	. .0% .0%	2 5,3% 22,2%	38 100,0% 6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	19 38,0% 19,2%	9 18,0% 8,9%	7 14,0% 2,6%	11 22,0% 8,7%	2 4,0% 8,0%	2 4,0% 22,2%	50 100,0% 7,9%
Derecho	15 10,1% 15,2%	19 12,8% 18,8%	81 54,4% 29,9%	28 18,8% 22,2%	4 2,7% 16,0%	2 1,3% 22,2%	149 100,0% 23,6%
Educación	17 34,0% 17,2%	. .0% .0%	25 50,0% 9,2%	5 10,0% 4,0%	1 2,0% 4,0%	2 4,0% 22,2%	50 100,0% 7,9%
Ingeniería de Sistemas	2 10,5% 2,0%	. .0% .0%	10 52,6% 3,7%	6 31,6% 4,8%	1 5,3% 4,0%	. .0% .0%	19 100,0% 3,0%
Ingenierías Administrativas	4 9,1% 4,0%	2 4,5% 2,0%	25 56,8% 9,2%	12 27,3% 9,5%	1 2,3% 4,0%	. .0% .0%	44 100,0% 7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1 4,0% 1,0%	2 8,0% 2,0%	8 32,0% 3,0%	13 52,0% 10,3%	1 4,0% 4,0%	. .0% .0%	25 100,0% 4,0%
Música	1 7,1% 1,0%	. .0% .0%	2 14,3% 7%	3 21,4% 2,4%	8 57,1% 32,0%	. .0% .0%	14 100,0% 2,2%
Total	99 15,7% 100,0%	101 16,0% 100,0%	271 42,9% 100,0%	126 20,0% 100,0%	25 4,0% 100,0%	9 1,4% 100,0%	631 100,0% 100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

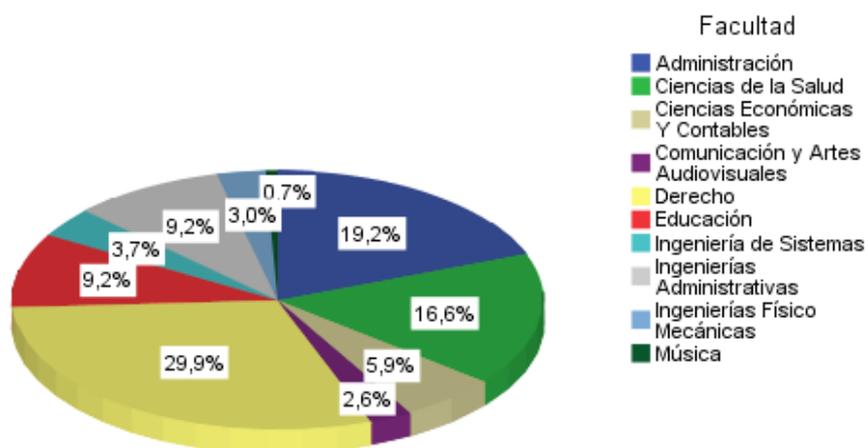
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 78. Promedio de pérdida superior al 50%

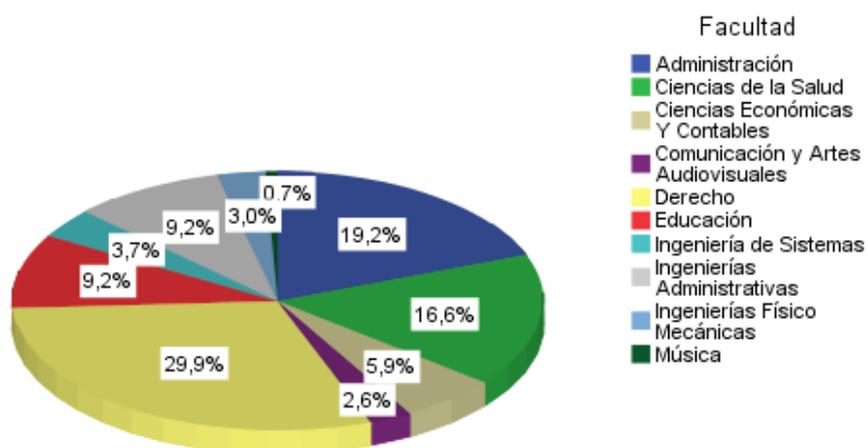


35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.



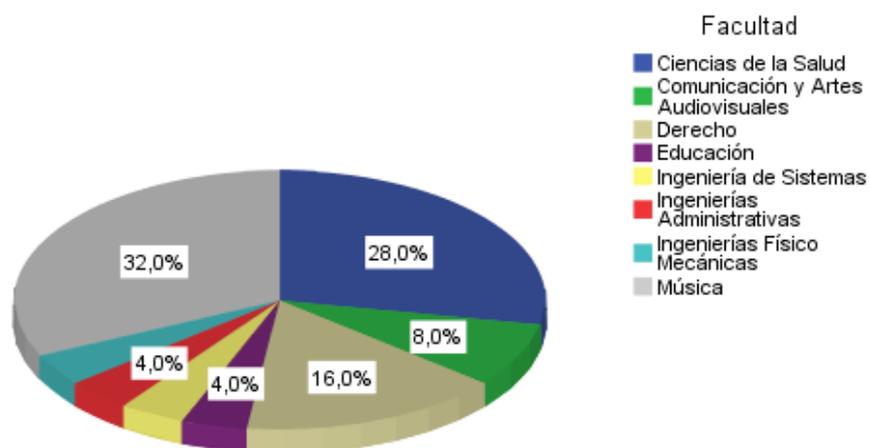
Fuente: Autor del presente trabajo

35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta A veces.



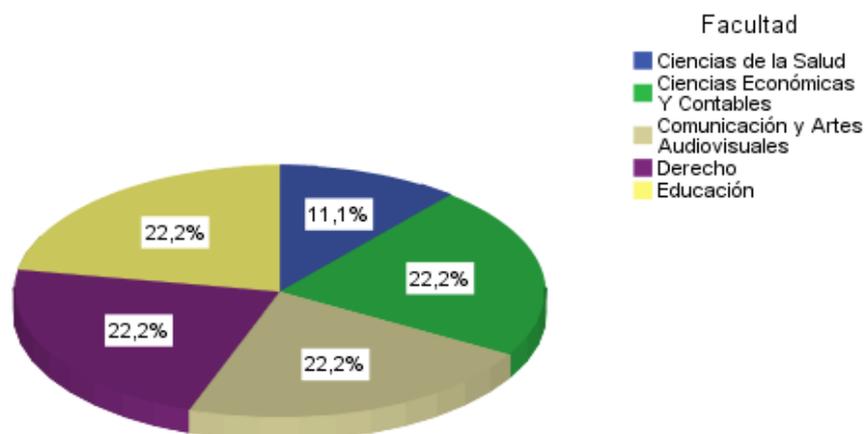
Fuente: Autor del presente trabajo

35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

En el caso de pérdidas grupales superiores al 50% en evaluaciones escritas, los resultados son similares a las respuestas de la pregunta anterior. El 4% afirma que ocurre siempre y el 20% casi siempre, lo que da idea de una alta frecuencia de pérdida en este rango. Con respecto a las Facultades, es muy notorio el rango en las Ingenierías Físico Mecánicas (56% entre siempre y casi siempre) y en Música (78.5% entre siempre y casi siempre). De todas maneras, el promedio se mantiene elevado en todas las facultades (superior al 25%, con excepción de Administración y Ciencias Económicas y Contables). Es un dato de pérdida muy notorio por lo que podría significar tanto en los niveles de rendimiento académico como en la motivación frente al estudio; lo mismo que en la relación entre lo enseñado y lo evaluado con respecto a la complejidad del conocimiento (tabla 87, figura 78).

7.3.5

Quinto criterio: Forma y método de la evaluación

Tabla 88. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previas) que sus profesores aplican son equilibradas?

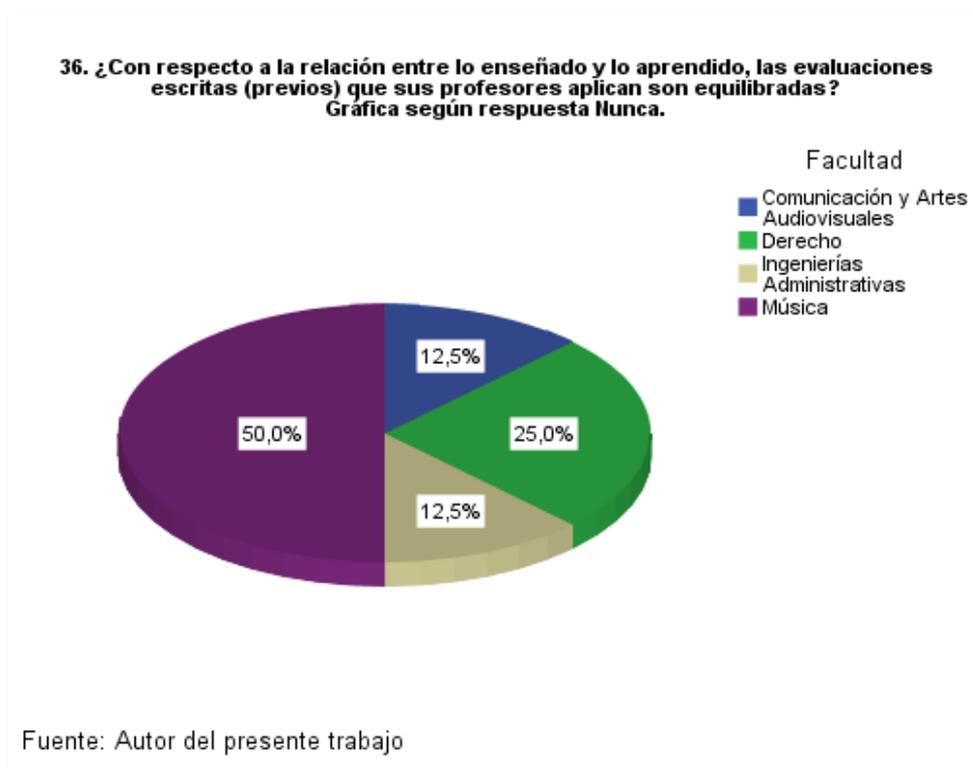
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	0	0%	9	7,8%	32	27,8%	65	56,5%	9	7,8%	0	0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	0	0%	5	3,9%	45	35,4%	43	33,9%	34	26,8%	0	0%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	0	0%	3	7,9%	10	26,3%	21	55,3%	4	10,5%	0	0%	38	100,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	1	2,0%	0	0%	10	20,0%	28	56,0%	11	22,0%	0	0%	50	100,0%
Derecho	2	1,3%	6	4,0%	46	30,9%	74	49,7%	21	14,1%	0	0%	149	100,0%
Educación	0	0%	0	0%	29	58,0%	16	32,0%	3	6,0%	2	4,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	0	0%	0	0%	2	10,5%	13	68,4%	4	21,1%	0	0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	0	0%	12	27,3%	25	56,8%	6	13,6%	0	0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	0	0%	0	0%	9	36,0%	14	56,0%	2	8,0%	0	0%	25	100,0%
Música	4	28,6%	0	0%	0	0%	10	71,4%	0	0%	0	0%	14	100,0%
Total	8	1,3%	23	3,6%	195	30,9%	309	49,0%	94	14,9%	2	0,3%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

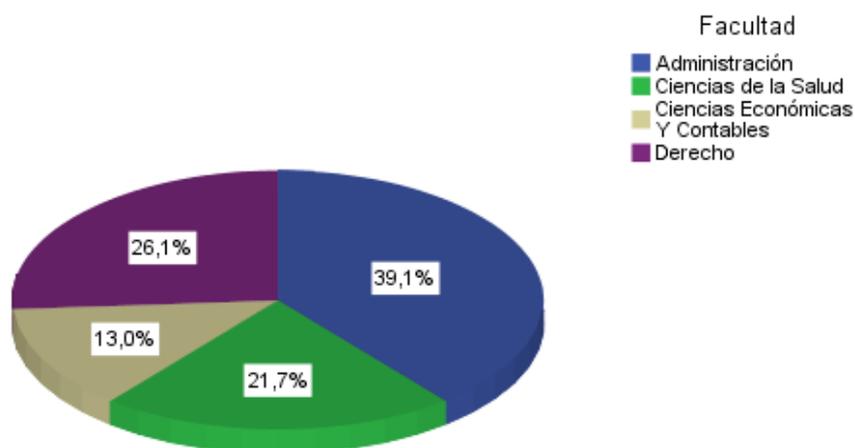
%Res: Porcentaje de respuesta

%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 79. Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado

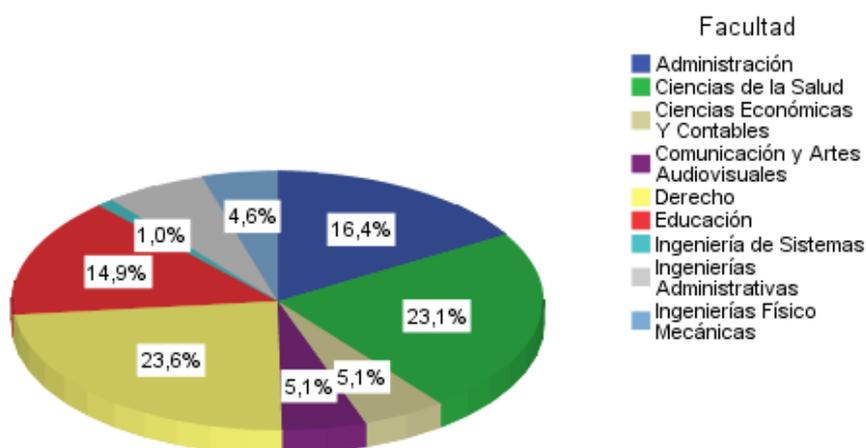


36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



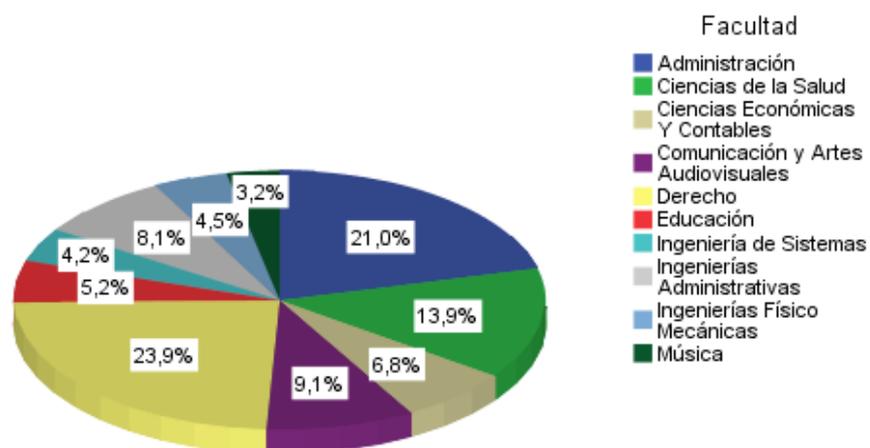
Fuente: Autor del presente trabajo

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?
Gráfica según respuesta A veces.



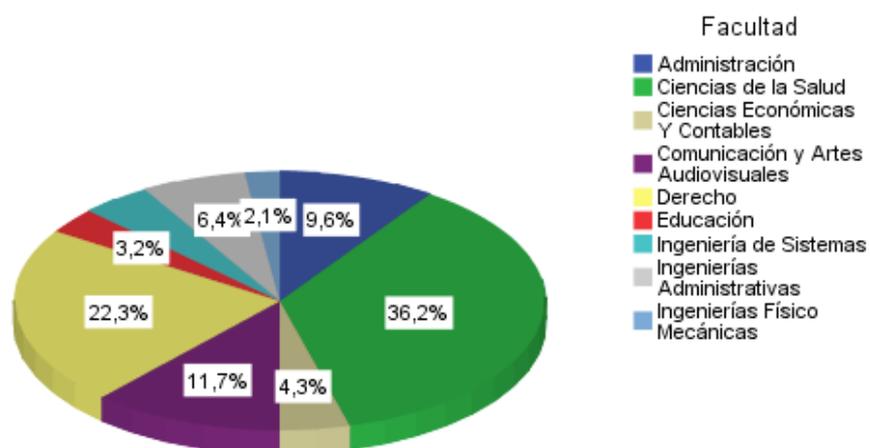
Fuente: Autor del presente trabajo

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?
Gráfica según respuesta Casi siempre.

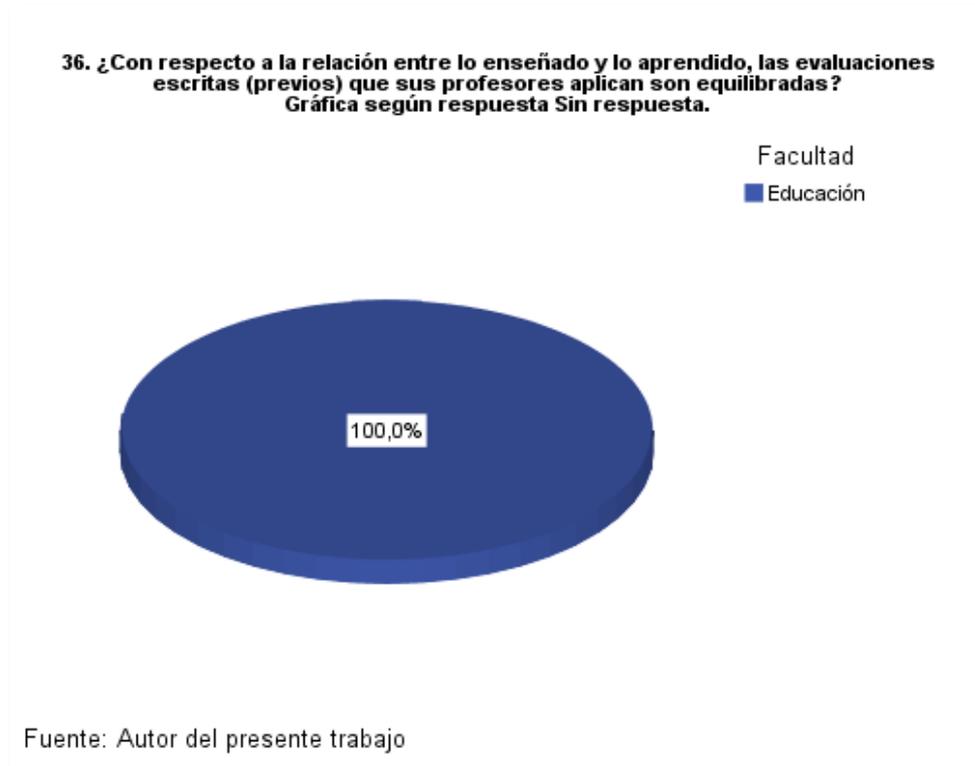


Fuente: Autor del presente trabajo

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



La quinta categoría de análisis hace referencia a la forma y método de la evaluación del aprendizaje. Una cuestión que decide muchos resultados en la evaluación del aprendizaje es el equilibrio más o menos compensado entre el grado de complejidad en lo que el docente enseña y el grado de complejidad en la evaluación del aprendizaje, especialmente en la evaluación escrita (quices y previos). A esta pregunta, en general, los alumnos respondieron en un 59.9% que siempre o casi siempre son equilibradas, mientras que el 31% afirma que sólo a veces son equilibradas, lo que implica la presencia de su contrario (que con cierta frecuencia no hay equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado). En esta última referencia, hay mayor tendencia en la Facultad de Música, según el 28.6% nunca son equilibradas (tabla 88, figura 79).

Tabla 89. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previas) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?

Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	4	3,5%	4	3,5%	37	32,2%	57	49,6%	13	11,3%	.	0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	11	8,7%	7	5,5%	54	42,5%	36	28,3%	19	15,0%	.	0%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	4	10,5%	17	44,7%	11	28,9%	4	10,5%	1	2,6%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	3	6,0%	1	2,0%	16	32,0%	15	30,0%	15	30,0%	.	0%	50	100,0%
Derecho	4	2,7%	5	3,4%	62	41,6%	58	38,9%	20	13,4%	.	0%	149	100,0%
Educación	11	22,0%	.	0%	21	42,0%	12	24,0%	4	8,0%	2	4,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	1	5,3%	.	0%	5	26,3%	8	42,1%	5	26,3%	.	0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	.	0%	22	50,0%	14	31,8%	7	15,9%	.	0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	.	0%	9	36,0%	11	44,0%	4	16,0%	.	0%	25	100,0%
Música	4	28,6%	.	0%	1	7,1%	6	42,9%	3	21,4%	.	0%	14	100,0%
Total	41	6,5%	21	3,3%	244	38,7%	228	36,1%	94	14,9%	3	0,5%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

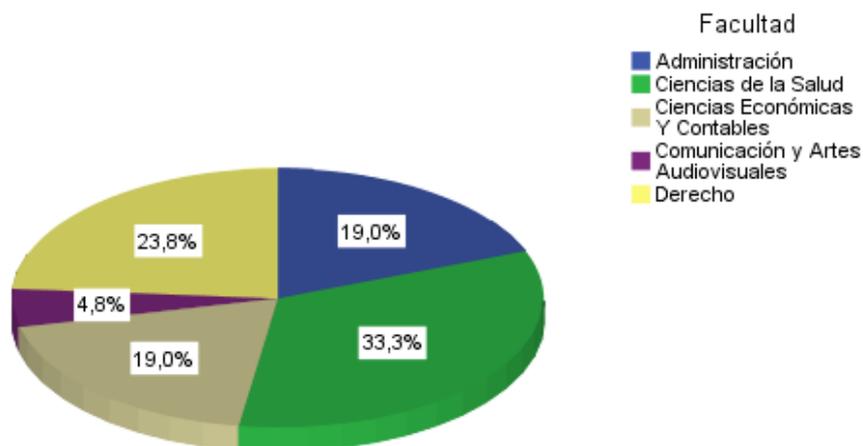
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 80. Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo evaluado con el fin de plantear retos al estudiante



37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previas) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?

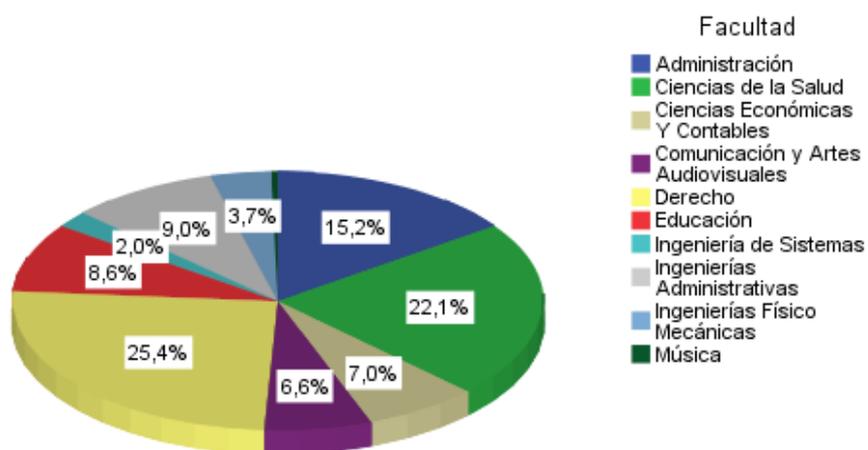
Gráfica según respuesta Casi nunca.



Fuente: Autor del presente trabajo

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previas) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?

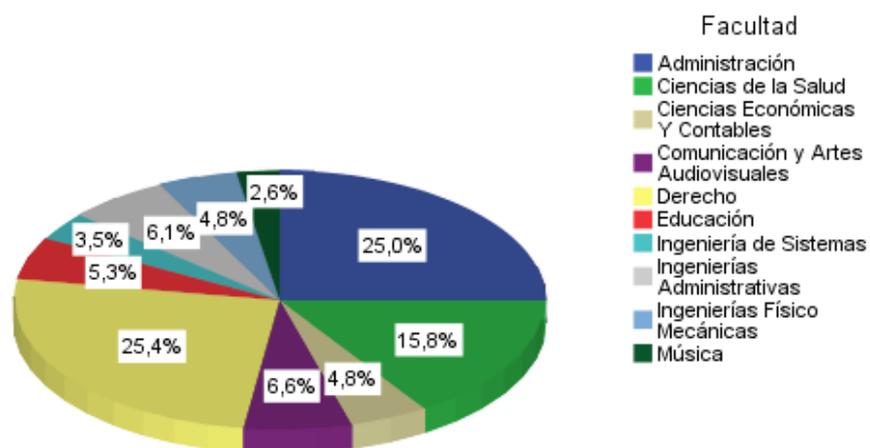
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previas) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?

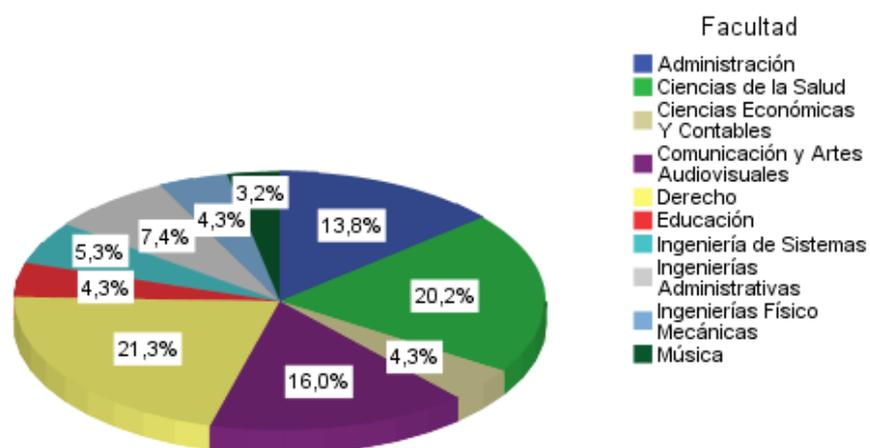
Gráfica según respuesta Casi siempre.



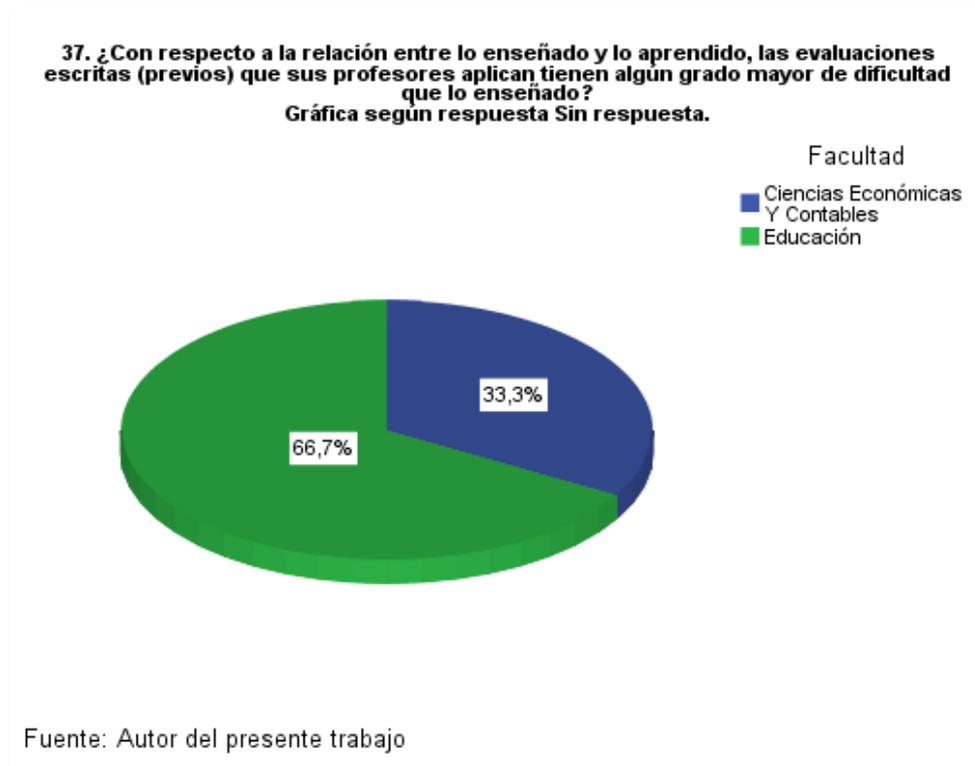
Fuente: Autor del presente trabajo

37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previas) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo



Con el fin de reafirmar lo preguntado en la cuestión anterior, la siguiente pregunta hace referencia a si en la relación entre lo enseñado y lo aprendido las evaluaciones escritas tienen algún grado mayor de dificultad con respecto a lo enseñado. En este caso, las respuestas muestran lo contrario con respecto a la anterior pregunta, el 51% afirma que siempre o casi siempre la evaluación escrita presenta mayor grado de dificultad que lo enseñado, mientras que el 38.7% afirma que sólo a veces ocurre este desequilibrio. En todas las facultades se presenta la misma tendencia al encontrar que hay mayor dificultad en la evaluación con respecto a lo enseñado, aunque es más notorio en Comunicación y Artes Audiovisuales, Administración, Ingeniería de Sistemas e Ingenierías Físico Mecánicas (tabla 89, figura 80).

Tabla 90. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

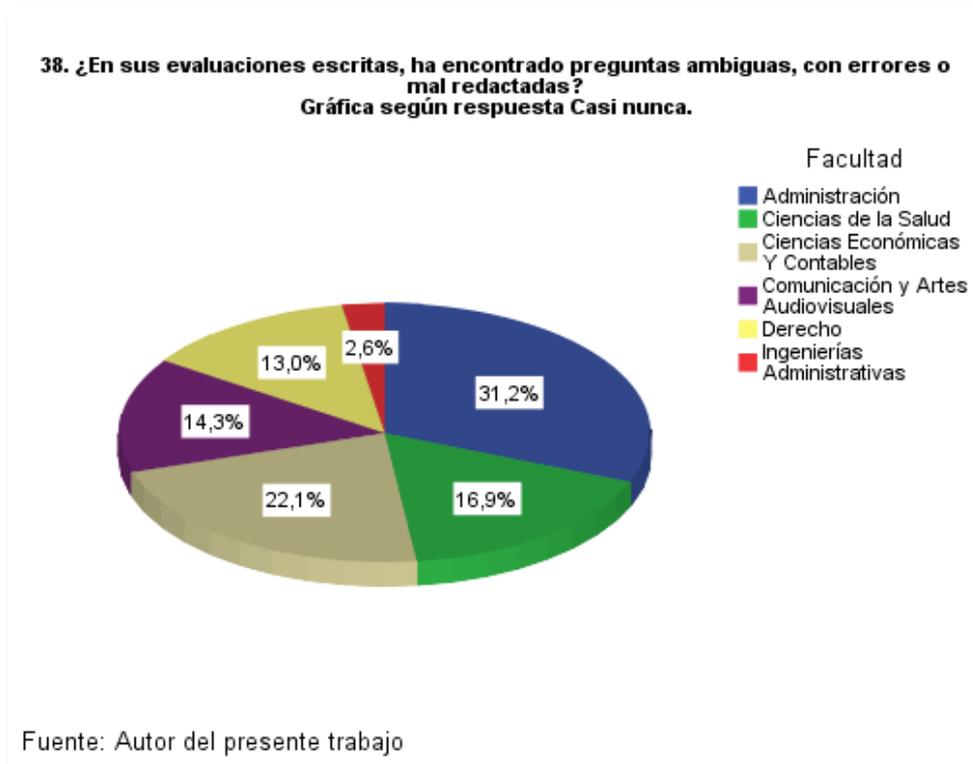
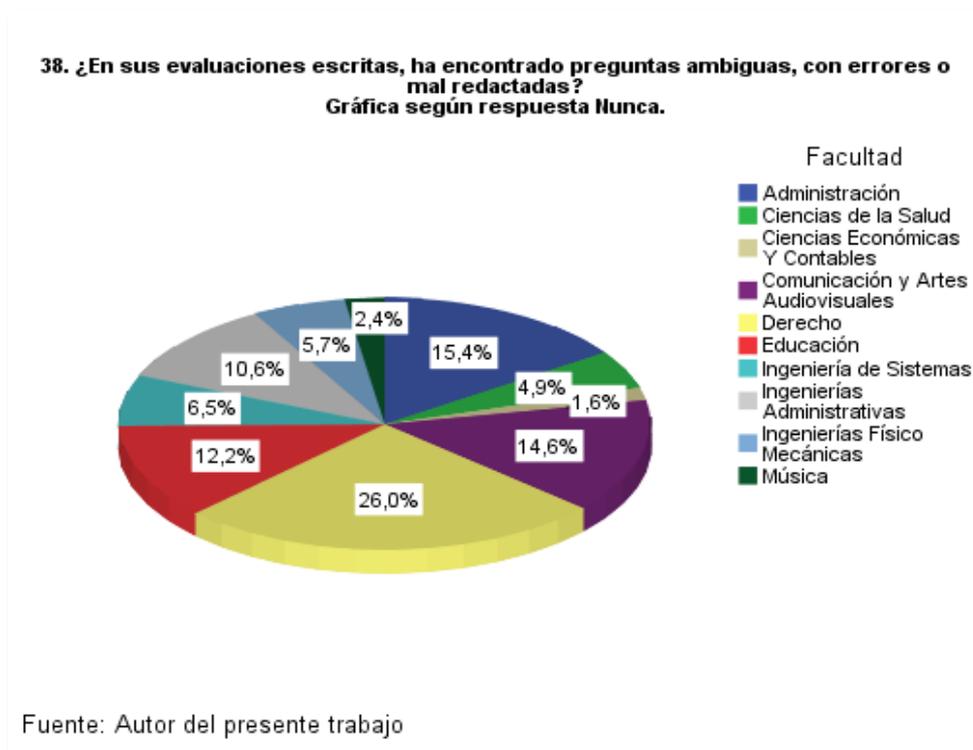
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	6. Sin respuesta	Total
Facultad	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac	Suma %Res %Fac
Administración	19 16,5% 15,4%	24 20,9% 31,2%	53 46,1% 18,0%	17 14,8% 18,3%	2 1,7% 4,9%	.	115 100,0% 18,2%
Ciencias de la Salud	6 4,7% 4,9%	13 10,2% 16,9%	66 52,0% 22,4%	29 22,8% 31,2%	13 10,2% 31,7%	.	127 100,0% 20,1%
Ciencias Económicas Y Contables	2 5,3% 1,6%	17 44,7% 22,1%	14 36,8% 4,8%	4 10,5% 4,3%	1 2,6% 2,4%	.	38 100,0% 6,0%
Comunicación Y Artes Audiovisuales	18 36,0% 14,6%	11 22,0% 14,3%	12 24,0% 4,1%	2 4,0% 2,2%	7 14,0% 17,1%	.	50 100,0% 7,9%
Derecho	32 21,5% 26,0%	10 6,7% 13,0%	72 48,3% 24,5%	27 18,1% 29,0%	7 4,7% 17,1%	1 7,7% 33,3%	149 100,0% 23,6%
Educación	15 30,0% 12,2%	.	30 60,0% 10,2%	.	3 6,0% 7,3%	2 4,0% 66,7%	50 100,0% 7,9%
Ingeniería de Sistemas	8 42,1% 6,5%	.	10 52,6% 3,4%	.	1 5,3% 2,4%	.	19 100,0% 3,0%
Ingenierías Administrativas	13 29,5% 10,6%	2 4,5% 2,6%	19 43,2% 6,5%	8 18,2% 8,6%	2 4,5% 4,9%	.	44 100,0% 7,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	7 28,0% 5,7%	.	14 56,0% 4,8%	3 12,0% 3,2%	1 4,0% 2,4%	.	25 100,0% 4,0%
Música	3 21,4% 2,4%	.	4 28,6% 1,4%	3 21,4% 3,2%	4 28,6% 9,8%	.	14 100,0% 2,2%
Total	123 19,5% 100,0%	77 12,2% 100,0%	294 46,6% 100,0%	93 14,7% 100,0%	41 6,5% 100,0%	3 5,5% 100,0%	631 100,0% 100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

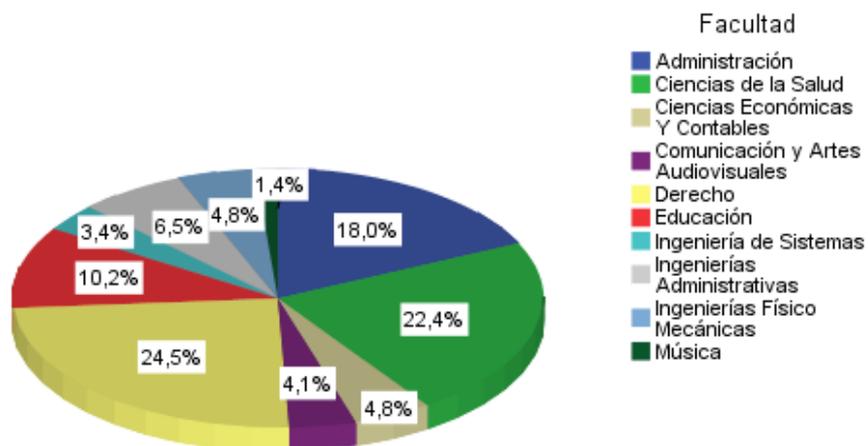
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 81. Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas



38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

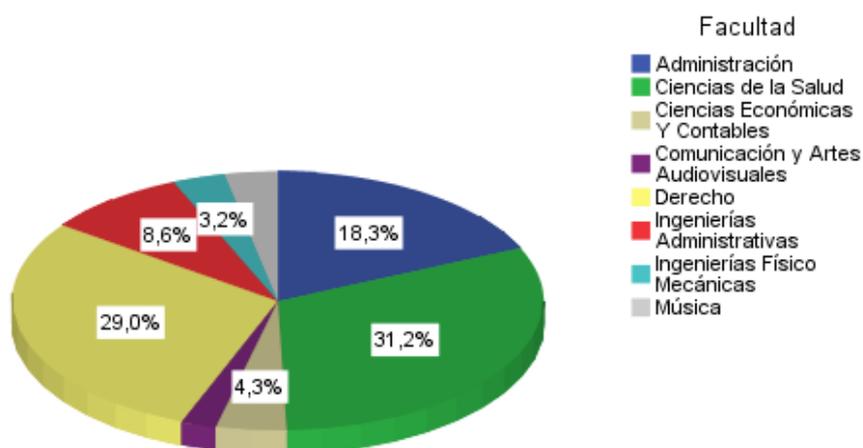
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

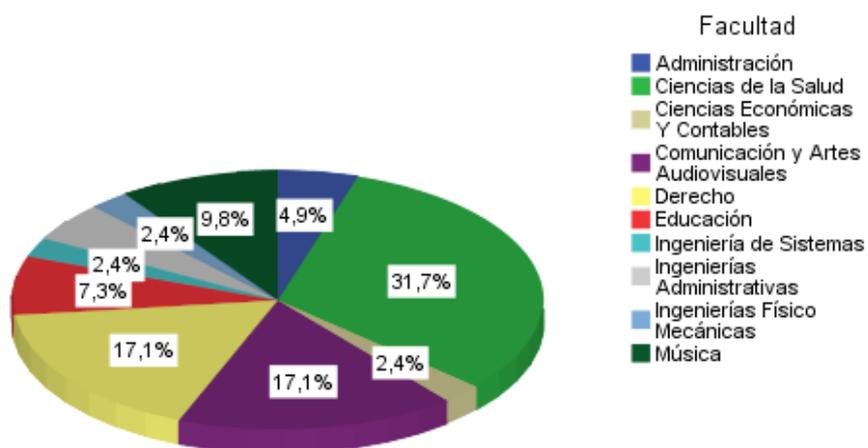
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

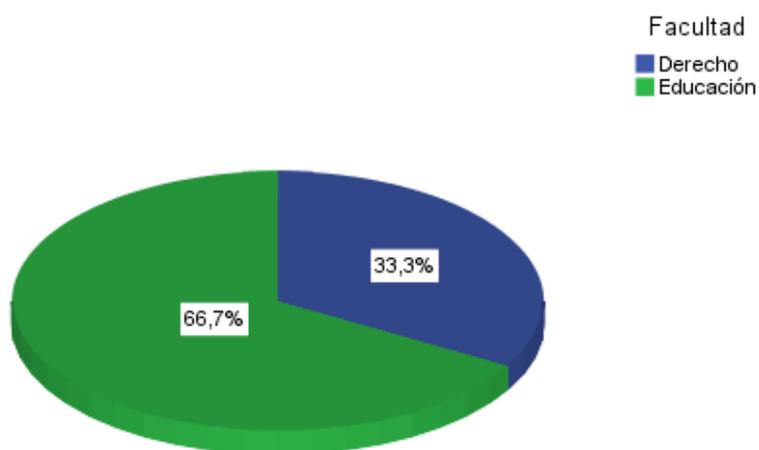
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a la frecuencia con que los estudiantes han encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas, en general, el 28.2% dicen que siempre o casi siempre encuentran preguntas con estas fallas; un porcentaje muy elevado (46.6%) responde que ocurre a veces; lo anterior significa que con una frecuencia significativa los estudiantes hallan errores de algún tipo en la formulación de las preguntas en los exámenes escritos. Al desglosar los resultados en cuanto a si se presente siempre o casi siempre, esta frecuencia es menos notoria en Educación (6%), Ingeniería de Sistemas (5.3%), Administración (16.5%), Ciencias Económicas y Contables (13.1%), y Comunicación y Artes Audiovisuales (18%), así mismo se mantiene más o menos alta en Ciencias de la Salud (33%), Música (50%), Ingenierías Físico Mecánicas (16%) y Derecho con un 22.8% (tabla 90, figura 81).

Tabla 91. Permite preguntas y aclaraciones en los previos
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?

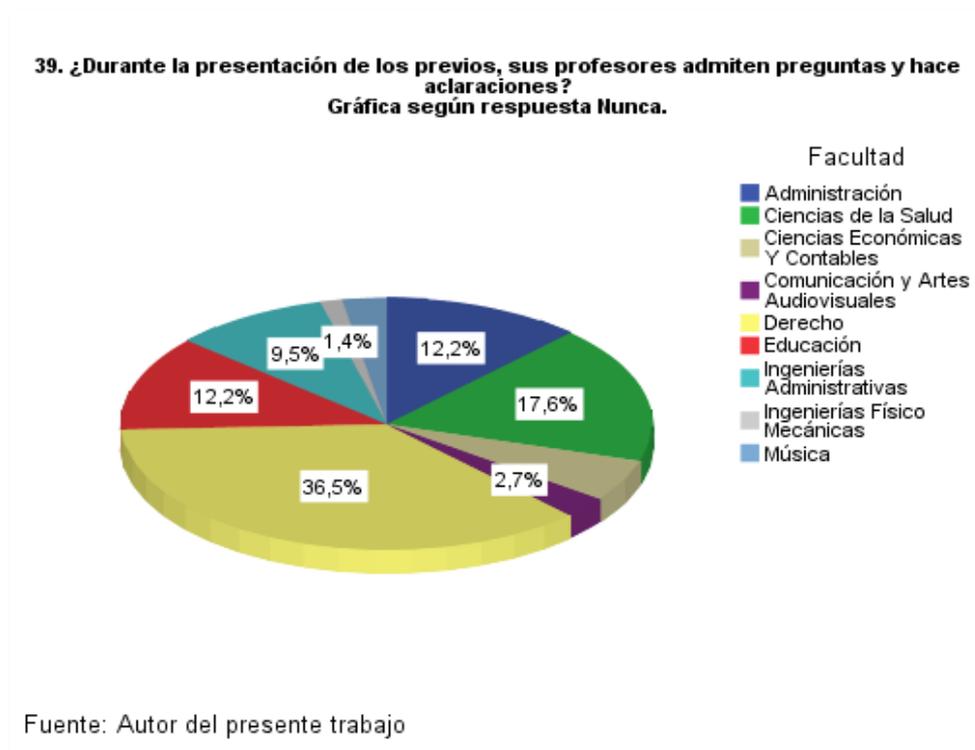
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total
	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	
Administración	9	7,8%	16	13,9%	56	48,7%	27	23,5%	4	3,5%	3	2,6%	115
Ciencias de la Salud	13	10,2%	15	11,8%	43	33,9%	35	27,6%	19	15,0%	2	1,6%	127
Ciencias Económicas Y Contables	4	10,5%	14	36,8%	14	36,8%	5	13,2%	1	2,6%	.	.0%	38
Comunicación Y Artes Audiovisuales	2	4,0%	4	8,0%	19	38,0%	16	32,0%	9	18,0%	.	.0%	50
Derecho	27	18,1%	14	9,4%	68	45,6%	26	17,4%	14	9,4%	.	.0%	149
Educación	9	18,0%	.	0%	19	38,0%	11	22,0%	9	18,0%	2	4,0%	50
Ingeniería de Sistemas	.	0%	.	0%	12	63,2%	6	31,6%	1	5,3%	.	.0%	19
Ingenierías Administrativas	7	15,9%	.	0%	23	52,3%	9	20,5%	5	11,4%	.	.0%	44
Ingenierías Físico Mecánicas	1	4,0%	.	0%	19	76,0%	3	12,0%	2	8,0%	.	.0%	25
Música	2	14,3%	.	0%	1	7,1%	11	78,6%	.	0%	.	0%	14
Total	74	11,7%	63	10,0%	274	43,4%	149	23,6%	64	10,1%	7	1,1%	631

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

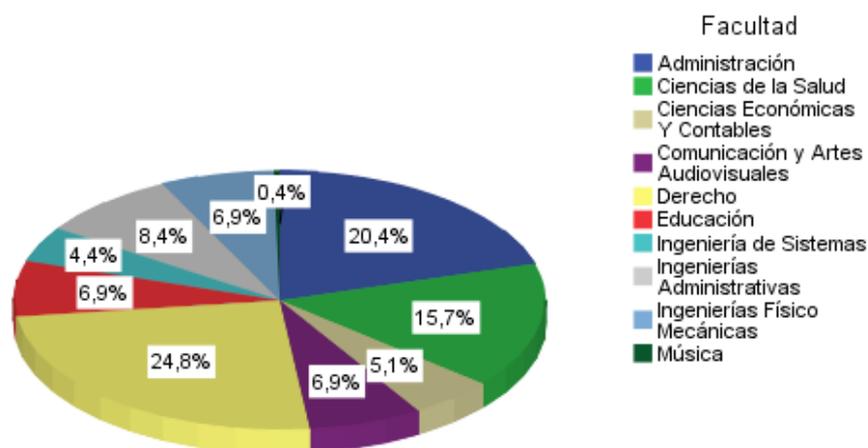
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 82. Permite preguntas y aclaraciones en los previos



39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?

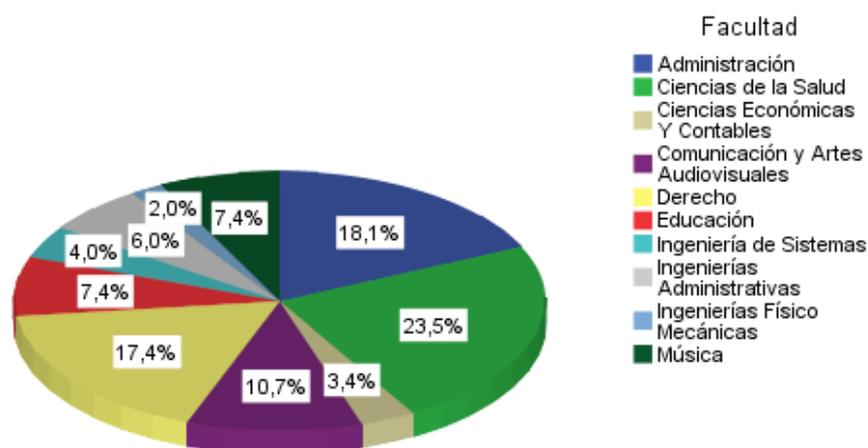
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?

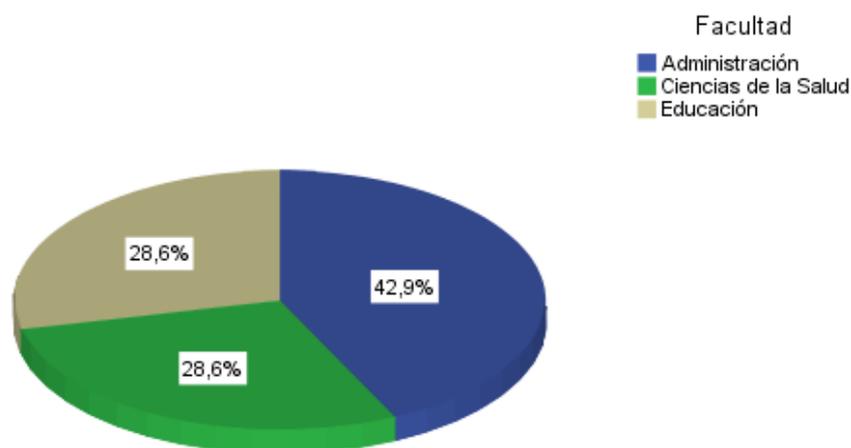
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?

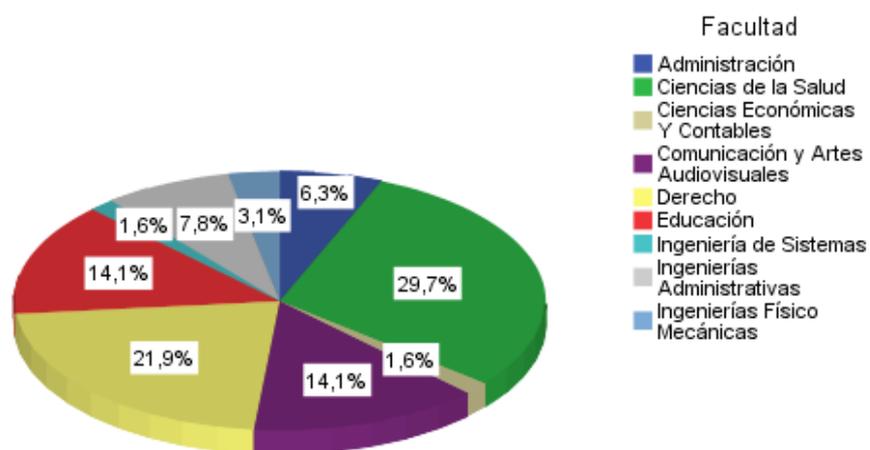
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?

Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

En esta la pregunta se interrogó a los estudiantes sobre si sus profesores admiten preguntas durante la presentación de exámenes escritos, cuestión polémica, pues se presume que la interpretación de las preguntas en los exámenes hace parte de la evaluación, pero, por otra parte, no hay garantía de que todas las preguntas en todos los casos estén correctamente formuladas, tanto en lo semántico y gramatical como en su contenido temático. En términos generales, el 33.7% de los estudiantes afirman que sus docentes sí admiten preguntas durante los exámenes; en este sentido, las facultades en que los docentes permiten preguntas son Música, Ciencias de la Salud, e Ingeniería de Sistemas. En el sentido contrario, el 21.7% dice que nunca o casi nunca admiten preguntas o hacen aclaraciones, en este aspecto, las facultades con mayor porcentaje de docentes que no admiten preguntas son Administración (21.7%), Ciencias de la Salud (22%), Ciencias Económicas y Contables (47.3%), Derecho (27.5%) y Educación con un 18% (tabla 91, figura 82).

Tabla 92. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas

40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?

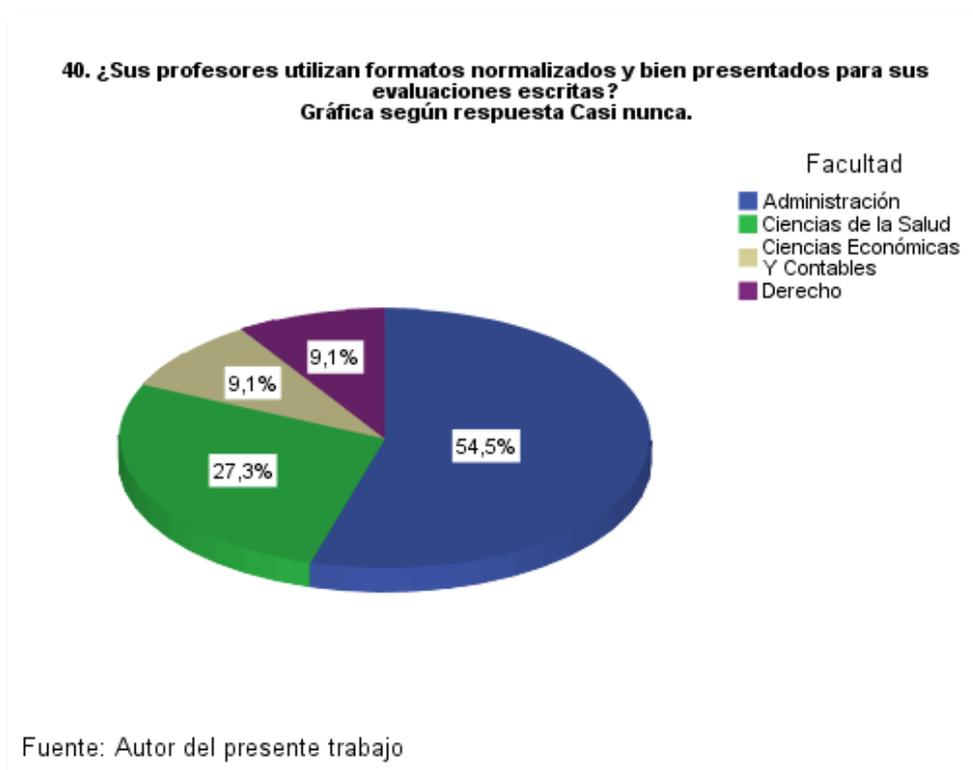
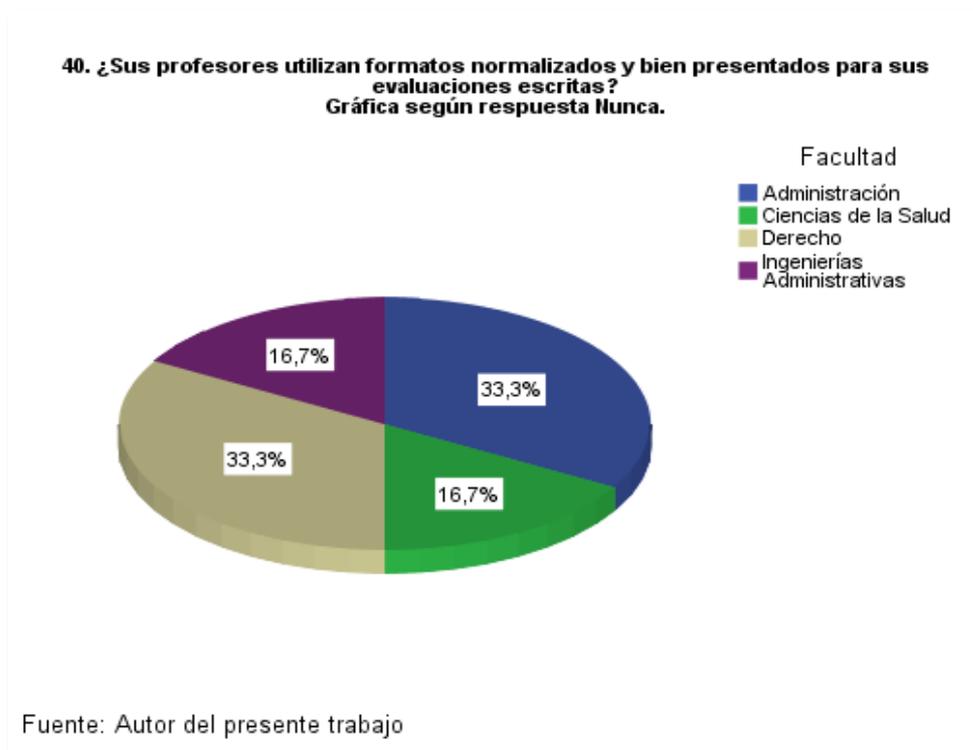
Facultad	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac	Suma	%Res %Fac
Administración	2	1,7%	6	5,2%	35	30,4%	50	43,5%	22	19,1%	.	,0%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	1	,8%	3	2,4%	35	27,6%	40	31,5%	48	37,8%	.	,0%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	.	,0%	1	2,6%	7	18,4%	20	52,6%	10	26,3%	.	,0%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	.	,0%	.	,0%	5	10,0%	10	20,0%	35	70,0%	.	,0%	50	100,0%
Derecho	2	1,3%	1	,7%	38	25,5%	65	43,6%	43	28,9%	.	,0%	149	100,0%
Educación	.	,0%	.	,0%	13	26,0%	13	26,0%	22	44,0%	2	4,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	1	5,3%	5	26,3%	12	63,2%	1	5,3%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	.	,0%	10	22,7%	23	52,3%	10	22,7%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	5	20,0%	10	40,0%	10	40,0%	.	,0%	25	100,0%
Música	.	,0%	.	,0%	.	,0%	7	50,0%	7	50,0%	.	,0%	14	100,0%
Total	6	1,0%	11	1,7%	149	23,6%	243	38,5%	219	34,7%	3	,5%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

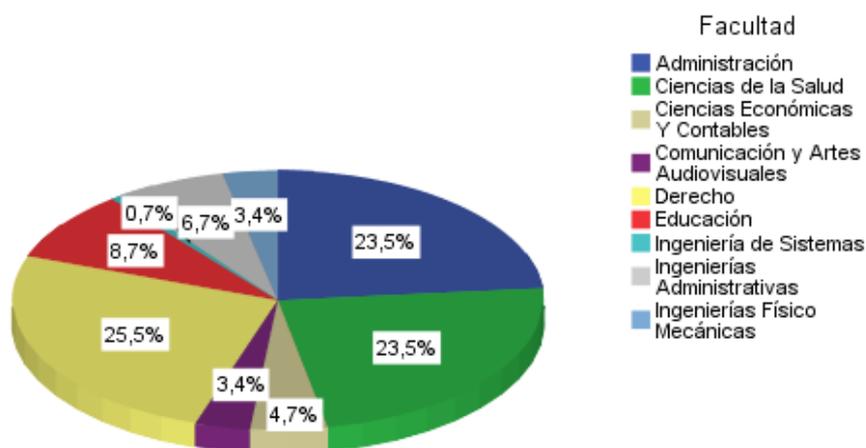
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 83. Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas



40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?

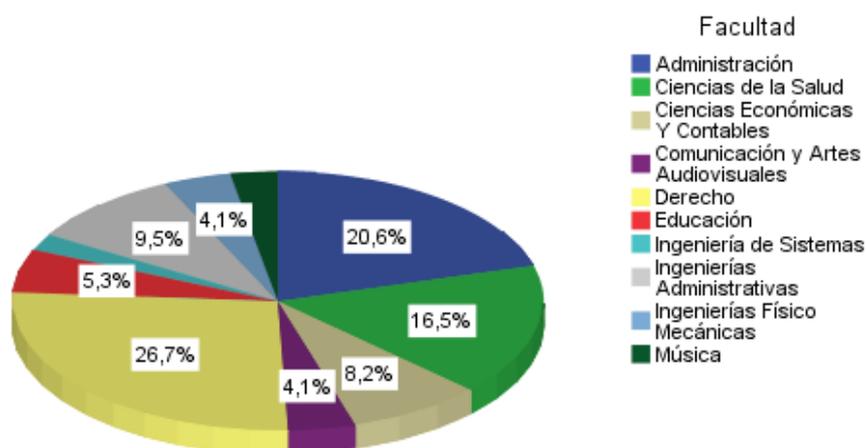
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?

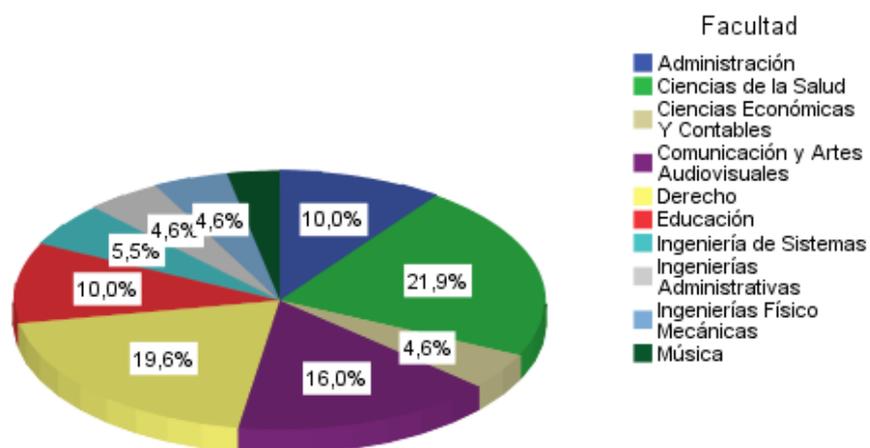
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?

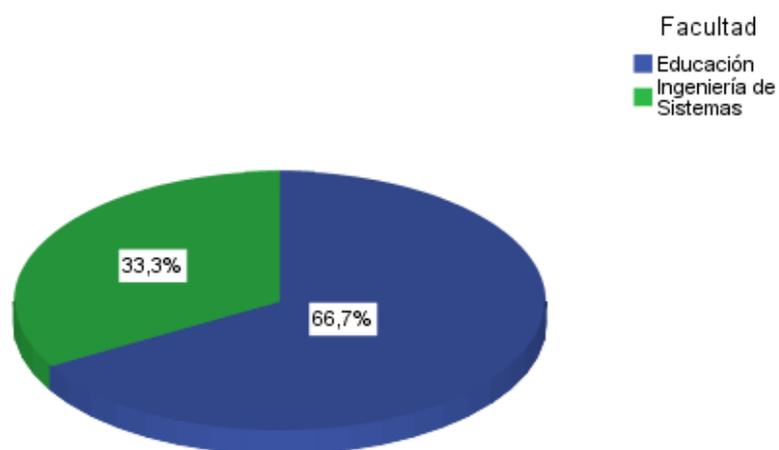
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?

Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

Sobre el uso de formatos normalizados y de buen aspecto, los estudiantes responden que en un alto porcentaje (73.2%) siempre o casi siempre los formatos de las evaluaciones escritas están bien presentados y son más o menos normalizados, un porcentaje cercano al anterior se mantiene en todas las facultades sin excepción; solamente un 2.7% afirman lo contrario, sin que sea de ninguna manera significativo en el resultado (tabla 92, figura 83).

Tabla 93. El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta

41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?

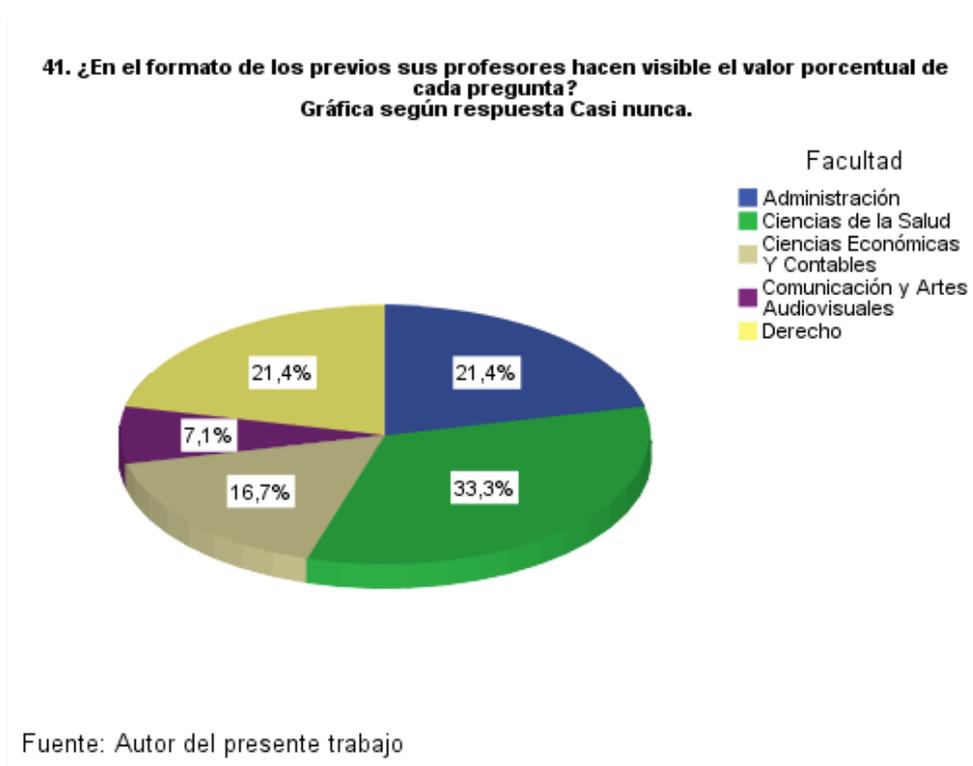
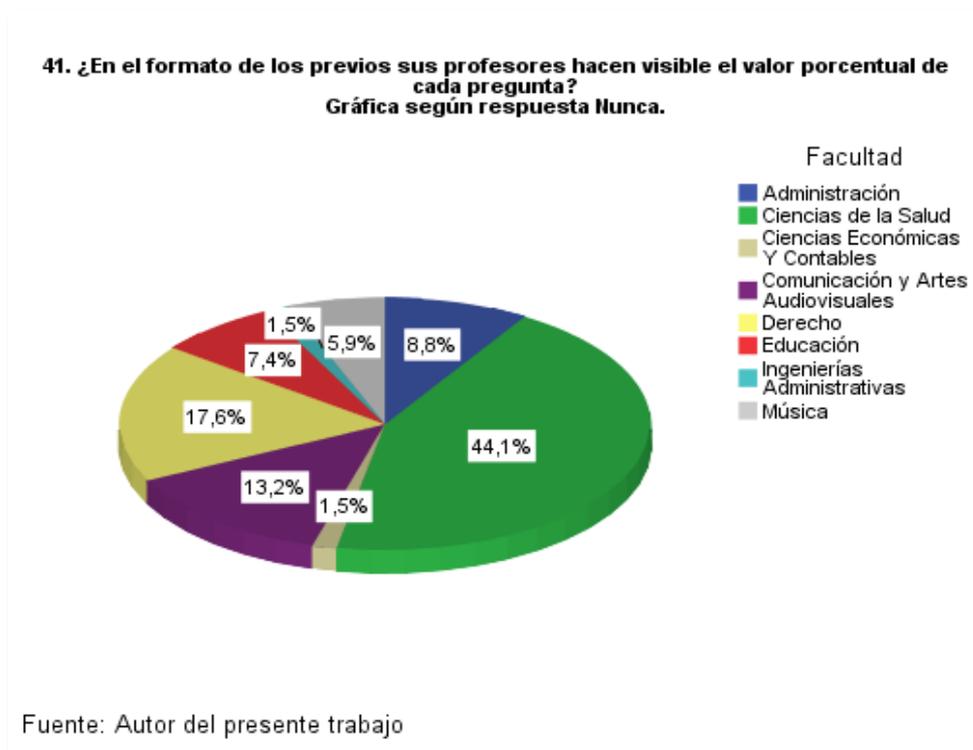
	1. Nunca		2. Casi nunca		3. A veces		4. Casi siempre		5. Siempre		6. Sin respuesta		Total	
Facultad	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res	Suma	%Res
Administración	6	5,2%	9	7,8%	50	21,4%	33	28,7%	16	13,9%	1	,9%	115	100,0%
Ciencias de la Salud	30	23,6%	14	11,0%	41	32,3%	30	23,6%	11	8,7%	1	,8%	127	100,0%
Ciencias Económicas Y Contables	1	2,6%	7	18,4%	7	16,7%	16	42,1%	7	18,4%	.	,0%	38	100,0%
Comunicación y Artes Audiovisuales	9	18,0%	3	6,0%	14	28,0%	15	30,0%	9	18,0%	.	,0%	50	100,0%
Derecho	12	8,1%	9	6,0%	57	38,3%	41	27,5%	28	18,8%	2	1,3%	149	100,0%
Educación	5	10,0%	.	,0%	19	38,0%	13	26,0%	11	22,0%	2	4,0%	50	100,0%
Ingeniería de Sistemas	.	,0%	.	,0%	2	10,5%	5	26,3%	12	63,2%	.	,0%	19	100,0%
Ingenierías Administrativas	1	2,3%	.	,0%	20	45,5%	16	36,4%	7	15,9%	.	,0%	44	100,0%
Ingenierías Físico Mecánicas	.	,0%	.	,0%	8	32,0%	13	52,0%	4	16,0%	.	,0%	25	100,0%
Música	4	28,6%	.	,0%	4	28,6%	6	42,9%	.	,0%	.	,0%	14	100,0%
Total	68	10,8%	42	6,7%	222	35,2%	188	29,8%	105	16,6%	6	1,0%	631	100,0%

Fuente: Autor del presente trabajo

%Res: Porcentaje de respuesta

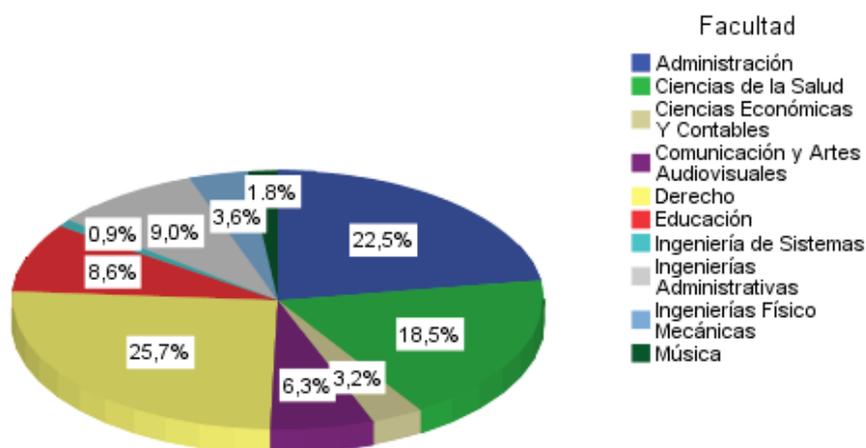
%Fac: Porcentaje por facultad

Figura 84 El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta



41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?

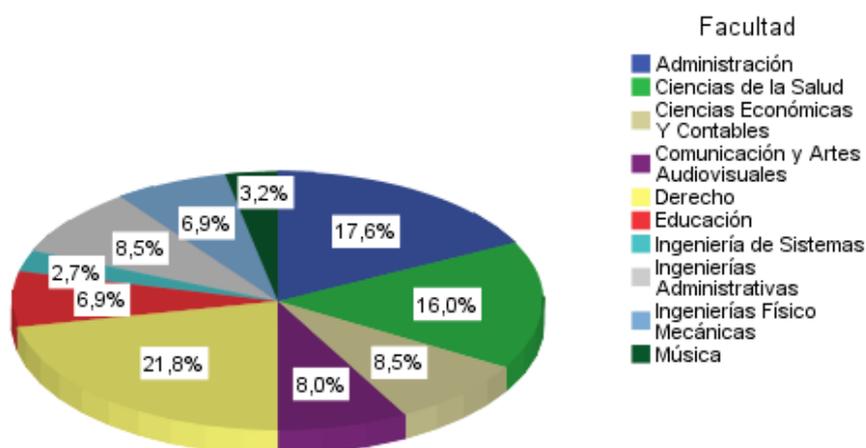
Gráfica según respuesta A veces.



Fuente: Autor del presente trabajo

41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?

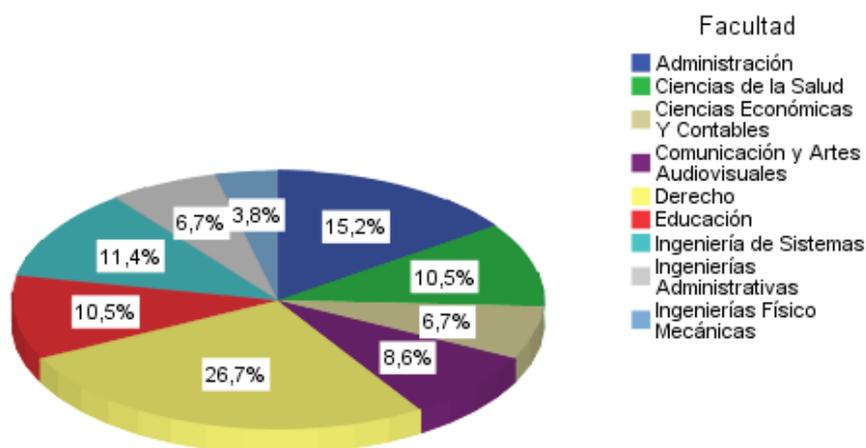
Gráfica según respuesta Casi siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?

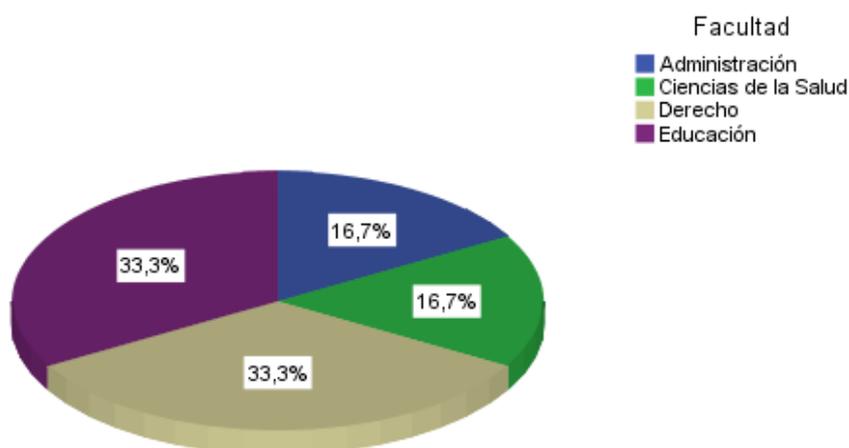
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?

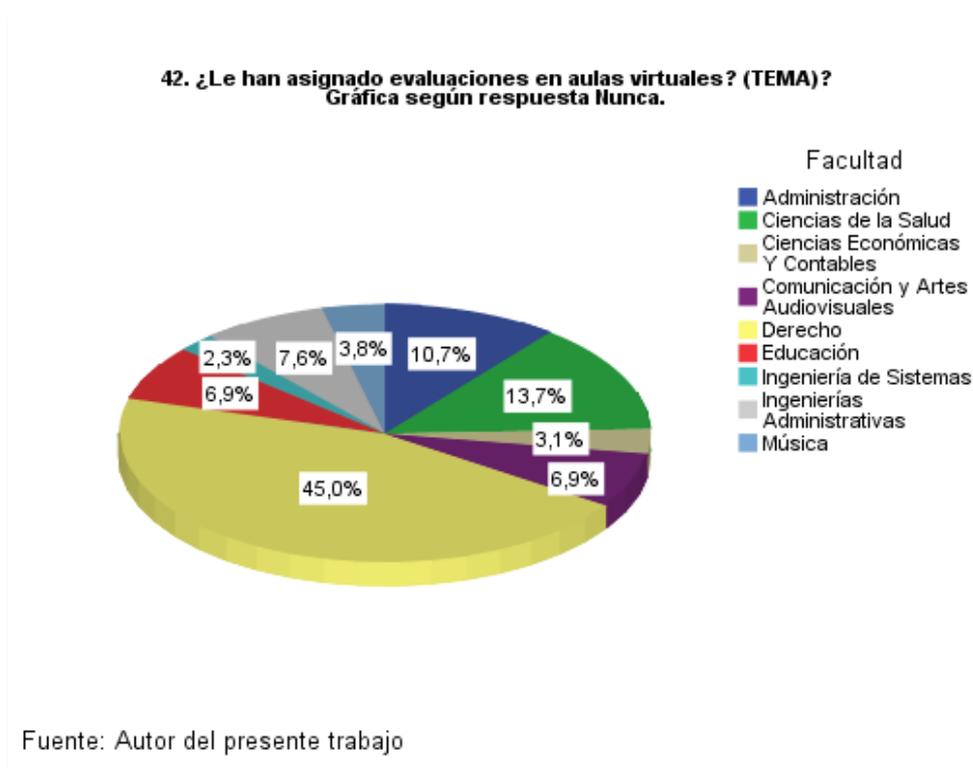
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



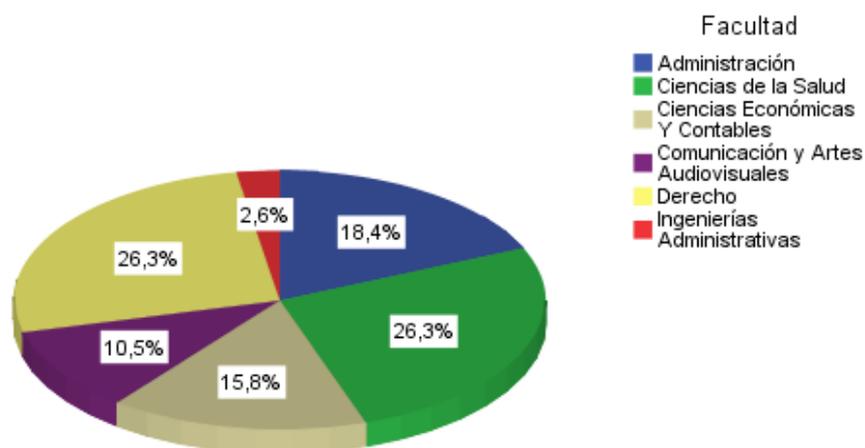
Fuente: Autor del presente trabajo

No siempre la presentación formal implica que contenga los elementos necesarios para un instrumento de aprendizaje de calidad, depende también, y en mayor medida, de los elementos internos que contenga, de su ordenada disposición y de su visibilidad. En este orden de ideas, se preguntó a los estudiantes si en el instrumento está claro y visible el valor porcentual que el docente le ha asignado a cada pregunta. En general, sólo el 16% afirma que siempre está presente y el 29.8% que casi siempre está presente. Un porcentaje del 17.5% afirma que nunca o casi nunca aparece lo que, sumado al 35.2% que dicen que solamente a veces aparece, indica que en un porcentaje muy elevado los estudiantes, al presentar una evaluación, no tienen claro el valor porcentual de cada una de las preguntas. El desconocimiento del valor porcentual de cada pregunta es más notorio en las Facultades de Ciencias de la Salud (33.6%), Ciencias Económicas y Contables (21%), Comunicación y Artes Audiovisuales (24%), Derecho (29.5%) y Música con un 28.6% que nunca o casi nunca lo hacen visible este valor porcentual en el formato (tabla 93, figura 84).

Figura 85. Evaluaciones en aulas virtuales

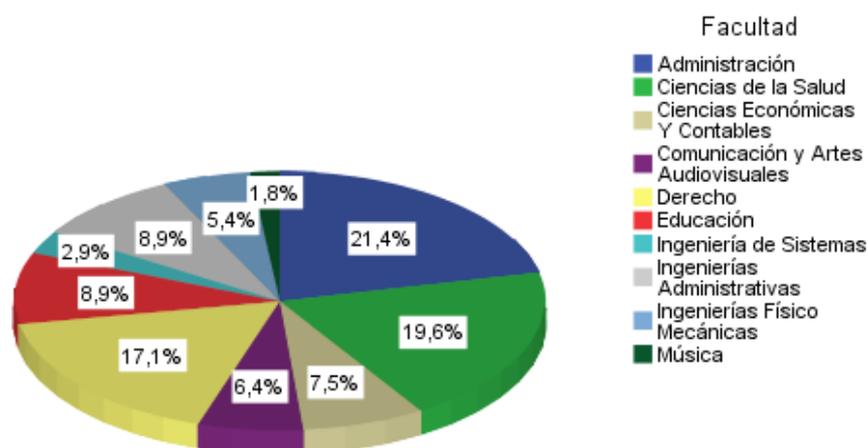


42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta Casi nunca.



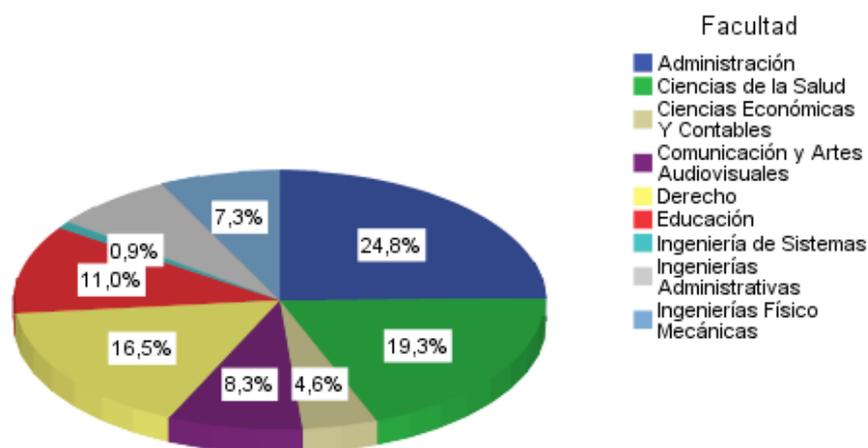
Fuente: Autor del presente trabajo

42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta A veces.



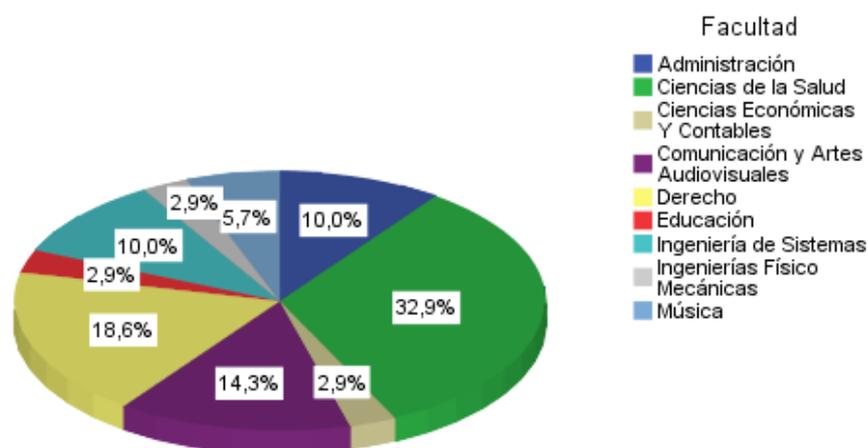
Fuente: Autor del presente trabajo

42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta Casi siempre.

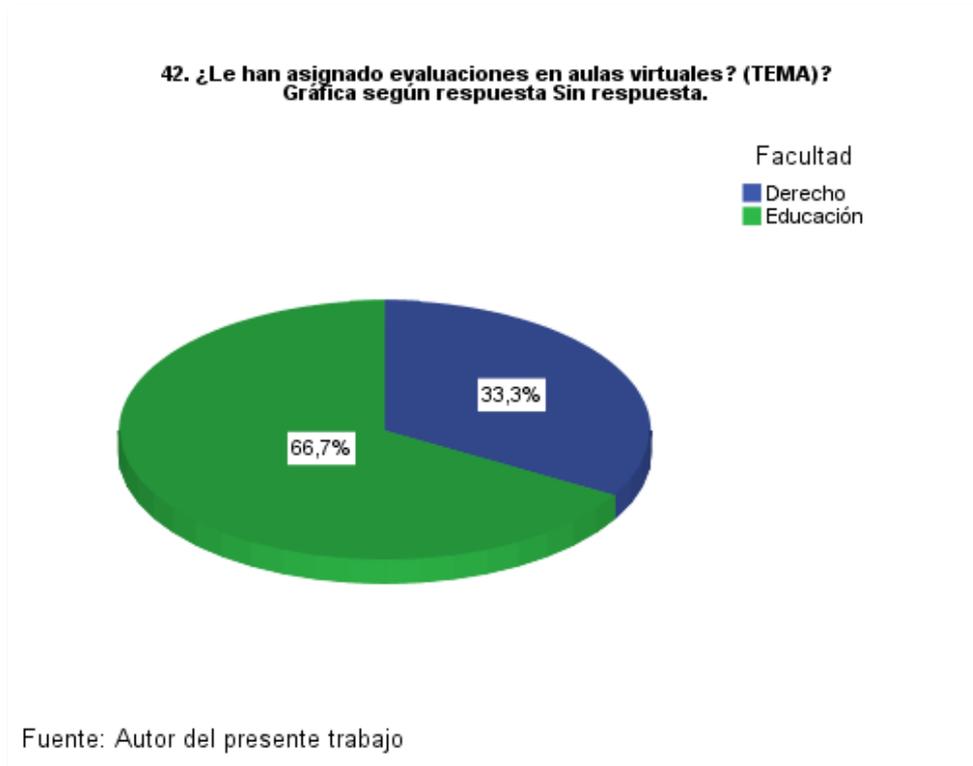


Fuente: Autor del presente trabajo

42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?
Gráfica según respuesta Siempre.

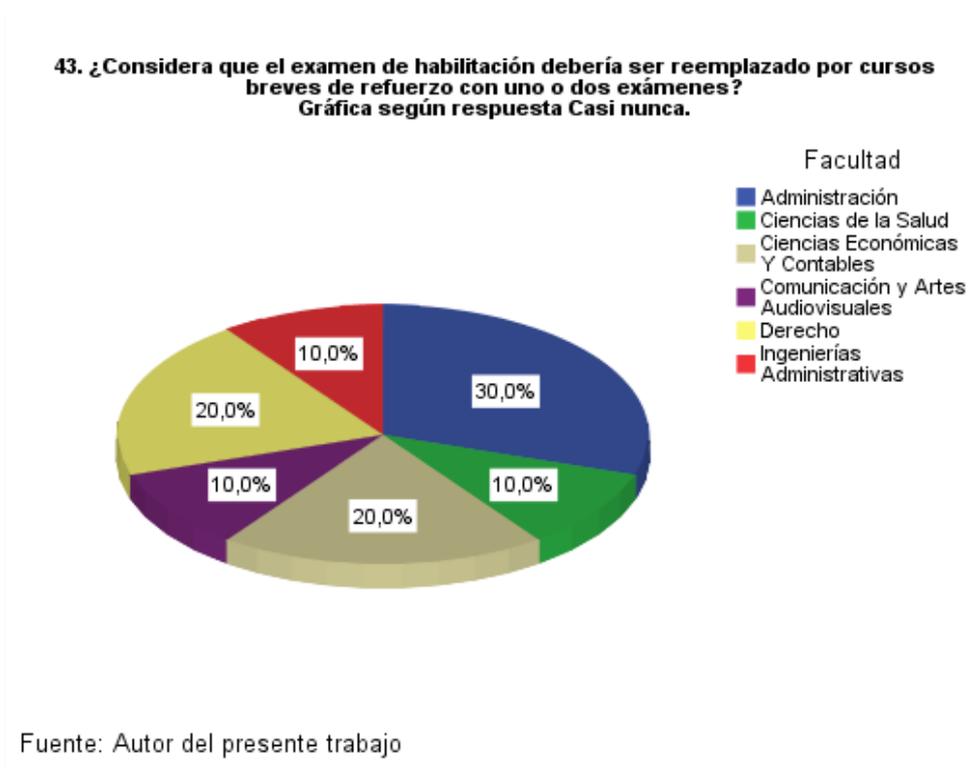
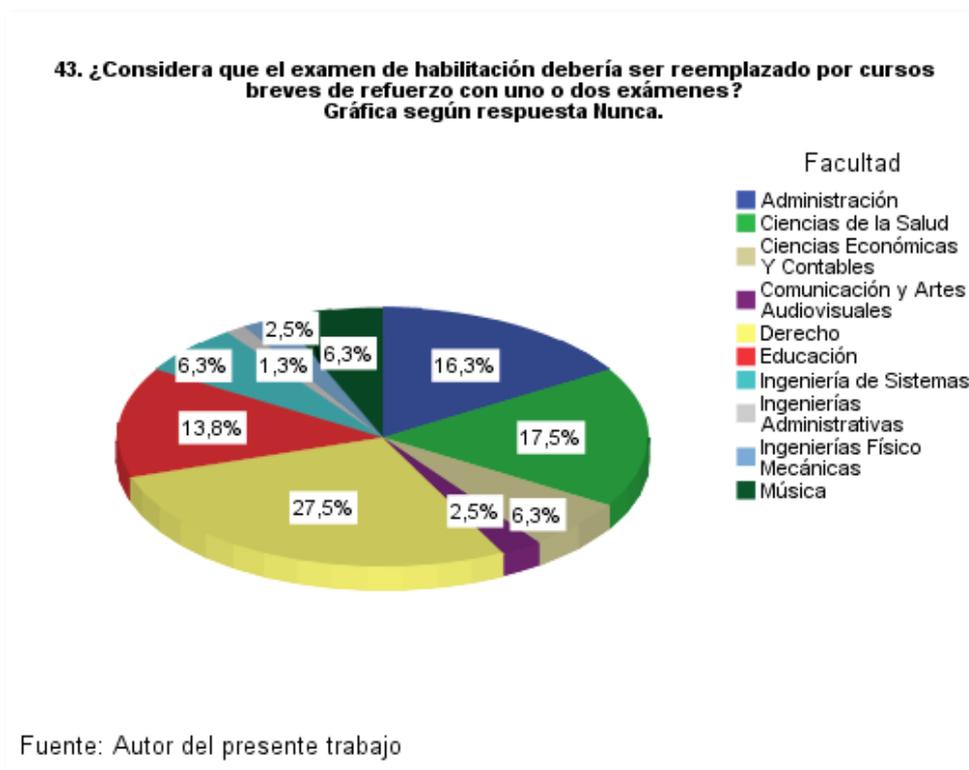


Fuente: Autor del presente trabajo

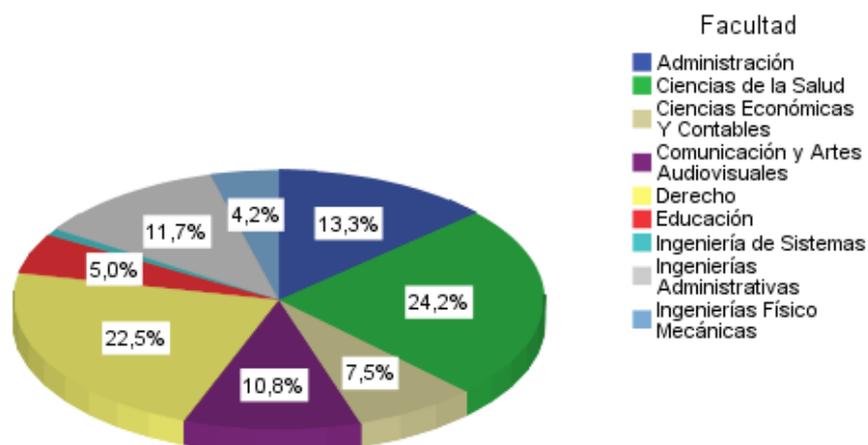


En la UNAB se ha implementado la plataforma TEMA (Tecnología aplicada a la Enseñanza para el Mejoramiento del Aprendizaje) como un sistema de ayuda y complementación de los procesos de enseñanza–aprendizaje presenciales. En este ítem se interrogó a los estudiantes sobre si les han aplicado evaluaciones en estas aulas virtuales. En general, las respuestas de los estudiantes indican un bajo nivel de uso pues sólo en el 11.1% hay una utilización constante de estas aulas y el 17.3% lo utiliza casi siempre. En los demás casos el uso es esporádico (50.4%) y el 20.8% de los estudiantes definitivamente nunca han tenido que diligenciar evaluaciones en estas aulas. El bajo uso es más notorio en las facultades de Derecho (46.3%), Música (35.7%), Ciencias Económicas y Contables (26.3%) e Ingenierías Administrativas con un 25% que casi nunca o nunca han sido evaluados mediante estas aulas virtuales (tabla 94, figura 85).

Figura 86. Examen de habilitación reemplazado por cursos breves

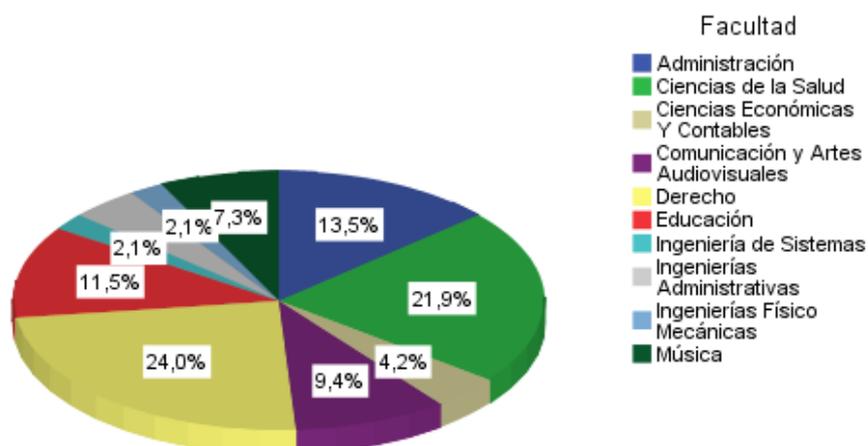


43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta A veces.



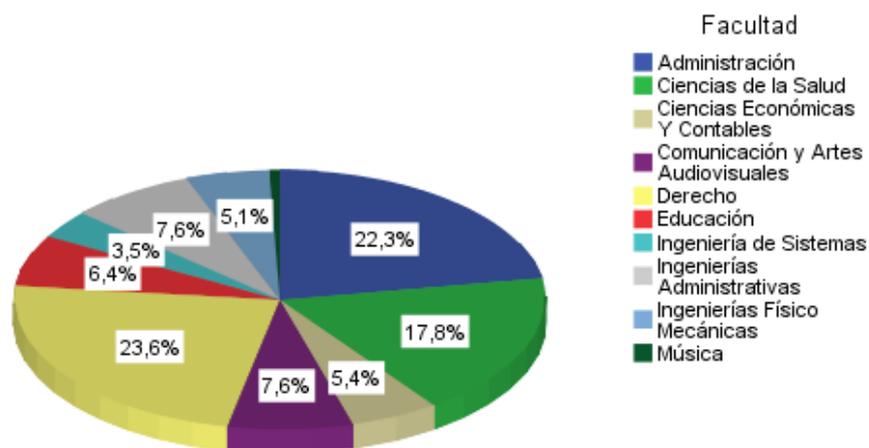
Fuente: Autor del presente trabajo

43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta Casi siempre.



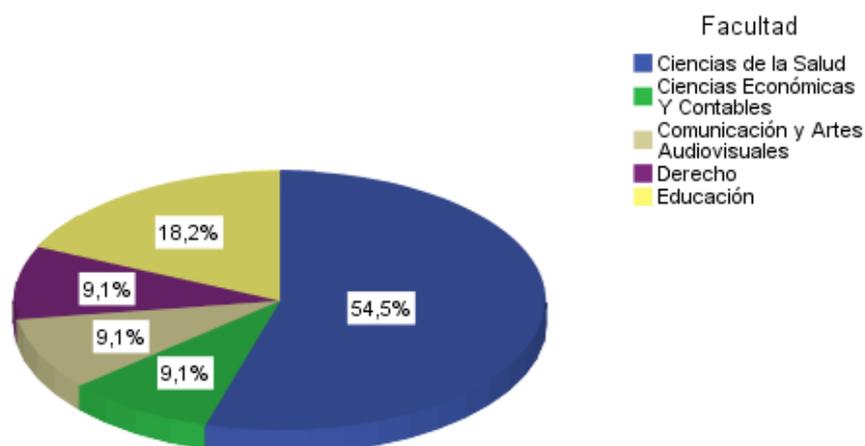
Fuente: Autor del presente trabajo

43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta Siempre.



Fuente: Autor del presente trabajo

43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?
Gráfica según respuesta Sin respuesta.



Fuente: Autor del presente trabajo

La última pregunta hace referencia a los exámenes de habilitación, esto es, el examen que se aplica a los estudiantes que pierden asignaturas teóricas con nota entre 2.0 y 2.9 (acorde con el reglamento estudiantil de la UNAB, artículo 38). Se preguntó a los estudiantes si, ante la pérdida de asignaturas, preferirían un curso breve de refuerzo con uno o dos exámenes. En general, el 70% de los estudiantes estuvo de acuerdo con esta opción. Probablemente permitiría un mayor refuerzo del aprendizaje y mayores opciones de obtener resultados favorables con esta posibilidad. En general, poco más o menos, se mantuvo el mismo promedio en todas las facultades (tabla 94, figura 86).

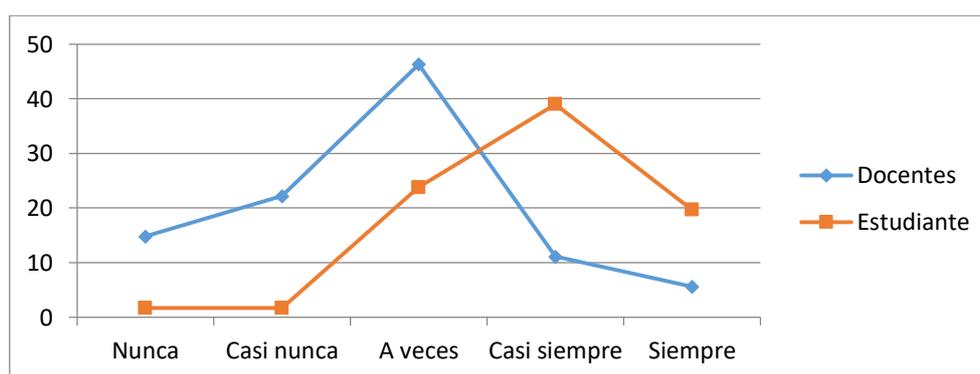
7.3.6 Análisis global de correlación entre las variables

Corresponde a las relaciones significativas de concordancia entre las variables, al contrastar los resultados estadísticos generales del cuestionario aplicado a docentes y estudiantes, acorde con los objetivos específicos planteados inicialmente, las categorías de análisis y los factores desglosados en las preguntas, que generan comparaciones significativas al contrastar los resultados que de ambas aplicaciones se derivaron. Así, luego de analizar descriptivamente y por separado los resultados estadísticos de los dos grupos de la muestra (docentes y estudiantes), en esta parte se procede a cotejar analíticamente los contrastes más significativos en los resultados globales al comparar las respuestas de unos y de otros con base en los criterios y categorías planteados anteriormente.

7.3.6.1 Correlación con respecto a los criterios de evaluación

En ella se intenta develar si los docentes presentan criterios claros al proponer su sistema de evaluación de la asignatura y, por otra, parte, la visión que, al respecto, tienen los estudiantes de las distintas facultades de la UNAB (¿qué se evalúa).

Figura 87. Cotejo de tendencia: Habilidades que pretende el docente reforzar o desarrollar en sus estudiantes

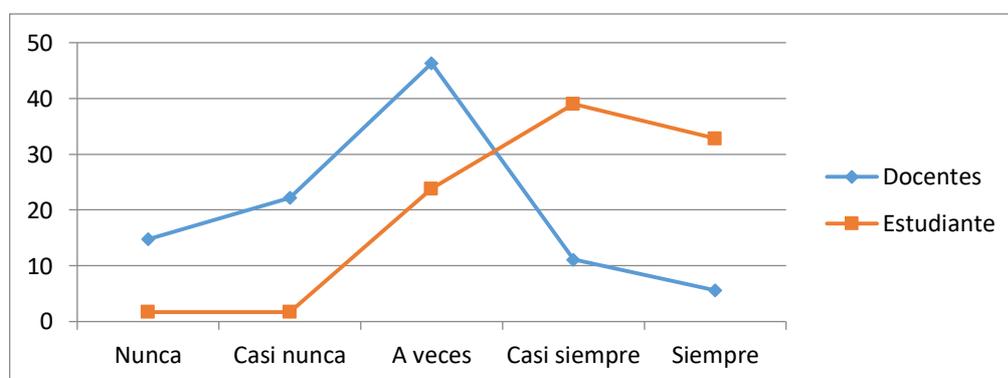


Fuente: Autor del presente trabajo

En la figura 87 se aprecia que, aunque los docentes afirman que sí presentan de manera explícita las competencias que pretenden desarrollar o reforzar en los estudiantes (con excepción

de Derecho, en donde disminuye esta situación – ver figura 1), éstos no perciben lo mismo, no les queda claro finalmente lo que el docente pretende con su asignatura. Hay diferencias de percepción en todas las facultades pero especialmente es más notorio en Administración, Educación e Ingenierías Administrativas.⁴⁵ Esto puede dar comienzo a un proceso educativo con rupturas, pues según los datos, los estudiantes no entienden o no les queda claro lo que sus docentes pretenden con su asignatura, lo que puede producir situaciones de desmotivación, descontextualización o falta de claridad en cuanto a la pertinencia con respecto al pensum de su carrera o la continuidad lógica y con sentido de la secuencia de las asignaturas en el pensum.

Figura 88. Cotejo de tendencia: Secuencia y sentido de los contenidos

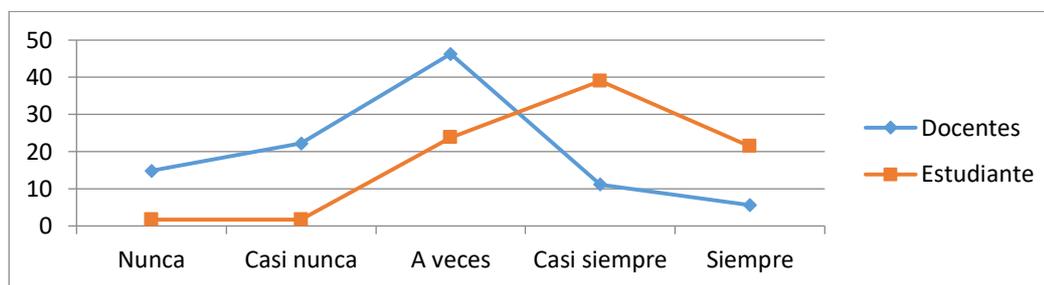


Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a la percepción de pertinencia en la secuencia y sentido de los contenidos, ocurre lo mismo ya descrito anteriormente, aunque con menor notoriedad. En la figura 88 se puede ver cierta diferencia, pues el 100% de los docentes afirman que lo dejan claro, pero así no lo perciben un 23% de los estudiantes, en los que puede tener las mismas consecuencias ya mencionadas.

⁴⁵ En este aspecto, ver figura 1 (docentes) con respecto a la figura 44 (estudiantes)

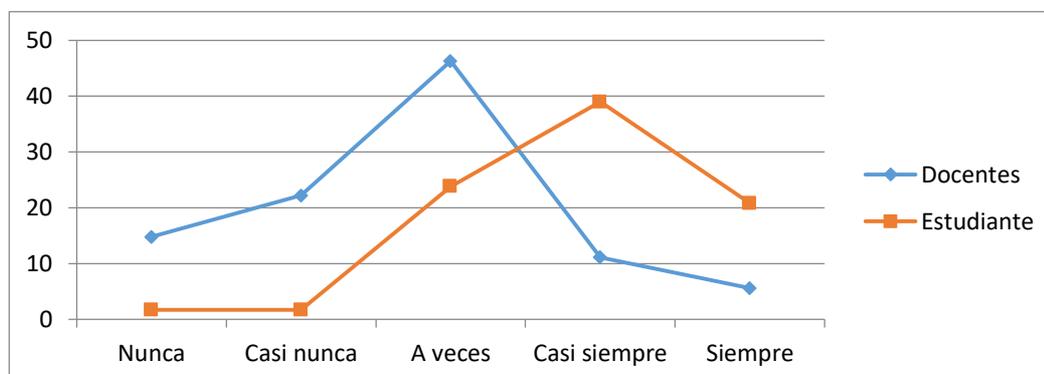
Figura 89. Cotejo de tendencia: Sistema de Evaluación



Fuente: Autor del presente trabajo

Un aspecto en el que hay mayor coherencia es el que hace referencia a la definición del sistema de evaluación al presentar el programa de la asignatura. La totalidad de los docentes presenta su sistema de evaluación y así lo percibe también un elevado porcentaje de los alumnos, tal como se expresa esta gráfica. Esto permite mayor claridad y organización en las reglas de juego evaluativas para visualizar los logros que se van consiguiendo en el decurso de una asignatura.

Figura 90. Cotejo de tendencia: Competencias que espera del estudiante con el sistema de evaluación diagnóstica

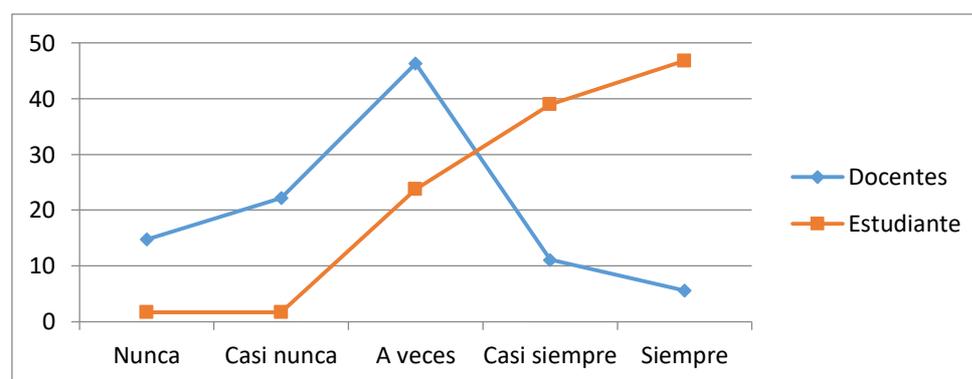


Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a si los docentes relacionan de manera explícita las competencias esperadas con el sistema de evaluación, aunque, en general, hay concordancia entre las respuestas de los docentes y de los estudiantes en el promedio total y la diferencia entre las respuestas de los estudiantes y de los docentes no es sustancial (0.1); de todas maneras, en todas las facultades el promedio de respuestas afirmativas de los docentes es más elevado; subsiste cierta diferencia en las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Contables e Ingenierías Físico

Mecánicas.⁴⁶ En el caso de Derecho, es muy notorio que tanto estudiantes como docentes responden en un bajo porcentaje que sí se presentan.⁴⁷ Estas diferencias implican que el estudiante puede terminar dando respuesta a un requisito o a un supuesto capricho del docente (¿qué quiere que le responda, profesor?) sin que le quede siempre claro el sentido y la pertinencia de cada acto evaluativo con respecto a las competencias que espera desarrollar o reforzar (figura 90).

Figura 91. Cotejo de tendencia: Cronograma del sistema de evaluación de la asignatura



Fuente: Autor del presente trabajo

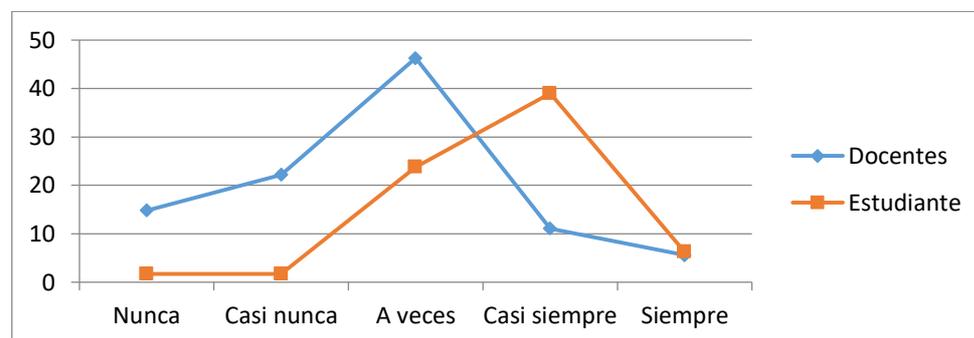
Respecto a la presentación de un cronograma que ordene el proceso de evaluación con relación a los diferentes momentos del aprendizaje, tal como se ven en la figura 91, hay un elevado porcentaje de docentes y estudiantes que encuentran que sí se define la agenda de evaluación del aprendizaje al presentar la asignatura. Se asume que las diferencias se deben a la necesaria flexibilidad que tienen los cronogramas por las situaciones sobrevinientes que se pueden presentar en el decurso de un semestre académico, a este respecto, únicamente hay una diferencia significativamente notoria en la facultad de Música.⁴⁸

⁴⁶ Ver figura 4 (docentes) con respecto a la figura 47 (estudiantes).

⁴⁷ *Ibíd.*

⁴⁸ Los docentes plantean en alta proporción que sí visualizan un cronograma (ver figura 5), mientras que los estudiantes perciben lo contrario (ver figura 48).

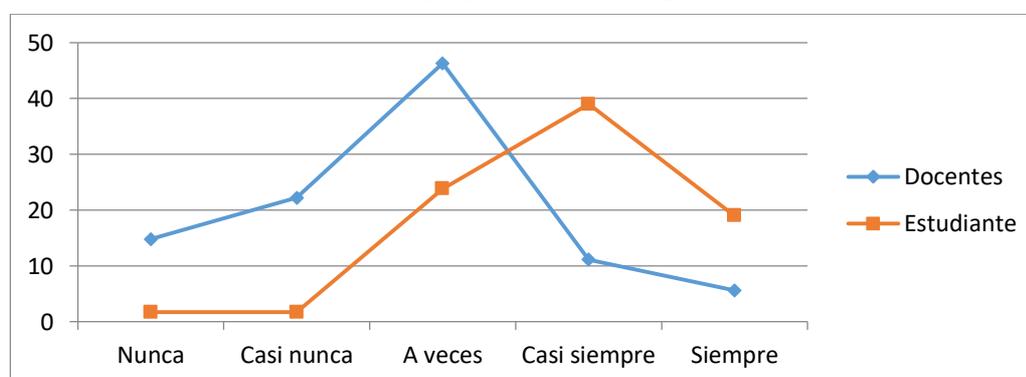
Figura 92. Cotejo de tendencia: Evaluación diagnóstica de presaberes



Fuente: Autor del presente trabajo

La evaluación diagnóstica de presaberes, sobre todo al comienzo de una asignatura, es fundamental para reconocer fortalezas y debilidades en los estudiantes. Para este caso, tanto en docentes como en estudiantes, es muy baja la presencia de este tipo de evaluación; igualmente, hay contraste en las respuestas de los grupos muestrales (figura 104). Es muy notorio en Educación, en la que la totalidad de docentes afirman que sí se realiza (figura 6) mientras que los estudiantes sólo la perciben en un poco menos de la mitad (figura 49).

Figura 93. Cotejo de tendencia: Presentación del programa: Admite sugerencias o retroalimentación

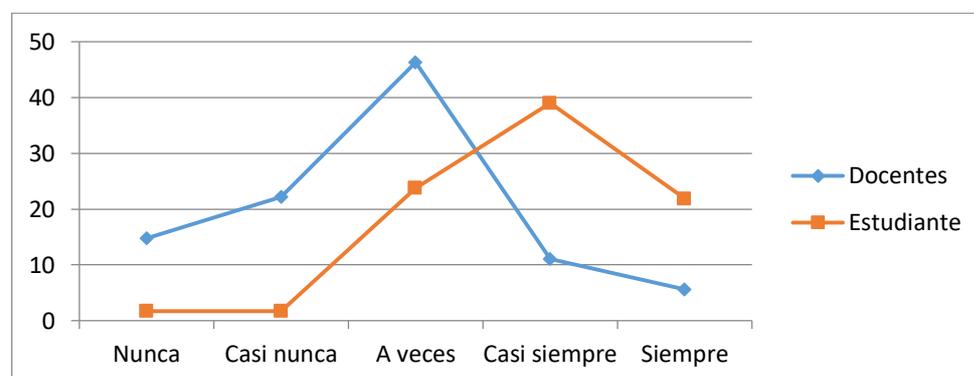


Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a si los docentes permiten sugerencias o la retroalimentación del programa que presentan a los estudiantes, en la figura 93 se muestra una diferencia notoria (cerca del 20%) entre los docentes que dicen que sí lo permiten y los estudiantes que afirman lo mismo. Esta diferencia es más notoria en las facultades de Administración, Comunicación y Artes Audiovisuales y Educación. Como dato particular, en las Ingenierías Físico Mecánicas los

docentes afirman que prácticamente nunca permiten esta retroalimentación, mientras que un porcentaje significativo de estudiantes (60%) encuentra que sí tienen esta oportunidad.⁴⁹

Figura 94. Cotejo de tendencia: Evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes



Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a si los docentes evalúan el programa como el sistema de evaluación de la asignatura, en la figura 94 se puede apreciar que la tendencia global en estudiantes y docentes es muy similar, en la que aproximadamente la mitad de los docentes sí realizan al final este tipo de evaluación. Como excepción, la notoria diferencia en las facultades de Ciencias Económicas y Contables y Educación en las que todos los docentes afirman que sí lo realizan, pero los estudiantes en una cantidad significativamente menor no lo perciben así. En este sentido, los profesores, al no realizar esta evaluación, pierden la oportunidad de revisar para encontrar fortalezas y debilidades que podrían mejorar ambos aspectos.

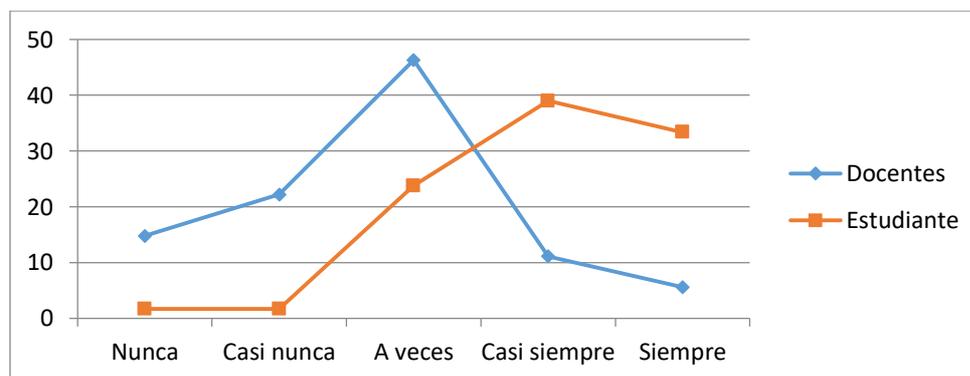
7.3.6.2 Correlación con respecto a la finalidad de la evaluación

En esta segunda categoría, se contrastan las percepciones de los estudiantes con respecto a los planteamientos de los docentes en lo relacionado con la finalidad de la evaluación. Sabiendo que estas finalidades están referidas a la visualización y afirmación de los aprendizajes, sus fortalezas y debilidades y las maneras como el docente corrige, retroalimenta

⁴⁹ Este contraste se revela en la comparación de la figura 7 (docentes) y la figura 50 (estudiantes).

o re-direcciona procesos ante lo que aprenden (o exteriorizan al menos) los estudiantes frente al conocimiento propuesto por el profesor (¿para qué se evalúa).

Figura 95. Cotejo de tendencia: La evaluación escrita que aplica comprueba si los estudiantes aprendieron mediante repetición

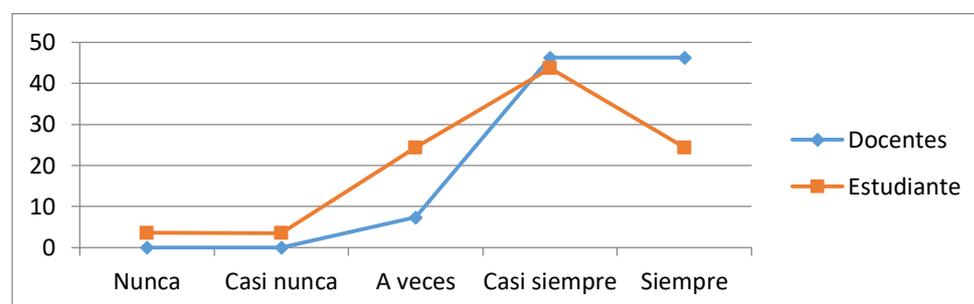


Fuente: Autor del presente trabajo

En la figura 95 se hace el contraste con respecto a uno de los fines de la evaluación: comprobar si aprendieron mediante la repetición de lo enseñado. En los resultados globales, mientras los docentes afirman que no lo hacen, o en muy bajo porcentaje, los estudiantes perciben lo contrario, que es bastante común que esta sea la finalidad de la evaluación. Incluso en facultades como Ciencias Económicas y Contables, Comunicación y Artes Audiovisuales, Educación e Ingenierías de Sistemas, los docentes afirman que prácticamente nunca lo hacen, pero la mayoría de estudiantes (en porcentajes superiores al 60% en todos los casos) perciben que sí se utiliza frecuentemente.⁵⁰ Esto es indicativo de cierta desconexión pedagógica entre lo que posiblemente el docente se plantea como finalidad y lo que los estudiantes perciben de las evaluaciones.

⁵⁰ Ver contraste entre las dos visiones en la figura 9 con respecto a la figura 52.

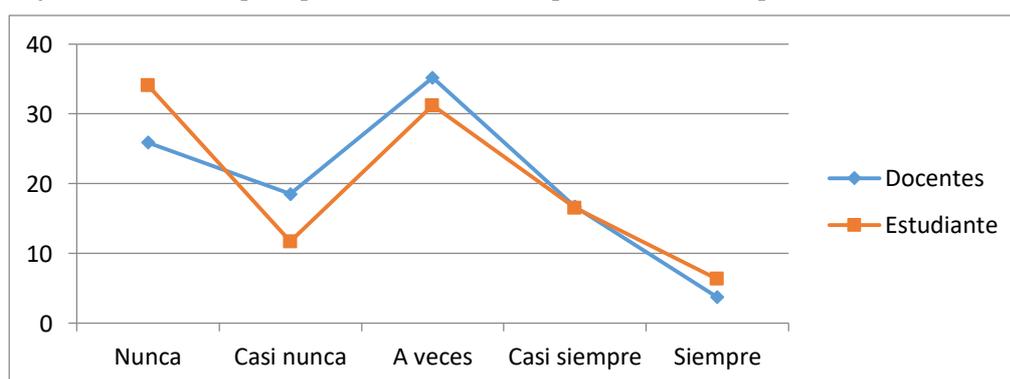
Figura 96. Cotejo de tendencia: La evaluación que aplica comprueba las capacidades para ser creativos



Fuente: Autor del presente trabajo

Por otra parte, en la pregunta de si las evaluaciones que aplican los docentes se realizan para visualizar si los estudiantes son creativos o han desarrollado capacidad para resolver problemas, mientras en el resultado global de los docentes se muestra que todos la emplean con este sentido, en los estudiantes la percepción acerca de lo mismo desciende (aunque se mantiene más o menos alta en todas las facultades), según se muestra en la figura 108. De todas maneras, empieza a percibirse una diferencia entre lo que los docentes plantean (o dicen plantear) y lo que los estudiantes aprecian o en la manera como son afectados por la enseñanza y por los actos evaluativos planteados desde el docente.

Figura 97. Cotejo de tendencia: Aplica previos no calificables para verificar comprensión

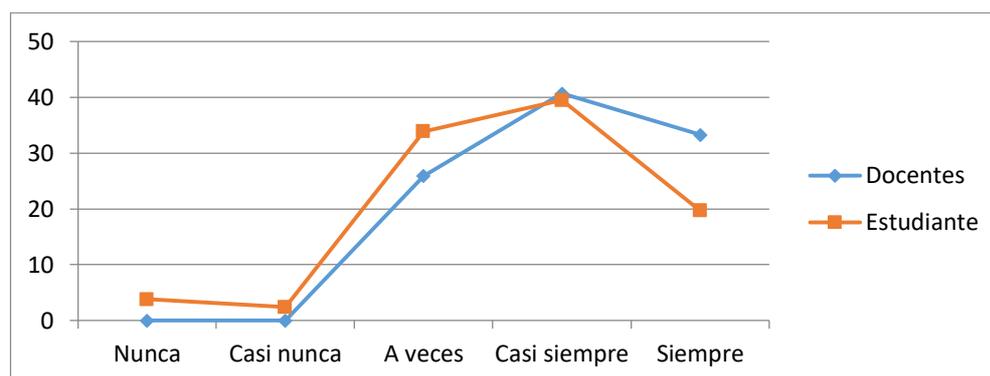


Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a la evaluación formativa, se planteó a los dos grupos muestrales sobre la aplicación de evaluaciones escritas (previos) no calificables para reconocer si lo estudiantes entendieron o no y despejar dudas. La frecuencia de empleo tanto en lo que dicen los docentes

como en la percepción de los estudiantes es muy baja, en ambos casos cerca del 50% encuentra que nunca se aplica, de acuerdo con lo que expresa la figura 97. La ausencia de este tipo de evaluación es una circunstancia bastante significativa con respecto a la manera en que los docentes detectan las posibles fallas de aprendizaje de los estudiantes.

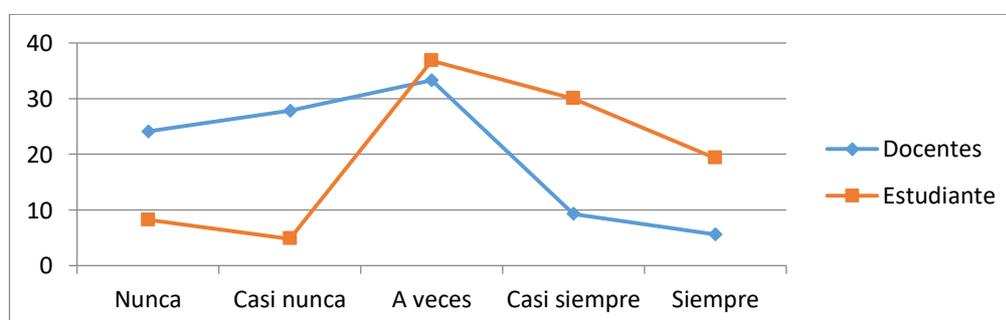
Figura 98. Cotejo de tendencia: Uso de preguntas aleatorias para evaluar el tema desarrollado



Fuente: Autor del presente trabajo

Otra técnica para reconocer formativamente si los estudiantes han comprendido lo enseñado, es la que corresponde a las preguntas aleatorias durante o al final de la clase. Acorde con el comparativo global (figura 98) es bastante más usual. Hay una mayor apreciación con respecto a su uso en los estudiantes que en los docentes. Es una técnica válida, aunque su uso indiscriminado puede conducir, por las circunstancias propias y las diferencias entre los estudiantes, a un diagnóstico poco fiable con respecto a la comprensión de los aprendizajes.

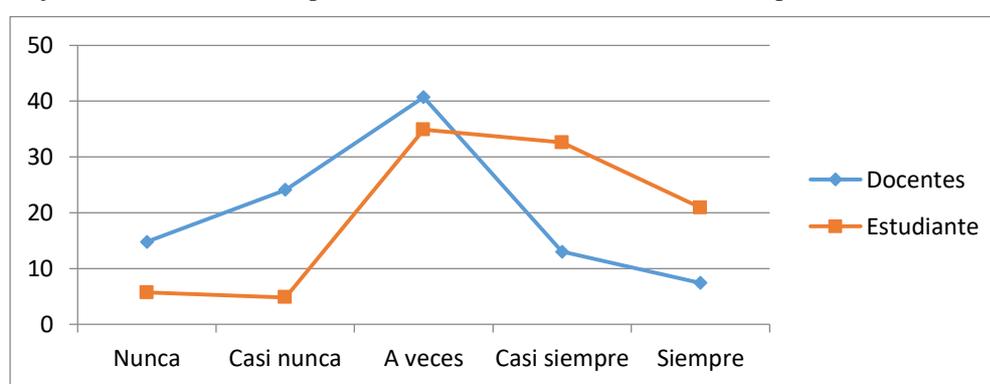
Figura 99. Cotejo de tendencia: Sólo pregunta si entendieron o no



Fuente: Autor del presente trabajo

Por último, en este aspecto, una técnica poco efectiva para reconocer aprendizajes es la pregunta general a los estudiantes: ¿entendieron? En este caso, en el resultado global comparativo (figura 99), aunque los docentes afirman que tiene muy poca aplicación, los estudiantes sí perciben en un porcentaje cercano al 50% que se utiliza con frecuencia. Este tipo de contrastes continúa dando la idea de que hay una ruptura o, por lo menos, unas percepciones y significaciones distintas entre lo que los docentes proponen para visualizar los aprendizajes (o creen plantear con claridad) y lo que los estudiantes perciben.

Figura 100. Cotejo de tendencia: Evalúa para evidenciar la memorización de conceptos

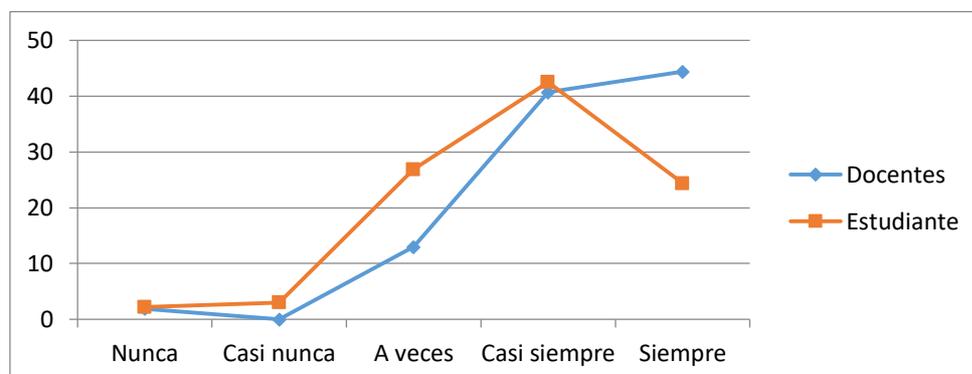


Fuente: Autor del presente trabajo

En la figura 100 puede notarse cierta concordancia en cuanto al reconocimiento de la evaluación aplicada con el fin de valorar memoria fundada en conceptos.

En este sentido, la memoria mecánica no es un soporte válido para el conocimiento, esta memoria de corto plazo se activa ante estímulos externos, pero no genera aprendizajes comprensivos ni fijaciones de largo plazo, es lo que podría llamarse “memoria para el previo” (que olvida apenas cumple el requisito), esta es una memoria operativa o de trabajo. Esta memoria mecánica es necesaria en la vida cotidiana pero poco pertinente cuando se trata de comprender o de generar conocimientos. La memoria discursiva, al contrario de la mecánica, es la más característica del ser humano, pues permite recordar comprensivamente contenidos complejos sin necesidad de fijarlos literalmente (Luria, 1979). En consecuencia, el uso de la memoria discursiva y de largo plazo es fundamental en el conocimiento.

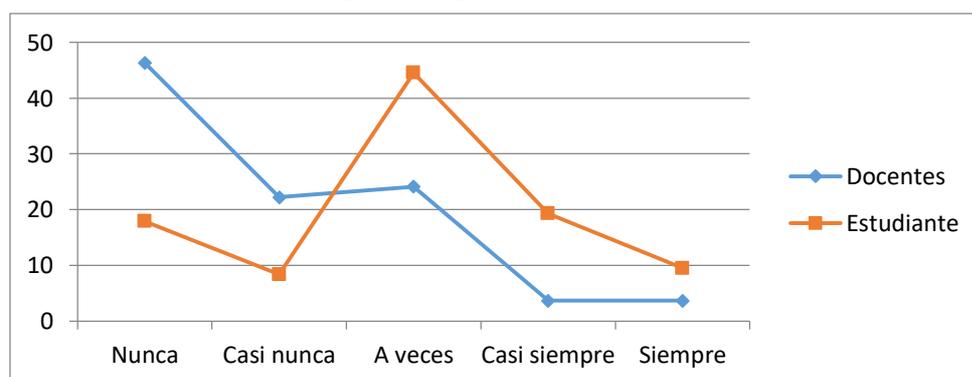
Figura 101. Cotejo de tendencia: Evalúa para evidenciar capacidad analítica



Fuente: Autor del presente trabajo

En el caso de si los docentes evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes, en el resultado comparativo global hay una diferencia menos notoria entre los docentes y los estudiantes. En ambos casos se reconoce esta finalidad en un alto porcentaje, como lo muestra la figura 101. Hay menor intencionalidad a este respecto en las Facultades de Administración, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Contables, y Música.⁵¹

Figura 102. Cotejo de tendencia: Evaluación para castigar la inasistencia o la desatención



Fuente: Autor del presente trabajo

Dentro de las intencionalidades de la evaluación, una que se aplica confusamente en algunos casos es su uso como un arma de castigo contra la inasistencia, la indisciplina o la

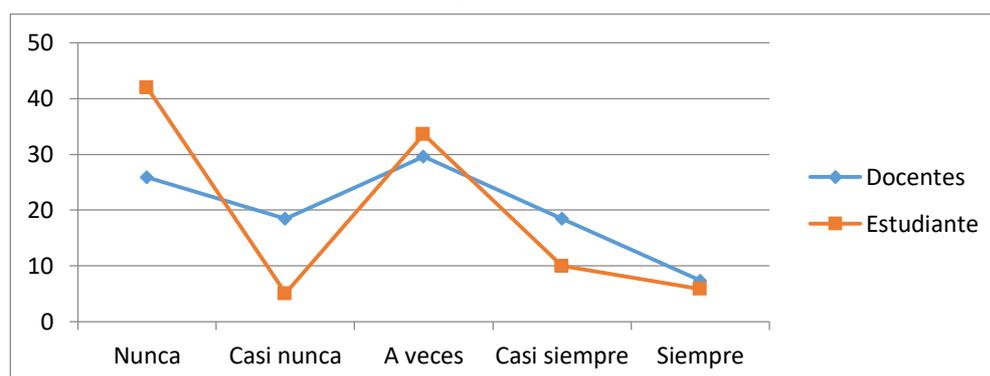
⁵¹ El contraste en estas facultades se evidencia en la comparación de la figura 15 (docentes) con respecto a la figura 58 (estudiantes).

desatención en clase. Acorde con la figura 102, aunque muy pocos docentes dicen que la utilizan con este sentido, un número mayor de estudiantes encuentra que sí se usa así. Es una de las mayores distorsiones de la evaluación de aprendizaje, cuando se confunden los logros del conocimiento con las actitudes de los estudiantes.

7.3.6.3 Correlación con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación

En esta parte se analiza el contraste entre los factores referidos a las técnicas e instrumentos de evaluación según la percepción de los grupos muestrales (¿cómo se evalúa).

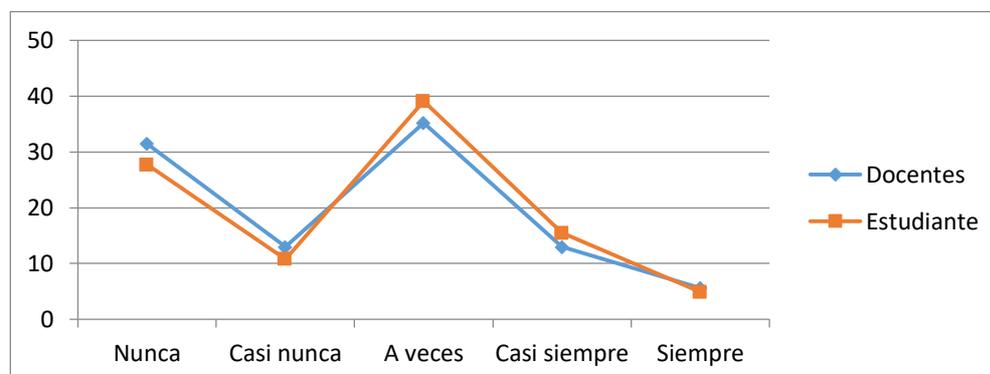
Figura 103 Cotejo de tendencia: Uso de la rejilla en el proceso de evaluación



Fuente: Autor del presente trabajo

Las rejillas son un instrumento para evaluar procesos o productos que requieren distintos criterios (incluso con desigual peso porcentual) en la evaluación. En los resultados globales (figura 103), su uso es bastante bajo, de hecho, tanto docentes como estudiantes en un promedio del 45% afirman que nunca se utiliza. En las facultades hay casos notorios, como en Educación, en la que todos los docentes afirman que la utilizan, pero en un porcentaje bastante menor (80% menos) que la apreciación de los estudiantes.

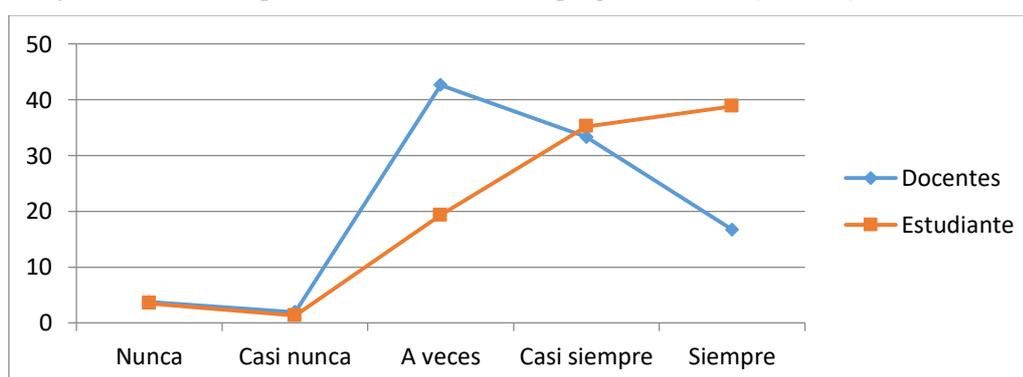
Figura 104. Cotejo de tendencia: Uso de la guía de observación en el proceso de evaluación



Fuente: Autor del presente trabajo

Otro instrumento de evaluación apropiado en la valoración de procesos es la guía de observación. Para este caso, en los resultados globales hay un bajo nivel de uso; no más del 20% de docentes y estudiantes encuentra que se emplea y un promedio del 40% de ambas muestras afirma que definitivamente nunca se utiliza (figura 104). En este sentido, al no valerse de instrumentos diferenciados para los distintos tipos de productos de evaluación, se corre el riesgo de limitar la evaluación a la mera subjetividad del docente sin claridad de criterios, con lo que la evaluación en estos casos puede carecer de validez para visualizar conocimientos que se den con base en procesos.

Figura 105. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes escritos de pregunta abierta (sin libro)

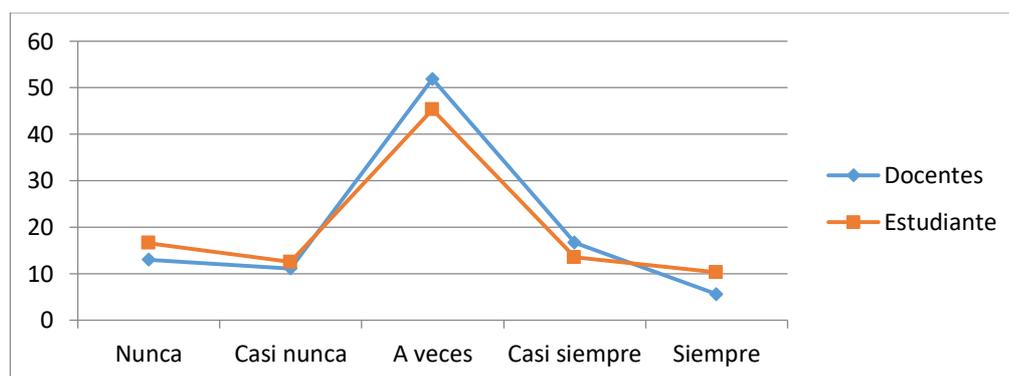


Fuente: Autor del presente trabajo

Como quedó dicho al comienzo del análisis de resultados, el examen escrito de pregunta abierta sin uso de libros ni apuntes es uno de los más comunes en la docencia. En la comparación

global de resultados, su uso es muy frecuente. En la figura 105 se indica que los docentes lo utilizan con una alta frecuencia, incluso hay una percepción mayor de uso en los estudiantes. En general, su aplicación tiene una tendencia de uso cercana al 100% de la muestra.

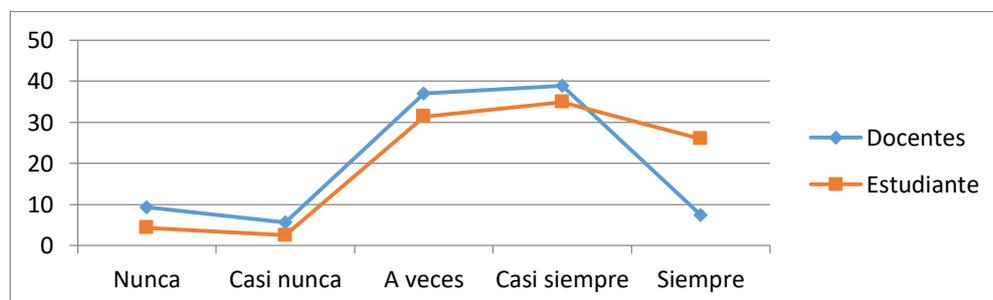
Figura 106. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes escritos con pregunta abierta (con libro abierto)



Fuente: Autor del presente trabajo

Un instrumento parecido en su estructura al anterior, pero con finalidades diferentes es el examen escrito con ayuda de apuntes y de libros, que pretende valorar habilidades de análisis y de aplicación. En los resultados globales, en su frecuencia de uso no hay mayor contraste entre docentes y estudiantes. Acorde con la figura 106, su uso no es muy frecuente. Es posible que no haya mayor claridad en su intencionalidad. Puede ser que su aplicación se dé como una especie de premio a los estudiantes en ciertas circunstancias; es decir, su utilización puede ser más emocional y paternalista que racional y con arreglo a fines.

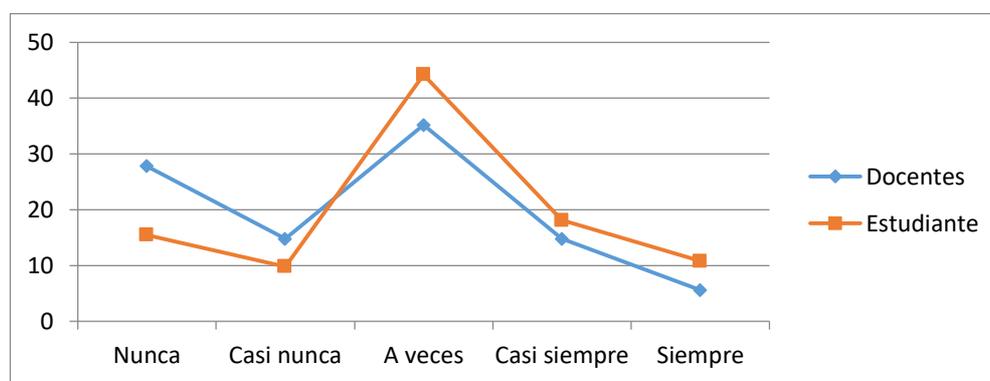
Figura 107. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes escritos con pregunta cerrada (selección múltiple)



Fuente: Autor del presente trabajo

El examen escrito en forma de test (selección múltiple con respuesta única), es un instrumento complejo pues requiere de una cuidadosa y experta preparación, a la vez que es válido si se utiliza en las circunstancias adecuadas y está bien formulado. En la figura 107 se percibe su uso con cierta frecuencia, tanto en la percepción de los docentes como, en mayor porcentaje, de los estudiantes. En la Facultad de Educación hay un dato particular: la totalidad de los docentes dicen que casi nunca lo utilizan, pero los estudiantes (en un 60%) perciben que se emplea casi siempre o siempre.⁵²

Figura 108. Cotejo de tendencia: Aplica exámenes orales



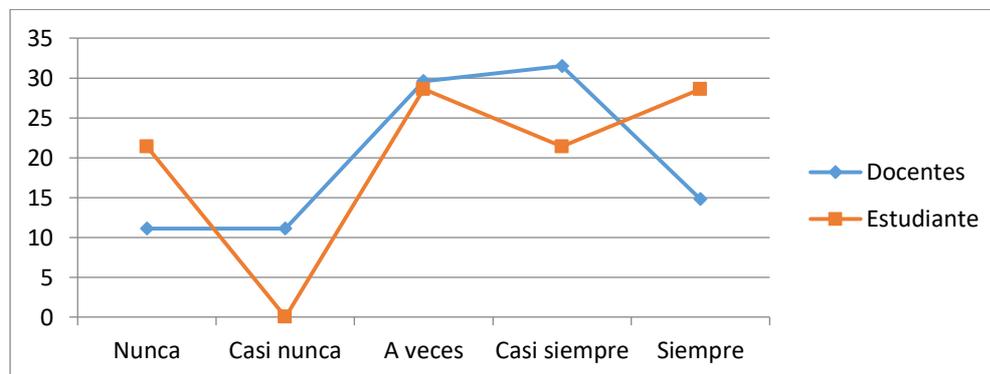
Fuente: Autor del presente trabajo

El examen escrito oral (previo oral) es un instrumento que, aunque se aplica o incluso se legitima, no es adecuado por la situación de desventaja en que se pone al estudiante y su poca visualización con respecto a resultados de aprendizaje. Acorde con la figura 108, ambos grupos muestrales reconocen que se da su aplicación en un porcentaje mayor al 20%. Dos casos significativos: En Música se aplica, según los docentes, en un bajo porcentaje, pero los alumnos identifican una aplicación cercana al 100%, posiblemente los estudiantes confunden con previos orales las diferentes sustentaciones prácticas musicales, vocales o con instrumentos.⁵³

⁵² Esta divergencia se visualiza al comparar la figura 21 (docentes) con la figura 64 (estudiantes).

⁵³ En este caso, la figura 22 (docentes) en contraste con la figura 65 (estudiantes), muestra esta diferencia.

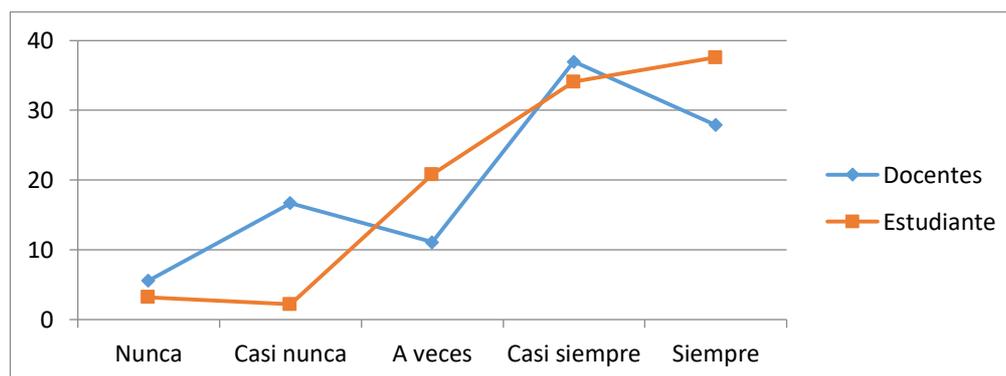
Figura 109. Cotejo de tendencia: Quices programados



Fuente: Autor del presente trabajo

Con referencia a los quices programados, tanto docentes como estudiantes reconocen un alto nivel de aplicación. Es un instrumento muy útil ante hitos de aprendizaje que requieren visualizaciones parciales por parte del docente antes de continuar procesos. En el contraste, acorde con las tendencias (figura 109), la percepción de su aplicación es mayor en los docentes que en los estudiantes; especialmente en las facultades de Ciencias Económicas y Contables, Ingeniería de Sistemas e Ingenierías Administrativas hay una fuerte diferencia entre las dos muestras, pues según los docentes su aplicación es esporádica o definitivamente nunca lo usan (figura 22), pero los estudiantes perciben que hay una aplicación bastante frecuente (figura 66).

Figura 110. Cotejo de tendencia: Asigna trabajos escritos con entregas parciales

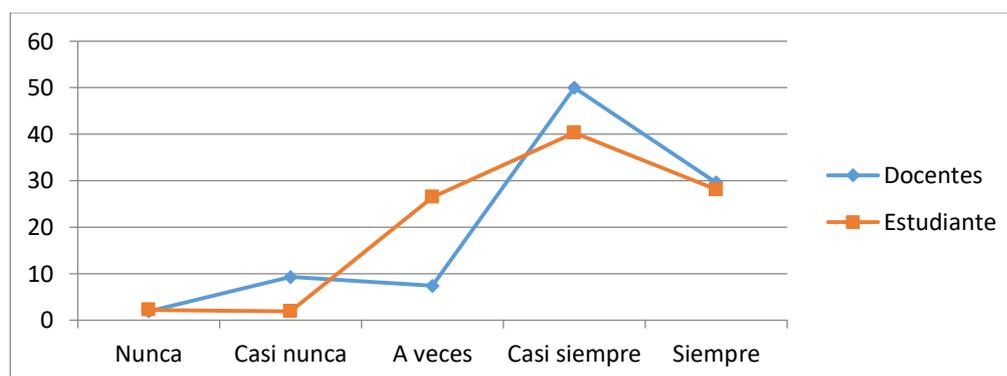


Fuente: Autor del presente trabajo

En la asignación de trabajos con entregas parciales hay concordancia en los resultados de ambas muestras. Tanto docentes como estudiantes hallan que hay un alto grado de utilización como didáctica para aplicar conocimientos y como modo de evaluación de resultados de

aprendizaje (figura 110). Solamente en la Facultad de Ciencias Económicas y Contables hay una diferencia notoria, pues los docentes aducen que hay poco uso, pero los estudiantes perciben lo contrario en un porcentaje significativo.⁵⁴

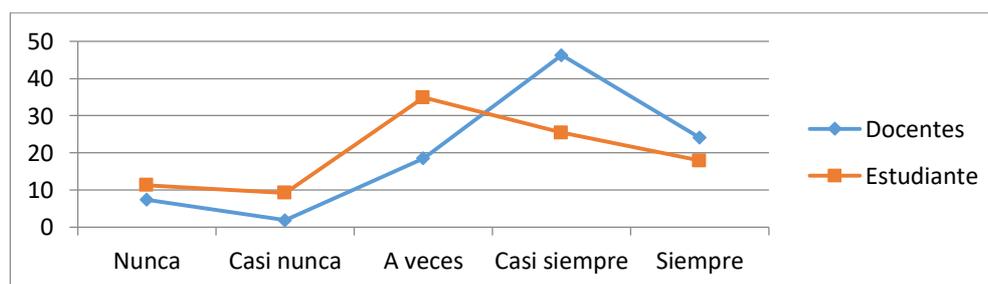
Figura 111. Cotejo de tendencia: Asigna tareas cortas



Fuente: Autor del presente trabajo

Con respecto a las tareas cortas, igualmente, hay una percepción bastante similar en docentes y estudiantes. Acorde con la tendencia en la figura 111, se utiliza con bastante frecuencia sin que haya casos particulares en los contrastes percibidos en la comparación de los resultados de cada muestra.

Figura 112. Cotejo de tendencia: Evalúa con ejercicios de comprensión de lectura



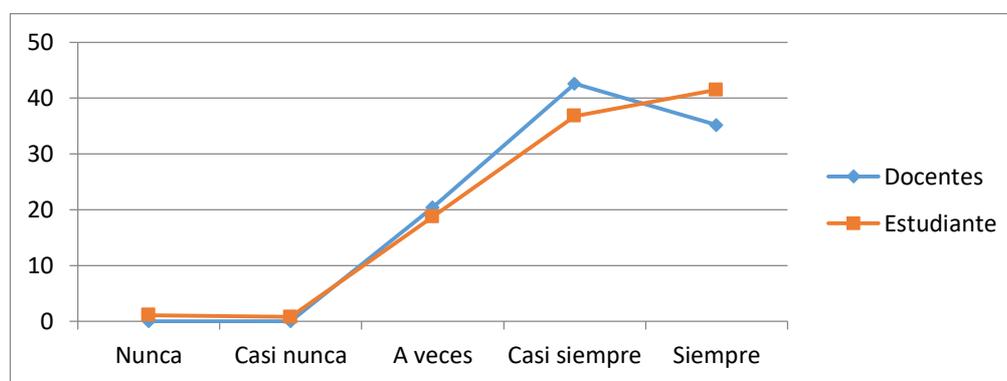
Fuente: Autor del presente trabajo

En lo que respecta a la evaluación mediante ejercicios de comprensión de lectura, hay una diferencia en el comparativo total global de las muestras. En la figura 112 se visualiza esta contradicción: mientras los docentes afirman que se aplican con bastante frecuencia, los

⁵⁴ Ver el contraste mencionado en la comparación entre la figura 24 (docentes) y la figura 67 (estudiantes).

estudiantes aseveran que no se usa con la misma asiduidad, incluso un porcentaje asegura que nunca se aplica. En Ingeniería de Sistemas e Ingenierías Administrativas, como excepción, los docentes dicen que prácticamente nunca se utiliza (figura 26), mientras que los estudiantes perciben lo contrario en un porcentaje significativo (figura 67. De todas maneras, siendo la lectura el fundamento del aprendizaje, los porcentajes en ambos grupos de muestra son muy bajos si se tiene en cuenta que no hay otra forma de aprendizaje si no es por algún tipo de ejercicio lector.

Figura 113. Cotejo de tendencia: Aplica talleres en clase



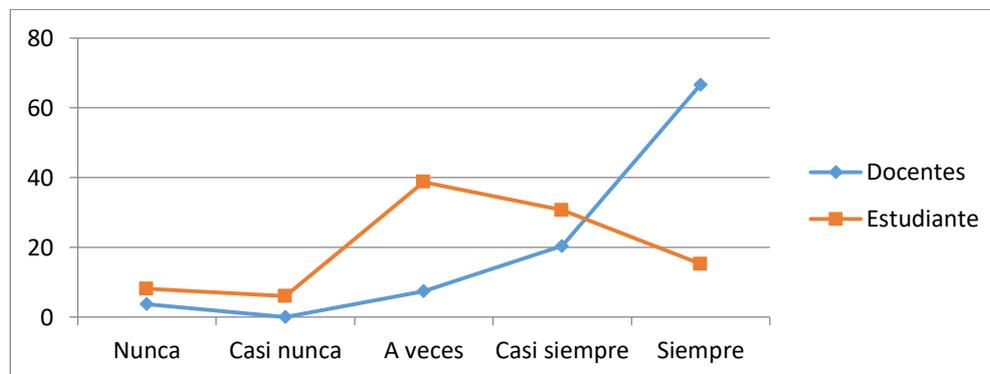
Fuente: Autor del presente trabajo

En cuanto a la aplicación de talleres en clase, hay concordancia entre la visión al respecto de los docentes y de los estudiantes. En un porcentaje significativo, cercano al 50% en los dos casos, se reconoce que sí hay aplicación de talleres como técnica de evaluación del aprendizaje. Es importante tener en cuenta que el taller en clase, además de evaluar, también es una didáctica utilizada usualmente como refuerzo del aprendizaje o como aplicación práctica.

7.3.6.4 Correlación con respecto a los resultados de la evaluación (calificación)

Corresponde a las relaciones significativas de los dos grupos de la muestra con respecto al resultado final (sumativo) de la evaluación (cuándo se evalúa).

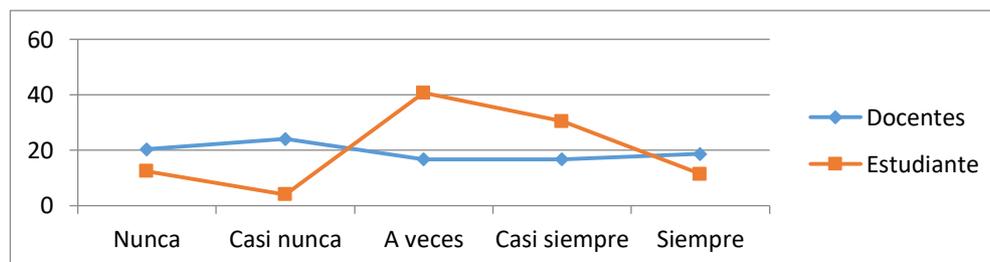
Figura 114. Cotejo de tendencia: Retroalimenta todas las evaluaciones, señalando aciertos y debilidades



Fuente: Autor del presente trabajo

Hay una contradicción bastante notoria en lo que hace referencia a la retroalimentación de todas las evaluaciones para señalar aciertos y debilidades. En la figura 114 se puede apreciar que mientras en el dato global los docentes en un alto porcentaje afirman que sí las retroalimentan, los estudiantes aseveran lo contrario, pues en ellos se reduce este porcentaje a la mitad. Esta diferencia se mantiene prácticamente en todas las facultades con excepción de Ciencias Económicas y Contables, en la que hay concordancia entre ambos tipos de datos.⁵⁵

Figura 115. Cotejo de tendencia: Retroalimenta sólo las evaluaciones más importantes



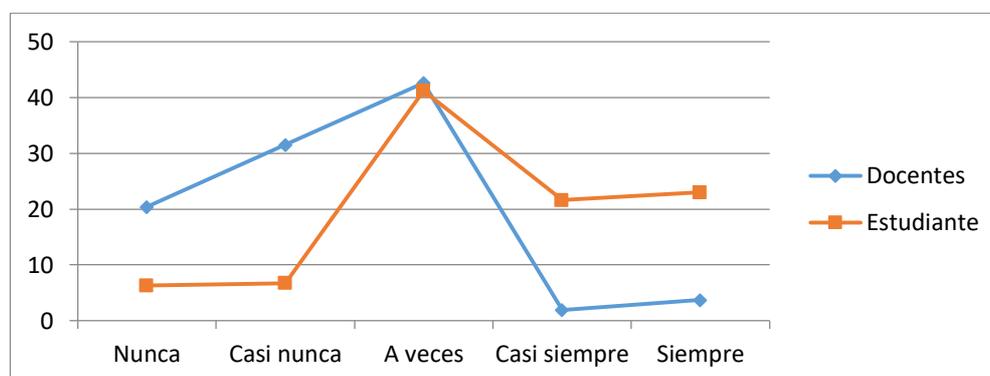
Fuente: Autor del presente trabajo

Por otra parte, hay mayor concordancia en cuanto a la retroalimentación sólo de las evaluaciones consideradas más importantes. En el consolidado global (figura 115) es mayor la tendencia afirmativa (siempre o casi siempre) en los estudiantes que en los docentes. De todas maneras, es importante hacer notar que ni en este caso ni en el anterior (figura 114) el promedio de estudiantes que afirman que se realiza supera el 50%. Incluso, en el caso presente hay un alto porcentaje de docentes que nunca hace retroalimentación. Este es un aspecto que afecta el

⁵⁵ Ver esta relación en las figuras 28 (docentes) y 71 (estudiantes).

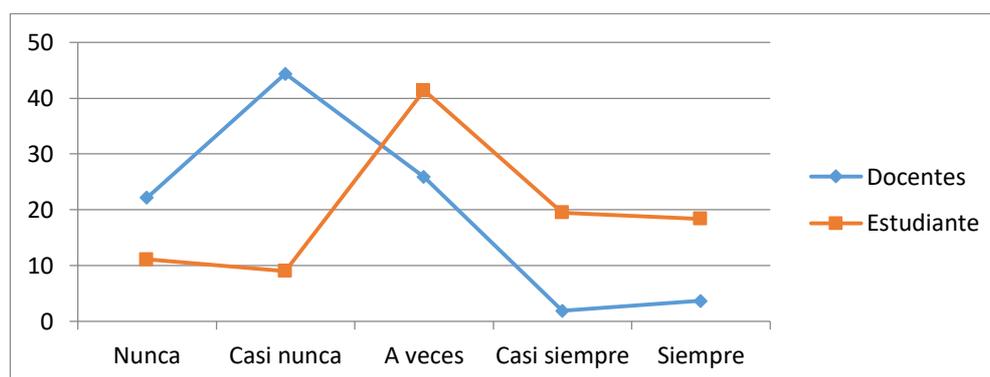
sentido y la significación de la evaluación del aprendizaje, pues la retroalimentación permite en los estudiantes reafirmar, resignificar, corregir o comprender saberes.

Figura 116. Cotejo de tendencia: Cambios de notas ante los reclamos de los alumnos



Fuente: Autor del presente trabajo

Figura 117. Cotejo de tendencia: Cambia la nota ante reclamos por errores de apreciación de su parte

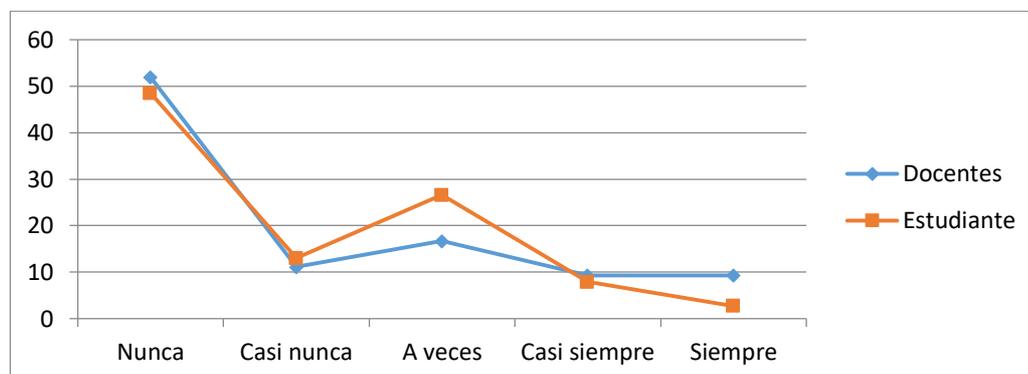


Fuente: Autor del presente trabajo

Otro aspecto que afecta los procesos de evaluación del aprendizaje, son los posibles errores aritméticos o de apreciación que puede cometer el docente. En cuanto a los errores aritméticos, en la comparación global, mientras que hay un bajo reconocimiento de estas equivocaciones por parte de los docentes, los estudiantes afirman lo contrario, que con frecuencia ocurren (figura 116). Lo mismo sucede respecto a los errores de apreciación, los docentes afirman que ocurre en muy baja proporción mientras los estudiantes dicen que acontece con una frecuencia del 37.9% (figura 117). Esto indica que hay una discordancia con respecto a la percepción de los docentes sobre sus posibles errores con respecto a la apreciación de los

estudiantes o, en el segundo caso, excesiva subjetividad en la interpretación de las respuestas de los estudiantes.

Figura 118. Cotejo de tendencia: Cuando la nota es inferior (en 2.8 o 2.9) al aprobatorio lo aproxima



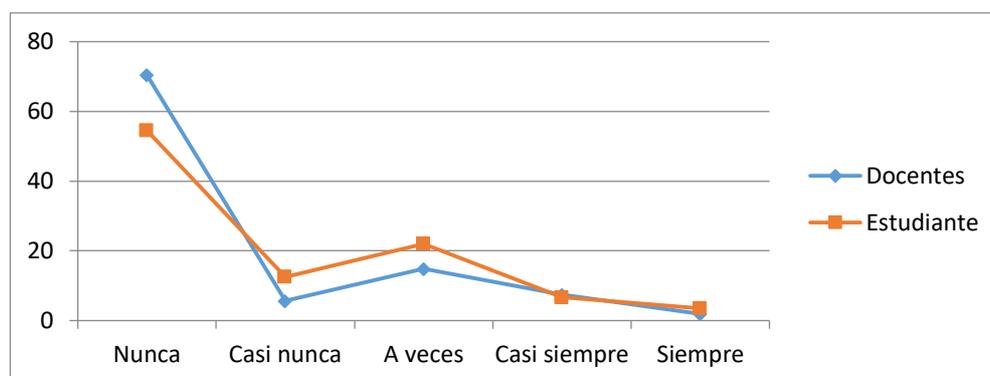
Fuente: Autor del presente trabajo

La polémica en cuanto al significado, los méritos y las apreciaciones para hacer aproximaciones o no ante notas muy cercanas al mínimo aprobatorio siempre está presente, sobre todo, ante la pregunta por la diferencia que se refleja en el aprendizaje ante notas como 2.8 o 2.9 con respecto al 3.0 aprobatorio.

En esto hay distintas apreciaciones, hay docentes que no hacen ninguna aproximación pues consideran que el resultado es producto de un proceso y, en consecuencia, la nota es justa, lo injusto sería igualarlos con quien obtuvo nota superior así sea poca la diferencia, otros docentes afirman que no se puede “medir” una diferencia tan próxima y que, en aras de la justicia, es mejor hacer las aproximaciones, otros dicen que depende del tipo de estudiante y de los méritos que haya hecho para alcanzar este beneficio, etc.

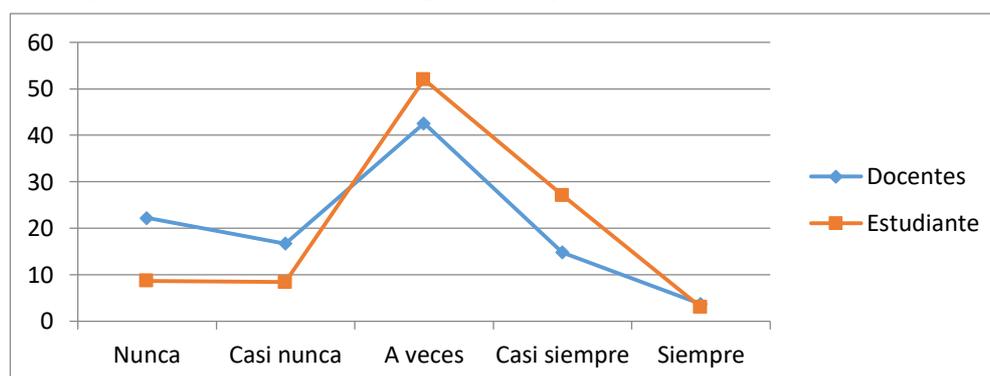
De todas maneras, en la comparación global de resultados tanto docentes como estudiantes afirman en un alto porcentaje que casi nunca o nunca se hace (figura 118). Habría allí otra propuesta en perspectiva, si más bien no sería necesario calificar con una escala de mayor diferenciación (por ejemplo, en una escala de 0.0 a 10.0 con una graduación de 0.5, lo que permitiría una diferencia mucho más clara al llevar a un dato cuantitativo definitorio la visualización de los resultados de aprendizaje).

Figura 119. Cotejo de tendencia: Repite previos si pierden más del 50%



Fuente: Autor del presente trabajo

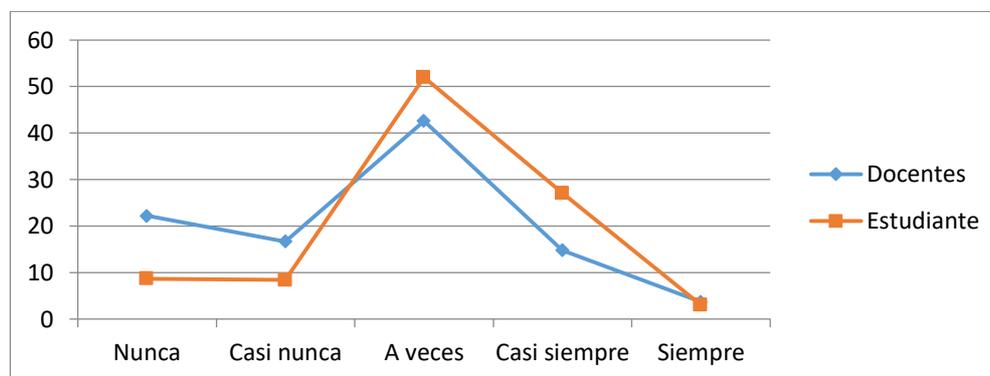
Figura 120. Cotejo de tendencia: Promedio de pérdida de previos (30 al 50%)



Fuente: Autor del presente trabajo

Este acápite se refiere a la comparación global de las tendencias respecto a los porcentajes de estudiantes que pierden una evaluación. En cuanto a las pérdidas de evaluaciones del 50% o más (figura 119), hay concordancia entre estudiantes y docentes al reconocer que casi nunca se repite una evaluación en esta circunstancia; curiosamente, con excepción de la Facultad de Música en que el dato se da al contrario de lo esperado, los docentes dicen que prácticamente nunca lo realizan (figura 32) y lo estudiantes dicen que sí, que repiten los previos al menos en un 50% de las ocasiones en que esto ocurre (figura 75). Obviamente, si esta respuesta general se da en el caso anterior, con menor frecuencia aparece en el resultado global si la pérdida es inferior al 50% (figura 120).

Figura 121. Cotejo de tendencia: Promedio de pérdida superior al 50%



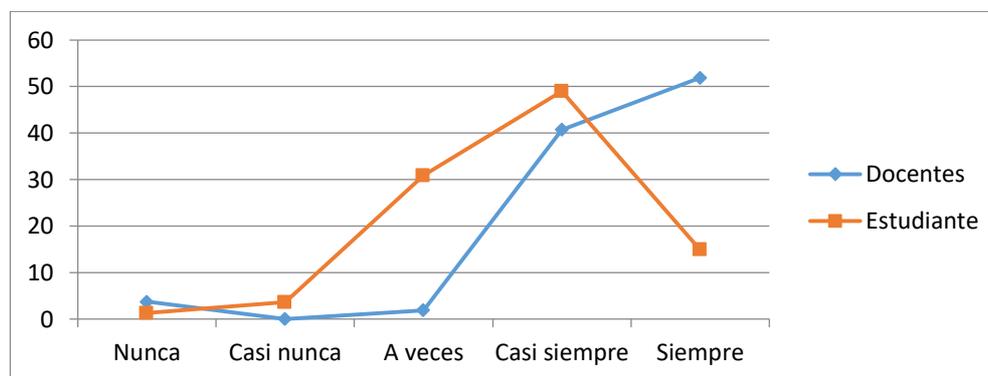
Fuente: Autor del presente trabajo

Otro aspecto, relacionado con el anterior es el porcentaje más o menos usual de pérdida que le sucede a un docente en sus evaluaciones. En la comparación de la tendencia (figura 121) los docentes manifiestan que hay un bajo nivel de pérdida (3.7%) y que casi nunca les ocurre, mientras que los estudiantes afirman que esta pérdida se presenta en un 26% de los casos y que, en consecuencia, ocurre con más frecuencia. Es importante reiterar la pregunta que ya se ha formulado: cuando hay altos niveles de pérdida ¿de quién es la responsabilidad? y ¿cómo actuar en esta circunstancia? ¿Es justificable que un docente presente resultados negativos en alto porcentaje en sus evaluaciones con frecuencia? ¿Esto es un signo de rigor y seriedad académica o será más bien de poca experticia o habilidad como docente? ¿O habrá un desequilibrio entre la complejidad de lo evaluado con respecto a lo enseñado?

7.3.6.5 Correlación con respecto a la forma y método de la evaluación

En esta última relación entre los dos grupos de la muestra, se refiere a la parte de la presentación formal (estética) del instrumento y a la estructuración pedagógica del instrumento (que incluye también la relación de ponderación y continuidad entre los procesos de enseñanza y las evaluaciones).

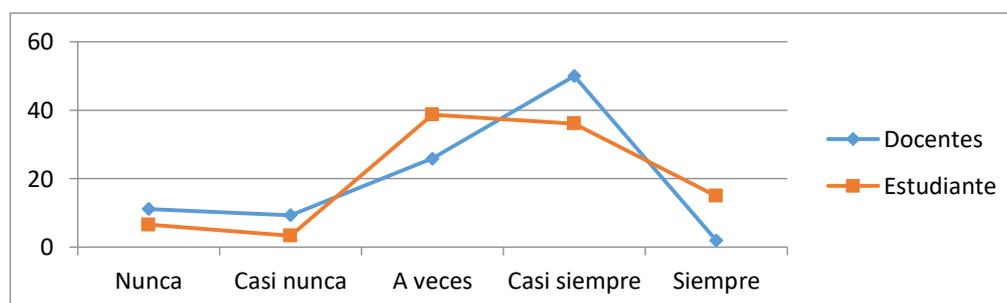
Figura 122. Cotejo de tendencia: Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado



Fuente: Autor del presente trabajo

En primer lugar, en cuanto a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y el debido equilibrio con respecto a lo anterior, la tendencia estadística que refleja el resultado global (figura 122) muestra una discordancia entre los resultados en los docentes, que afirman en su inmensa mayoría que este equilibrio se da y en los estudiantes en los que disminuye en cerca de un 30% la misma visión. Para este ítem, la Facultad de Educación es un caso excepcional, pues los docentes no respondieron esta pregunta mientras que los alumnos afirman en un alto porcentaje que sí hay equilibrio.

Figura 123. Cotejo de tendencia: Las evaluaciones tienen mayor grado de dificultad que lo enseñado con el fin de plantear retos al estudiante

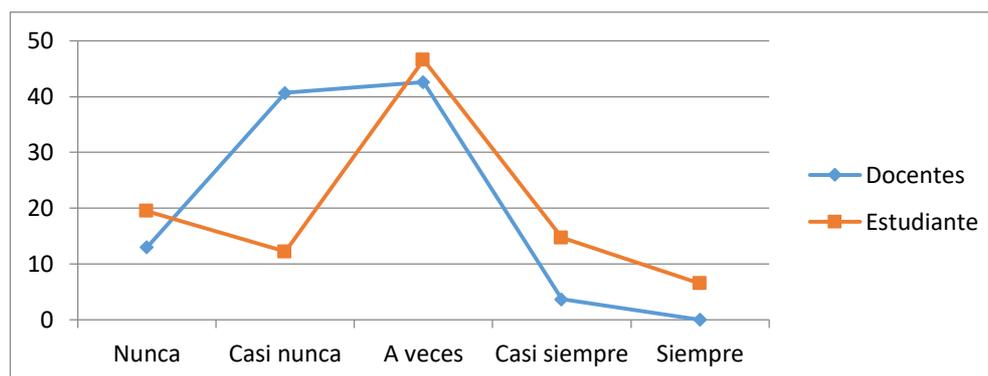


Fuente: Autor del presente trabajo

Ahora bien, otra cuestión, relacionada con lo anterior, es si hay mayor grado de dificultad en las evaluaciones escritas que en lo enseñado. En el resultado global, acorde con la figura 123, hay una correlación entre los estudiantes y los docentes, los dos grupos de la muestra afirman en un 50% que con frecuencia sí hay mayor dificultad en las evaluaciones que en lo que fue

enseñado. A pesar de este resultado general, de todas maneras, sí hay facultades en donde existe discordancia, como en Ciencias Económicas y Contables y Educación, en las que los docentes afirman que sí ocurre, pero esporádicamente (a veces) mientras los estudiantes, en un alto porcentaje, perciben que ocurre con mucha mayor frecuencia.

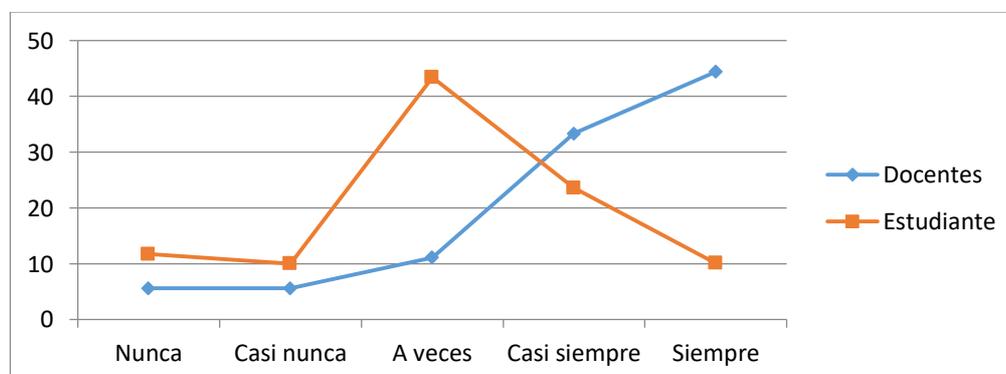
Figura 124. Cotejo de tendencia: Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas



Fuente: Autor del presente trabajo

En lo que respecta a la percepción en relación con posibles preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas, en el resultado general los docentes afirman que casi nunca se da, pero los estudiantes afirman que sí, que encuentran errores en algunas ocasiones (figura 124). Aquí podría volver a formularse la inquietud con respecto a las competencias de escritura en los docentes y la correcta formulación semántica y gramatical de problemas, preguntas y textos, pues es un factor definitorio para la comprensión del estudiante y para las probabilidades de éxito frente a una evaluación de cualquier tipo.

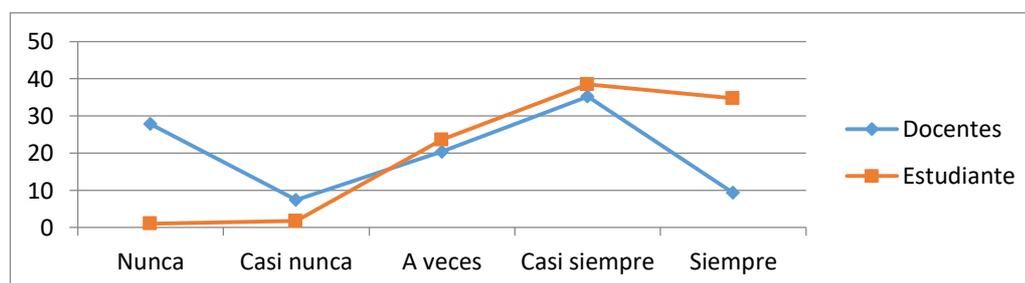
Figura 125. Cotejo de tendencia: Permite preguntas y aclaraciones en los previos



Fuente: Autor del presente trabajo

Relacionado con lo anterior, a renglón seguido se preguntó si los docentes admiten o no preguntas y hacen aclaraciones durante la presentación de los exámenes escritos. Aparece una discrepancia bastante significativa en ambas tendencias de respuesta, acorde con los resultados consolidados en la figura 125. Los docentes aseveran que sí lo permiten, pero los estudiantes perciben lo contrario, que con frecuencia sus profesores no admiten preguntas ni hacen aclaraciones durante los exámenes. Al respecto hay diferentes posiciones: aseveran algunos docentes que no responden preguntas durante la presentación de los exámenes escritos porque la comprensión de lo preguntado hace parte del examen y, además, se puede generar desorden durante su transcurso, otros permiten las preguntas partiendo de las posibles falibilidades del docente y de los posibles ruidos en la comunicación docente – alumno al formular la evaluación; de todas maneras, en uno y otro sentido, a más preguntas de los estudiantes y aclaraciones, mayor posibilidad hay de que el examen tenga algún tipo de ambigüedad o error.

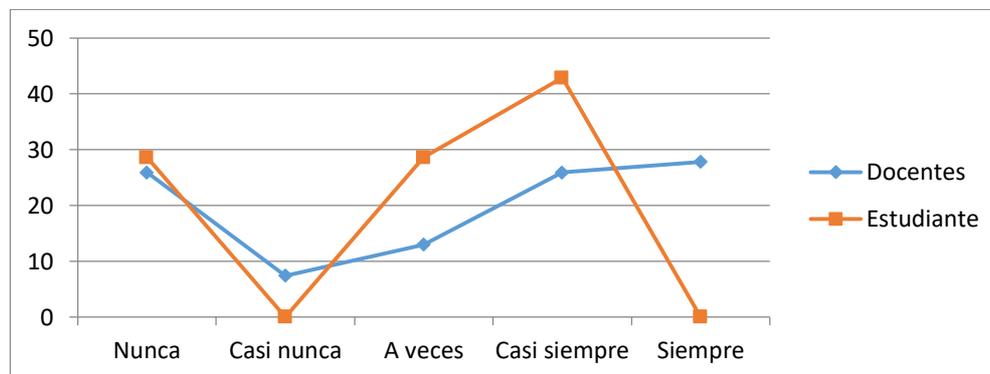
Figura 126. Cotejo de tendencia: Formato normalizado y permanente para evaluaciones escritas



Fuente: Autor del presente trabajo

En otro sentido, en cuanto a la utilización de formatos normalizados y más o menos permanentes para la presentación de exámenes escritos, los datos se invierten con respecto a las tendencias usuales anteriormente dadas. Para este caso, el consolidado global muestra que mientras los docentes en un porcentaje inferior a la mitad afirman que sí los mantienen (inclusive hay un grupo significativo cercano al 35% que dicen que prácticamente nunca lo hacen), los estudiantes, en un promedio bastante superior, perciben que sus profesores sí utilizan para sus evaluaciones escritas formatos más o menos normalizados.

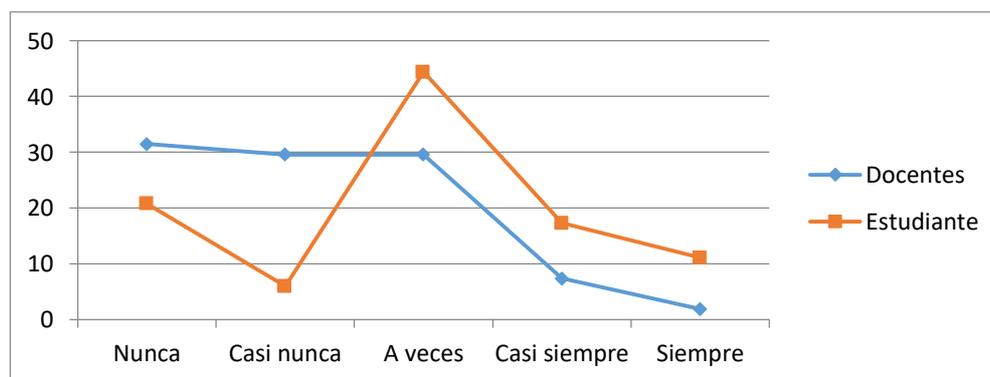
Figura 127. Cotejo de tendencia: El formato de evaluación muestra el valor porcentual de cada pregunta



Fuente: Autor del presente trabajo

Dentro del formato mismo, uno de los aspectos relevantes de las reglas de juego, es el valor porcentual de las preguntas acorde con su complejidad y significación. En este aspecto ocurre una diferencia curiosa en las facultades de Ciencias Económicas y Contables e Ingenierías Administrativas, pues mientras los docentes afirman que casi nunca lo explicitan, la percepción de los alumnos es, al contrario, que sus docentes sí lo hacen manifiesto con bastante frecuencia (figura 127). En el resultado global, hay una tendencia más o menos uniforme en docentes y estudiantes a la vez que paradójica al interior de cada muestra: mientras que un 53% de los docentes afirma que casi siempre hacen visible el porcentaje, en el mismo sentido en los estudiantes baja a un 46% y, mientras tanto, contradictoriamente, un 33% de los docentes afirma que no lo hace y sólo un 17% de los estudiantes comparte esta afirmación.

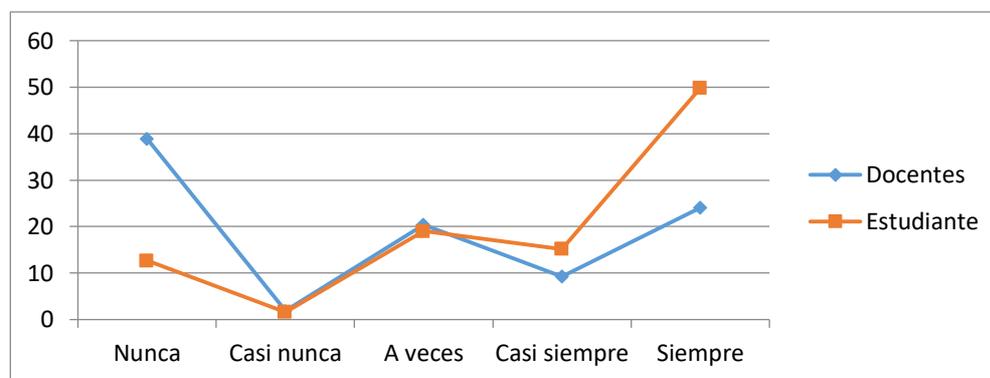
Figura 128. Cotejo de tendencia: Evaluaciones en aulas virtuales



Fuente: Autor del presente trabajo

Otro aspecto en el que hay un contraste bastante significativo entre docentes y estudiantes, es en la utilización didáctica de sistemas virtuales (en el caso de la UNAB, las aulas en la plataforma Moodle, conocidas institucionalmente como “TEMA”). En los resultados consolidados generales, mientras que menos del 10% de docentes afirman que lo aplican con frecuencia y congruentemente cerca del 60% dice que no las usan, los estudiantes perciben en promedio más elevado que sí se utilizan con fines evaluativos. Es factible que los estudiantes hayan asumido, para este caso, cuestiones como los foros, las wikis y otras actividades virtuales a las que se les asigna calificación, como exámenes en aula virtual (figura 127).

Figura 129. Cotejo de tendencia: Examen de habilitaciones reemplazadas por cursos breves



Fuente: Autor del presente trabajo

Finalmente, frente a los exámenes de habilitación cuando hay pérdida de asignaturas teóricas (reglamento estudiantil, artículo 38), se consultó a ambos grupos de la muestra sobre la mejor manera de estructurarlo, si como un solo examen (tal como se hace actualmente) o mejor como un curso breve de refuerzo con uno o dos exámenes. En el caso de los docentes, un bajo porcentaje prefiere que es mejor el curso de refuerzo mientras que un alto porcentaje de estudiantes preferiría que cambiara a la propuesta del curso de refuerzo (figura 141).

7.4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS: GRUPO FOCAL

7.4.1 Concepto de Grupo Focal

El grupo focal fue presentado por el sociólogo Robert Merton como “entrevista focalizada” a partir de varios momentos:

- “Las personas involucradas se han visto envueltas en una situación particular.
- Los elementos hipotéticamente significativos, patrones, procesos y la estructura social han sido analizados provisionalmente por el científico social.
- Se desarrolla un guion de preguntas con bloques temáticos de relevancia para el resultado.
- Se focaliza en la experiencia subjetiva de las personas expuestas a la situación preanalizada” (Merton, Fiske, & Kendall, 1998).

7.4.2 Grupo focal con docentes

7.4.2.1 Objetivos del grupo focal

- Reconocer el tipo de modelo pedagógico que los profesores identifican como marco de su actividad docente cotidiana y el que consideran como ideal para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Inferir las consecuencias de la elección del modelo con respecto a la evaluación del aprendizaje y con respecto a los resultados de las encuestas.
- Valorar las concepciones de los docentes con respecto a los criterios de análisis planteados en la investigación.
- Contrastar los resultados con las respuestas obtenidas con el grupo focal de los estudiantes.

7.4.2.2 Conformación del grupo

El grupo se conformó con doce docentes que habían hecho parte de la muestra que respondió las encuestas. Se tomó un docente por cada una de las facultades que, de manera voluntaria, pudieran asistir a la fecha y hora convocada para la actividad. Se distribuyeron de la siguiente manera:

- Del área de ciencias sociales y derecho: tres docentes.
- Del área de ciencias de la salud: dos docentes.
- Del área de economía, administración y contaduría: tres docentes.
- Del área de ingenierías: dos docentes.
- Del área de artes audiovisuales y música: dos docentes.

Guía y facilitador de la actividad: Manuel José Acebedo Afanador.

Relatora: Claudia Yaneth Roncancio Becerra (Ingeniera de Sistemas. Magister en Educación).

7.4.2.3 Fecha y duración de la Sesión

Fecha: martes 1 de julio de 2014

Duración: 09:00 a 12:00 am.

Sitio: Aula D – 1 – 1 (Sede El Jardín)

7.4.2.4 Dinámica de la Sesión

La sesión del grupo focal se desarrolló en los siguientes momentos:

- Recepción y saludo de los asistentes.
- Explicación de la intencionalidad y del proceso que se desarrollará.

- Entrega del instrumento, explicación para su diligenciamiento y aplicación individual (Ver anexo 3).
- Reunión en grupos de tres docentes para compartir las respuestas y llegar a un acuerdo, acorde con las tendencias encontradas en las respuestas al instrumento. En esta parte los docentes debían asignar a un miembro la función de relator para que expusiera los resultados de cada subgrupo.
- Reunión general, intervención de los cuatro relatores y comentarios generales de los docentes.
- Formulación de las preguntas – reactivo, a partir de los criterios de análisis, por parte del líder del grupo focal.
- Respuestas de los docentes y discusión.
- Cierre de la actividad y agradecimiento.

7.4.3 Grupo focal con estudiantes

7.4.3.1 Objetivos del grupo focal

- Reconocer el tipo de modelo pedagógico que los alumnos identifican como más común en actividad académica cotidiana, el que consideran como ideal para desarrollar su proceso de aprendizaje.
- Inferir las consecuencias de la elección del modelo con respecto a la evaluación del aprendizaje y con respecto a los resultados de las encuestas.
- Valorar las concepciones de los estudiantes con respecto a los criterios de análisis en las encuestas.
- Contrastar los resultados con las respuestas obtenidas con el grupo focal de los docentes.

7.4.3.2 Conformación de los Grupos

El grupo se conformó con treinta y dos (32) estudiantes que habían hecho parte de la muestra que respondió las encuestas. Se tomaron estudiantes por cada una de las

facultades que, de manera voluntaria, pudieran asistir a la fecha y hora convocada para la actividad. Se distribuyeron de la siguiente manera:

- Del área de Ciencias Sociales y Derecho: ocho estudiantes
- Del área de Ciencias de la Salud: siete estudiantes
- Del área de Economía, Administración y Contaduría: seis estudiantes
- Del área de Ingenierías: siete estudiantes
- Del área de Artes Audiovisuales y Música: cuatro estudiantes

Guía y facilitador de la actividad: Manuel José Acebedo Afanador.

Relatora: Claudia Yaneth Roncancio Becerra (Ingeniera de Sistemas. Magister en Educación).

7.4.3.3 Fecha y duración de la Sesión

Fecha: lunes 26 de mayo de 2014
Duración: 09:00 a 12:00 am.
Sitio: Aula D – 1 – 1 (Sede El Jardín)

7.4.3.4 Dinámica de la Sesión

La sesión del grupo focal se desarrolló en los siguientes momentos:

- Recepción y saludo de los asistentes.
- Explicación de la intencionalidad y del proceso que se desarrollará.
- Entrega del instrumento, explicación para su diligenciamiento y aplicación individual del instrumento (ver anexo 4).
- Reunión en grupos de seis estudiantes para compartir las respuestas y llegar a un acuerdo, acorde con las tendencias encontradas en las respuestas al instrumento.

En esta parte los estudiantes debían asignar a un miembro la función de relator para que expusiera los resultados de grupo.

- Reunión general, intervención de los cinco relatores y comentarios generales de los estudiantes.
- Formulación de las preguntas – reactivo por parte del líder del grupo.
- Cierre de la actividad y agradecimiento.

7.4.4

Resultados comparativos de los grupos focales

Grupos Focales: Comparación de Resultados

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
<p>0. Tipo de docencia (enfoque pedagógico)</p>	<p>Aplicación del instrumento sobre enfoques pedagógicos (<i>Anexos 3 y 4</i>). Este instrumento mostró cinco tipos posibles de docencia que intentaban sintetizar cinco grandes modelos pedagógicos, así:</p> <p>A. Clásico – escolástico. B. Conductista. C. Romántico – liberal. D. Cognitivo-constructivista. D. Social – cognitivo.</p> <p><i>Nota:</i> el literal identifica el modelo descrito en el instrumento (anexos 3 y 4).</p> <p>Luego de la aplicación, a los grupos focales se les mostró el tipo de modelo por el que sentían mayor predilección o que aplicaban, a partir de la descripción dada en el instrumento (Ver anexos 3 y 4).</p>	<p>Acorde con las síntesis del grupo, los docentes declaran que fundamentalmente aplican en su labor el cognitivo-constructivista (modelo D).</p> <p>En menor medida, el liberal clásico (C). Uno solo declara que aplica el modelo E (Social cognitivo).</p> <p>Pero la totalidad de los docentes consideró que no había un modelo ideal en ninguno de los cinco, pues todos tenían aspectos positivos, necesarios en la formación: En el clásico (A), la disciplina y el sentido del deber; en el conductista (B) la ejercitación, incluso repetitiva en algunos casos, que genera hábitos; en el romántico liberal (C), el sentido de la libertad y la individualidad; en el cognitivo constructivista (D), la estimulación de la inteligencia y la cooperación, y en el social cognitivo (E), la conexión de la enseñanza con el medio social y productivo y los talleres.</p>	<p>Conforme con la síntesis del grupo, treinta estudiantes encontraron que fundamentalmente sus docentes aplican el modelo conductista (B) y cinco el modelo clásico escolástico (A). Todos declararon en la socialización que hay algunos elementos del modelo D (cognitivo-constructivista), pero sin que prime en ningún caso.</p> <p>Consideraron como modelo ideal una simbiosis entre el modelo C (romántico liberal) pues les parecía muy importante el desarrollo libre de la individualidad y el modelo D (cognitivo-constructivista) que les proporciona altos niveles de desarrollo intelectual comprensivo y significativo.</p>
<p>1. Con respecto a los criterios de evaluación</p>	<p>Se formularon las siguientes preguntas en ambos casos:</p> <p>Docentes: - ¿Presenta a sus alumnos los criterios de evaluación para el</p>	<p>En los subgrupos la totalidad de los docentes, sin excepción, declaró que sí presenta los criterios de evaluación al principio del curso. Una menor cantidad (20) no siempre los presentan claramente al hacer cada</p>	<p>En primera instancia, hubo una dificultad: los estudiantes no tenían claro qué eran los criterios de evaluación (los confundían con los instrumentos o con los resultados mismos).</p>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
	semestre al principio del programa? - ¿Presenta a sus alumnos los criterios al realizar cada evaluación? Alumnos: - ¿Su docente presenta los criterios de evaluación para el semestre al principio del programa? - ¿Su docente presenta los criterios al realizar cada evaluación?	evaluación (bien por olvido, por premura o porque los dan por sobreentendidos). En la plenaria, a partir del proceso de reflexión, los resultados cambiaron: Algunos docentes presentaron su propia reflexión fundamentalmente basados en la sospecha de que los alumnos no comprenden (<i>o no les interesa, o no ponen atención o el profesor no los presenta de manera clara</i>) los criterios de evaluación que el docente presenta. Esta reflexión generó varias intervenciones en el mismo sentido, lo que hizo que, en conclusión, los docentes afirmaran que siempre presentan los criterios de evaluación, pero muy probablemente no quedan claros; con lo que faltaría un proceso de retroalimentación o de refuerzo ante el estudiante.	En los subgrupos, ante la pregunta hubo desconcierto. Fue necesario volver a explicarla y utilizar ejemplos para hacerla comprensible. Los relatores, en la plenaria, declararon, sintetizando en una de las expresiones, que <i>“tal vez si los presentaban, pero los estudiantes no le paraban bolas ‘a eso’ o no les interesaba”</i> . En cuanto a cada evaluación, la opinión fue dividida: hubo estudiantes (sobre todo de la facultad de salud) que tenían la certeza de que sus docentes visibilizaban claramente los criterios en cada evaluación y sabían qué buscaba el profesor en sus aplicaciones. La inmensa mayoría solamente encontraba como criterio del docente que quería saber si los estudiantes “sabían”. Al preguntárseles qué significaba la expresión “sabían”, la ligaban primero con la memoria (repetición) y luego con las destrezas profesionales. En este caso, las respuestas siempre denotaban cierta ambigüedad en la manera como las expresaban.
2. Con respecto a la finalidad de la evaluación	Se formularon dos preguntas en ambos grupos focales: - ¿Diferencia entre evaluación diagnóstica, evaluativa y formativa? (el líder del grupo focal explicó qué significa cada una).	En términos teóricos, los docentes tenían clara la diferenciación, incluso lo mostraron en la plenaria mediante ejemplos. En términos funcionales, los docentes reconocen la obvia aplicación de la evaluación sumativa (calificación).	Los estudiantes tienen claro que se les aplica la evaluación sumativa (calificación para aprobar o reprobar la asignatura y ser promocionados o no). En los otros dos casos los estudiantes no tienen claridad.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
	<p>- ¿Alguna vez ha aplicado (o le han aplicado) evaluaciones formativas, es decir, con el único fin de <i>'saber si sabe'</i> sin necesidad de calificación?</p>	<p>En cuanto a la evaluación diagnóstica, dos docentes (ambos de matemáticas) la aplican de manera clara, precisa e intencionada (contaron su experiencia al aplicarla y sus ventajas frente al desarrollo de una asignatura). Otros docentes lo hacen mediante preguntas al principio del curso (<i>¿vieron esto o aquello otro?</i>), pero no tienen una estructura formal para hacerlo. Algunos docentes afirmaban que esto era asunto del estudiante, pues en la universidad ya debían tener clara su responsabilidad frente a un proceso de conocimiento.</p> <p>En cuanto a la evaluación formativa, en ningún caso hay una aplicación estructurada mediante instrumento, solamente preguntas aleatorias o dirigidas al final de un tema o la retroalimentación luego de la aplicación de evaluaciones sumativas.</p>	<p>En cuanto a la evaluación diagnóstica, el 100% afirmó que no se les aplica o que, al menos, no de manera clara e intencionada. Algunos manifestaban que los docentes les preguntan si habían visto ciertos temas y les recomendaban que los repasara porque lo necesitaban para adelantar cierta temática en su asignatura, pero nada más que eso.</p> <p>En el caso de la evaluación formativa, sin excepción, todos afirmaron que lo común es que los docentes pregunten si entendieron o no, en algunos casos que hagan preguntas aleatorias o confirmaciones en el tablero, pero no encontraron que hubiese una aplicación sistemática y generalizada de evaluación formativa que compruebe niveles de aprendizaje.</p> <p>Al final de esta parte hubo una curiosa, pero pertinente propuesta: <i>"debería ser un derecho fundamental, escrito en el reglamento estudiantil, la aplicación de la evaluación formativa en todos los casos antes de la evaluación sumativa"</i>.</p>
<p>3. Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación</p>	<p>En este aspecto, se formularon cuatro preguntas a los grupos focales:</p> <p>a. ¿Los exámenes escritos (previos) son el principal instrumento de evaluación de sus asignaturas?</p> <p>b. ¿Aplica (o le han aplicado) calificaciones para castigar o premiar la asistencia o puntualidad a clase?</p>	<p>a. Diez docentes confirmaron que Si, sin ninguna duda, su instrumento de evaluación más usual es el examen escrito (bien como previos parciales o finales o como quices). Dos docentes, por las especificidades de sus asignaturas (Comunicación) encontraban que el examen escrito estaba en un lugar secundario. El director del grupo focal pidió a los</p>	<p>a. La totalidad de los estudiantes confirmó que el examen escrito (previo o quiz) es el más usual en la evaluación de su aprendizaje. Al preguntarles cuál sería si incidencia en cuanto al 100% de la evaluación, afirmaron que, en promedio, podría ser de un 60%. Uno de los subgrupos coincidió en su justificación con los docentes: la evaluación escrita es imprescindible</p>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
	<p>c. ¿Qué otro tipo de instrumentos aplica (o le aplican) con mayor frecuencia en la evaluación?</p> <p>d. ¿Son pertinentes los instrumentos que se aplican con respecto a los temas y a las intencionalidades del aprendizaje?</p>	<p>docentes que dieran un porcentaje de valor a los exámenes con respecto al 100% de la evaluación, este valor osciló entre un 50% y un 70%. Allí aducían una justificación: este instrumento es el que permite de mejor manera y con mayor exigencia individualizar a los estudiantes y afianzar aprendizajes con respecto a los conceptos básicos y más importantes de una asignatura.</p> <p>b. Todos los docentes afirman que no, que nunca lo hacen con esa intención, pero que sí hacen afrontar las consecuencias al estudiante que no asiste a clases o que no llega puntualmente al aula y no alcanza a presentar algún examen. La justificación general es que con eso ayudan a formar en competencias socioafectivas de responsabilidad y cumplimiento del deber.</p> <p>c. A esta pregunta, las respuestas fueron bastante diferenciadas dependiendo de las profesiones y de las asignaturas. Las más frecuentes fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensayos (o tipos de escritos). - Prácticas de laboratorio. - Prácticas expositivas. - Talleres grupales. - Trabajos de indagación o de aplicación. <p>En ninguno de los casos se piden o se evalúan lecturas de libros completos.</p> <p>d. El 100% de los docentes afirmó</p>	<p>porque de otra manera no se podría individualizar e identificar la calidad del aprendizaje de cada estudiante. Esto generó una breve discusión en la que la conclusión tuvo un alto grado de relatividad: “<i>eso depende de...</i>” era la expresión más común.</p> <p>b. Los estudiantes, en su totalidad, afirmaron que sí, que, aunque no en todos los casos, sí había docentes que utilizaban las calificaciones para premiar o castigar cuestiones como la asistencia y la puntualidad. Igualmente, al margen de la pregunta, afirmaban que en ocasiones hay un alto grado de arbitrariedad entre el nivel de complejidad de lo que el docente enseña y la mayor complejidad de lo preguntado en los exámenes escritos.</p> <p>c. Los estudiantes identificaron los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previos escritos. - Trabajos escritos. - Prácticas de laboratorio. - Exposiciones. - Trabajos en clase. - Previos con libro abierto (en este caso, un estudiante respondió que se hacía para mejorar las posibilidades de “<i>pasar</i>”) <p>De todas maneras, comentaban que todos son siempre de inferior valor porcentual que los exámenes escritos.</p> <p>d. En general sí.</p> <p>Excepciones: Los estudiantes de las Ingenierías y de Derecho afirmaron que</p>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
		<p>que sí, que obviamente son pertinentes, pues los instrumentos “<i>no se improvisan a última hora</i>”; de hecho, la pregunta causó molestia en algunos docentes y les pareció fuera de lugar porque su respuesta era una obviedad. Algunos docentes reforzaban su respuesta con la experiencia: se han aplicado incluso durante muchos años y se han venido perfeccionando con respecto a la misma asignatura y las mismas temáticas.</p>	<p>en algunas ocasiones los docentes acuden a exámenes más exigentes o usan “<i>cáscaras</i>” (preguntas con algún tipo de trampa) para dificultar el examen, o que hay algunos docentes que por cuestiones emocionales hacen quices de sorpresa o evaluaciones muy sencillas: “<i>lo que pasa es que a veces ‘los manes’ llegan alzados y nos clavan un quiz pa’ rajarnos, o lo contrario, llegan re-buena gente y nos regalan un cinco con un quiz botado</i>” [sic].</p>
<p>4. Con respecto a los resultados de la evaluación (calificaciones)</p>	<p>En esta categoría se formularon cuatro preguntas en ambos grupos focales. Docentes: a. ¿Siempre retroalimenta sus evaluaciones? b. ¿Le sucede con frecuencia que deba cambiar notas por errores de apreciación? c. Si en la calificación final el estudiante obtiene 2.9 ¿mantiene esta nota? d. ¿Qué hace si más del 50% de sus alumnos pierden una evaluación? Alumnos: a. Cuando entregan las evaluaciones, ¿sus docentes hacen retroalimentación? b. ¿Sus docentes deben cambiar con frecuencia las notas por errores de apreciación?</p>	<p>a. En las respuestas hubo dos tendencias: Se retroalimentan las evaluaciones principales (por ejemplo, previo acumulativo) Solamente lo hacen si la pérdida es muy notoria (“<i>por ahí del 40% para arriba</i>”). Por excepción, dos docentes de matemáticas afirman que lo hacen en todos los casos. Al preguntarles por qué no las retroalimentan todas, aducían dos razones: En caso de buenos resultados no es necesario porque se entiende que el tema quedó claro. “El tiempo no da para tanto”</p> <p>b. La respuesta general es que NO. Los cambios de notas por errores de apreciación son</p>	<p>a. “<i>Casi nunca</i>” fue la respuesta genérica. Algunos lo hacen cuando pierden muchos o en los previos acumulativos: Por excepción, la mayoría de estudiantes de Ciencias de la Salud afirmaron que sus docentes si lo hacen en casi todos los casos. b. “<i>No, casi nunca pasa</i>”. Cuando los previos son “<i>de carrera</i>” (teóricos) si pasa, pero de vez en cuando, “<i>uno intenta más o menos apuntarle a responder lo que ‘el profesor’ quiere que uno le escriba</i>” [sic]. Los estudiantes de las ingenierías afirman que se da la “<i>eterna pelea</i>” entre el valor del resultado y del procedimiento, algunos docentes les dejan claro cada valor en la calificación y lo que no, “<i>siempre nos ganan la pelea</i>” “<i>ahí es muy fregado porque ellos saben cómo tener siempre la razón</i>”, “<i>tiene que ser una vaina muy notoria para que cedan</i>”.</p>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
	<p>c. Si en la calificación final el estudiante obtiene 2.9 ¿su docente mantiene esta nota?</p> <p>d. ¿Qué hacen sus docentes si más del 50% de los alumnos pierden una evaluación?</p>	<p>c. “Eso depende” fue la respuesta más general. Al preguntarnos de qué depende, las respuestas fueron: por méritos o por asistencia continua. Algunos docentes hicieron dos afirmaciones contrarias: El 2.9 se debe dejar pues es el resultado de un proceso y no ven ninguna razón para cambiarlo. Nunca dejan en definitiva 2.9 o 2.8 pues son “<i>notas perversas</i>”, prefieren aproximar a la nota mínima aprobatoria de tres cero.</p> <p>d. La posición general se puede resumir en dos respuestas literales: “Si uno como docente tiene la seguridad de haber evaluado bien, no hay razón ni tiempo para repetir evaluaciones”. “Hoy en día ‘los chinos’ son menos estudiosos, entonces hay que dejarlos que asuman las consecuencias, así aprenden que nada es regalado”</p> <p>En otros casos, algunos docentes afirman que las repetirían si fuera un porcentaje mucho más alto (por ejemplo, del 80%).</p>	<p>c. Las respuestas fueron diversas: Hay algunos “buena genie” que suben “de una” sin decirles. “A otros toca ‘rogadito’”, y hay algunos que no cambian la nota “por nada del mundo”.</p> <p>d. “Pues lo dejan así”, “de malas el que perdió”. En este aspecto la respuesta fue generalizada y precisa: Ningún docente repite previos. Hubo una breve discusión sobre si debían hacerlo o no; en síntesis, los estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud afirman que no lo deben hacer pues es “<i>alcalhueteria</i>”, los demás estudiantes dicen que sí, pero en caso de pérdidas muy altas, como del 60% en adelante; hubo una posición intermedia que a todos les llamó la atención; repetir a los que pierden promediando la nueva nota con la anterior. De todas maneras, los mismos estudiantes estuvieron de acuerdo en que es una situación muy delicada pues puede enviar un mal mensaje en cuanto a la exigencia académica.</p>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
<p>5. Con respecto a la forma y método de evaluación</p>	<p>En este aspecto se formularon tres preguntas:</p> <p>a. ¿Mantiene un formato más o menos normalizado para sus evaluaciones escritas?</p> <p>b. Cuando evalúa al estudiante visualiza en el formato: Competencias a evaluar o Valor porcentual de cada pregunta.</p> <p>c. ¿Maneja formatos de evaluación como rejillas y guías de observación?</p>	<p>En general, los docentes afirman que, de todas maneras, esto les ocurre con muy poca frecuencia.</p> <p>a. La respuesta de los docentes tuvo tres enfoques:</p> <p>g. No, porque siempre dicto las preguntas.</p> <p>h. Entrego las preguntas a cada uno, pero ellos responden en hoja de respuestas.</p> <p>i. Sí, siempre manejo un formato para los exámenes escritos.</p> <p>b. Los docentes, en general, no visualizan esto aspectos en sus evaluaciones. La razón: Los estudiantes ya saben qué temas se les van a evaluar, y ellos no entienden de competencias, incluso puede generarles confusiones.</p> <p>En cuanto al valor porcentual de las preguntas, hubo una breve discusión: algunos aducían que si porque las preguntas tenían distinto valor en la calificación según su complejidad, otros decían que no porque las preguntas deberían tener siempre el mismo valor para no generarle confusiones al estudiante y evitar mayores equivocaciones al calificar.</p> <p>c. “<i>No nos hacen falta</i>” resume la respuesta de los docentes de Ciencias Sociales y Derecho. En Ingenierías y Salud, se usan de vez en cuando, por</p>	<p>a. Casi nunca.</p> <p>Los docentes generalmente dictan las preguntas o las entregan en hojas impresas, pero sólo están las preguntas. Hay mayor uso del uso del formato normalizado en las ingenierías. Algunas veces en ciencias de la salud, en las demás, los estudiantes dicen que prácticamente nunca ocurre.</p> <p>b. “<i>Pues si no usan formatos menos esas cosas...</i>”, resume la respuesta generalizada. Igualmente, algunos estudiantes de Ingenierías y Salud afirman que sí las han encontrado, aunque esporádicamente.</p> <p>c. Definitivamente nunca en los estudiantes de Ciencias Sociales o de Derecho. Algunas veces en Ingenierías o Salud; un estudiante resume diciendo que cuando hay exposiciones o trabajos escritos el docente evalúa a “<i>ojinero limpio</i>”.</p>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS FORMULADAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
		<p>ejemplo, en los laboratorios y prácticas, hay algunos, incluso, como política de las facultades.</p> <p>Los docentes consideran que debería haber, en este sentido, formatos académicos de ayuda en la web de la universidad, así como hay formatos administrativos.</p>	

7.5 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES: EXÁMENES ESCRITOS

Este análisis parte de la selección de un tipo de documento que sirve de contraste con respecto a los otros instrumentos de investigación (para este trabajo, anteriormente la encuesta y los grupos focales).

En evaluación del aprendizaje, el instrumento más usual y más visible es la evaluación escrita o prueba de suministro (bien como evaluación parcial o final o bien como quiz) que, con todas sus críticas, aún sigue siendo la más utilizada en nuestro medio como manera de asegurar y visualizar resultados de aprendizaje obtenidos por medio de la utilización de la memoria eficiente, de los análisis y de las aplicaciones de resultados o productos de aprendizaje esperados.

Para el caso que ocupa el presente trabajo, se seleccionaron al azar, entre los mismos docentes participantes en la investigación, exámenes escritos que hubiesen sido aplicados con anterioridad (el número osciló entre cuatro y ocho instrumentos realmente aplicados).

Para su entrega hubo varias condiciones:

- Que fueran originales. Esto es, que hubieran sido aplicados y no tuvieran ninguna modificación.
- Que no apareciera el nombre del estudiante.
- Que no apareciera el nombre del docente.
- En algunos casos, unos profesores pidieron que no apareciera tampoco el nombre de la asignatura.

Las anteriores condiciones se fundamentaron en principios éticos básicos y en el derecho constitucional a la integridad, al buen nombre y a la reserva de la información.

Estos instrumentos fueron seleccionados acorde con las facultades de la Universidad:

- Del área de Ciencias Sociales y Derecho: seis instrumentos.
- Del área de Ciencias de la Salud: cuatro instrumentos.
- Del área de Economía, Administración y Contaduría: ocho instrumentos.
- Del área de Ingenierías: cinco instrumentos.
- Del área de Artes Audiovisuales y música: seis instrumentos.
- Del área de Ciencias Naturales: cuatro instrumentos.

Para el análisis de los instrumentos se estructuró una matriz de contraste con los siguientes ítems:

- Tipo y número de preguntas.
- Encabezado.
- Tipo de competencia cognitiva (propositiva, argumentativa, interpretativa, memoria).
- Nota: Para este caso, luego de comenzar el análisis, hubo necesidad de diferenciar la memoria como una competencia (en este caso, entendida prácticamente como un logro esperado) porque algunos de estos instrumentos, con o sin intención explícita, pretenden únicamente medir -tasar- la fijación en la memoria de ciertos conceptos, figuras o localizaciones y en su interpretación no quedaba claro la intencionalidad con respecto a unas de las competencias cognitivas.
- Valor por pregunta (en porcentaje o numérico).
- Identificación de logros.
- Características generales.

7.5.1 Instrumentos del área de Ciencias Sociales y Derecho

No.	Tipo y número de pregunta	Encabezado	Tipo de competencia cognitiva			V/r por pregunta	Identifica logros	Características generales
			Prop.	Arg.	Int.				Mem.
1	Test con 4 ítems: 10 preguntas	No			X	No	No	Es un test de memoria. Las preguntas sólo permiten recordar datos. No hay interpretación ni aplicación.
2	Test con 3 ítems: 9 Dibujo de caricatura: 1 Pregunta abierta: 3	Sí		X	X	No	No	Es un previo confuso. Por ejemplo, al final del espacio para la caricatura dice: “ <i>Puede o no explicarla?</i> ”. No queda claro el peso de cada pregunta. Los textos que se pegan para la comprensión de lectura dan mal aspecto y el tamaño de la letra dificulta la lectura.
3	Abierta: 4	No			X	No	Sí	Confuso. Preguntas tan abiertas que se prestan a respuestas ambiguas. Por Ej.: <i>¿Cuales son las tendencias de la Educación Superior? O ¿En qué ha incidido la globalización en la Educación?</i>
4	Abierta: 4 Abierta con cuadro: 1 con 9 subdivisiones	No		X	X	No	Sí	Es un previo excesivamente largo y fatigoso. Por ejemplo, la segunda pregunta dice: “ <i>Redacte esquemáticamente las principales características de los modelos de ética que se indican en el siguiente cuadro</i> ” (y siguen 9 modelos de ética).
5	De relación: 1 con 10 subdivisiones De completar: 1 con 10 subdivisiones Abierta: 1 V o F: 1 con 5 ítems Identificación de componentes: 2	No	X	X	X	Sí	No	Trata de evaluar distintos tipos de competencia, pero al no identificar los logros que desea visibilizar el texto se hace confuso. Excesivo uso de diferentes tipos de preguntas.
6	Lectura de texto con interpretación: 1 Identificación de claves de texto: 1 con dos ítems Explicación de una fase: 1	No		X		No		“ <i>Lea y aplique dos de los criterios de tal autor</i> ”: Es confusa al dejar abierta la selección de criterios sin pautas claras de discernimiento. No hay espacio claro para las respuestas ¿al respaldo de la hoja?

Prop.: Positiva

Arg.: Argumentativa

Int.: Interpretativa

Mem.: Memoria

7.5.2

Instrumentos del área de Ciencias de la Salud

No.	Tipo y número de pregunta	Encabezado	Tipo de competencia cognitiva			V/r por pregunta	Identifica logros	Características generales
			Prop.	Arg.	Int.				Mem.
1	Completar: 2 con 10 ítems c/u Interpretación de figura: 2 con 4 ítems c/u Abierta: 1 con 5 ítems	No		X	X	No	No	Es desordenada en su presentación. No identifica los logros
2	Completar: 1 con 10 ítems Relación: 1 con 10 ítems Tipo matriz: 1 con 10 ítems Dibujo de identificación (con dibujo del estudiante): 1 con 4 ítems	No			X	NO	NO	Tiene errores gramaticales notorios. El espacio de los dibujos es muy reducido. La pregunta es de identificación de músculos ¿no sería más pertinente si el alumno encuentra el dibujo en el previo?
3	Identificación (con dibujo previo): 1 con 10 dibujos De relación: 1 con 10 ítems De completar: 2 con 10 ítems	No		X	X	NO	NO	El previo está hecho para medir memoria de ubicación de músculos, y tipos de movimientos en los músculos.
4	Ficha de evaluación práctica	Sí		X		Sí	SI	Es un instrumento ordenado, y bien elaborado.

Prop.: Propositiva

Arg.: Argumentativa

Int.: Interpretativa

Mem.: Memoria

7.5.3

Instrumentos del área de Economía, Administración y Contaduría

No.	Tipo y número de pregunta	Encabezado	Tipo de competencia cognitiva			V/r por pregunta	Identifica logros	Características generales	
			Prop.	Arg.	Int.	Mem.			
1	Abierta: 9 Selección con una respuesta: 1	Sí	X			X	Sí	No	Es sumamente desordenada. En medio de las preguntas abiertas incluye una de selección múltiple sin conexión. Hay errores gramaticales, por ejemplo, en lugar de escribir "posiciona" escribe "poseiona".
2	Abiertas: 5	No		X		X	No	No	Hay errores de mecanografía. Preguntas elementales, por ej.: Enumere tres actores involucrados en el cambio. Cuatro preguntas son de memoria mecánica (enumerar sin explicar ni justificar)
3	Abiertas: 5	No		X		X	No	No	Hay muchos errores de mecanografía y de ortografía. Las preguntas son o demasiado generales o demasiado elementales. Los espacios de respuesta son muy reducidos.
4	Abiertas: 5	No		X		X	No	No	El espacio de respuesta es muy reducido. Por ej. "Explique una de las clases de situación de compra de negocios" y deja un solo renglón, en otro caso, sólo deja dos en una pregunta parecida.
5	Abiertas: 5	No				X	No	No	Es un instrumento muy mal construido: Hay errores mecanográficos que generan confusión y preguntas muy ambiguas: "que aportes dejaron los esposos Gilbreth en el siglo XXI". O: "Quién fue E. Fayol"
6	Abiertas: 5	No				X	No	No	Preguntas como: "Defina personal y ampliamente: ADMINISTRACION. Dé un ejemplo". Son ambiguas. Frases sin mayor conexión: "Cuando se enferma la mente muere el éxito"
7	Abiertas: 5	No	X		X		No	No	Preguntas con diferente peso de complejidad sin diferenciar su valor. Por ejemplo: - <i>Enumere las monedas de los países de Suramérica</i> (pregunta de nivel simple de pura memoria mecánica) - <i>Explique los efectos operativos y financieros que tiene para la economía colombiana la compra de Bancafé por parte de Davivienda</i> (Propositiva-compleja)
8	F o V: 8	No				X	No	No	Es un instrumento sumamente elemental y mal construido: 8 preguntas de falso o verdadero sin ninguna justificación, de pura memoria mecánica y mal redactadas, un ejemplo: "La empresa Intel en Colombia define a corto plazo su misión consiste en: Ser el proveedor a las empresas de procesadores"

Prop.: Propositiva

Arg.: Argumentativa

Int.: Interpretativa

Mem.: Memoria

7.5.4

Instrumentos del área de Ingenierías

No.	Tipo y número de pregunta	Encabezado	Tipo de competencia cognitiva			V/r por pregunta	Identifica logros	Características generales
			Prop.	Arg.	Int.				Mem.
1	Abiertas: 4 Completar: 6	No		X	X	No	No	Es un instrumento desproporcionado en los niveles de complejidad sin diferenciar su valor en la nota. - pregunta 9: <i>Qué incidencia tuvo en los recursos naturales y el medio ambiente las políticas de desarrollo de la agricultura entre los años 50 y 90</i> (es de un alto grado de complejidad, requiere construir un texto argumentativo completo) - pregunta 2: en los años 50 (1950) la población rural era del ... <i>La producción agrícola representaba el ... del PIB y el empleo rural era del ...</i> (memoria mecánica) Es desordenado, revuelve sin criterio preguntas de completar (2, 3, 4, 6, 7 y 8) con preguntas abiertas (1, 5, 9 y 10).
2	Abiertas: 5	No		X	X	No	No	Contiene errores ortográficos en las preguntas. Preguntas de diferente nivel de complejidad sin diferenciación en su valor: -Nombre 5 macronutrientes (memoria) -Cómo se toma una muestra de suelos y qué información debe tener (interpretativa)
3	Abierta (interpretación de datos y relación): 4	No		X		No	No	Las preguntas están bien construidas y sopesadas, aunque no identifica competencias a evaluar
4	Relación: 10 F o V: 7	Sí		X	X	No	No	Las preguntas de F. o V. son muy triviales y se prestan para el juego del 50-50, igual ocurre con las de completar, que se pueden terminar por descarte. Aunque el instrumento está bien ordenado y tiene la intención de ser claro.
5	Selección múltiple con única respuesta: 40	Sí		X	X			Aunque es un instrumento ordenado y bien presentado, en la construcción de preguntas presenta errores al usar la negación para preguntar, memoria básica y preguntas con ítems tan lejanos que la respuesta correcta se infiere sin esfuerzo. Usa: <i>ninguna o todas las anteriores</i> , lo que es indebido si se trata de mirar capacidad cognitiva.

Prop.: Propositiva

Arg.: Argumentativa

Int.: Interpretativa

Mem.: Memoria

7.5.5

Instrumentos del área de Artes Audiovisuales y Música

No.	Tipo y número de pregunta	Encabezado	Tipo de competencia cognitiva			V/r por pregunta	Identifica logros	Características generales
			Prop.	Arg.	Int.				Mem.
1	Abiertas: 6 preguntas Selección múltiple: 7	Sí		X	X	Sí	No	“Revuelve” preguntas de completar con test, por ej.: “En una conexión <u> </u> , más de dos dispositivos pueden compartir un único enlace”. Y luego 4 ítems.
2	Selección múltiple: 20	Sí	X		X	No	No	Es un instrumento bien elaborado. Las preguntas corresponden con un nivel de exigencia completo
3	Preguntas abiertas (resolución de problemas): 4	No		X		No	No	Las preguntas están bien diseñadas, como problemas de interpretación. Aunque la presentación física del instrumento no es la más adecuada.
4	Preguntas abiertas: 5	Sí	X		X			Preguntas bien planteadas, aunque hay innecesario uso de palabras: “ <i>explique en qué consiste y cómo funciona...</i> ”
5	Preguntas abiertas (tipo problema): 2	Sí	X	X		Sí	No	Son problemas que requieren el diseño de un modelo para su resolución. Están bien formuladas.
6	Preguntas abiertas (tipo problema): 4 De completar: 1 (con 5 literales) Selección múltiple: 4	Sí	X		X	Sí	No	Diferencia el valor de las preguntas según su complejidad. Es desordenado porque las 4 preguntas de selección múltiple aparecen dentro de las abiertas (entre la 7 y 9) sin mayo criterio, igual ocurre con las de completar.

Prop.: Propositiva

Arg.: Argumentativa

Int.: Interpretativa

Mem.: Memoria

7.5.6

Instrumentos del área de Ciencias Naturales

No.	Tipo y número de pregunta	Encabezado	Tipo de competencia cognitiva				V/r por pregunta	Identifica logros	Características generales
			Prop.	Arg.	Int.	Mem.			
1	Pregunta abierta: 4	Sí	X	X			Sí	Es un instrumento muy bien construido. Relaciona los resultados de aprendizaje con las preguntas.	
2	Pregunta abierta: 3	Sí	X		X		Sí	Es un instrumento bien construido. Relaciona los resultados con las preguntas. Aunque no define bien los espacios de respuesta, sobre todo en las gráficas que debe construir el alumno.	
3	Pregunta abierta: 3 F o V: 1 (con dos literales)	Sí	X		X		Sí	Las preguntas están bien formuladas. Pero el examen se descompensa al utilizar en la cuarta pregunta F o V. asignándole el mismo valor que a la resolución de problemas.	
4	Preguntas abiertas (tipo problema): 4	Sí	X		X		Sí	Es un instrumento bien elaborado, las preguntas están bien sopesadas en cuanto a su nivel de complejidad.	

Prop.: Propositiva

Arg.: Argumentativa

Int.: Interpretativa

Mem.: Memoria

7.5.7

Análisis comparativo de los instrumentos de evaluación

Lo primero que hay que decir, es que no es dable establecer una comparación lineal sobre criterios rígidos, pues los instrumentos de evaluación, en buena medida, dependen del área disciplinar, de su intencionalidad, de las competencias o temas que pretenda evaluar, de los estilos docentes, etc.

Pero, de todas maneras, especialmente desde la parte formal (presentación del instrumento) y metodológica (didáctica del instrumento) se pueden coleccionar ciertos criterios mínimos que permitan trazar algunos contrastes para su análisis y valoración.

7.5.7.1 Número de preguntas

El número de preguntas es determinado por su tipo, el tiempo para responder y la complejidad de las respuestas. No hay un número de preguntas predeterminado en ningún caso. De todas maneras, en las preguntas cerradas (en forma de test o de selección múltiple con única respuesta) siempre el número es ostensiblemente mayor que en las preguntas abiertas (formulación de pregunta con desarrollo conceptual de la respuesta).

7.5.7.2 Tipo de preguntas

Fundamentalmente, en la muestra documental seleccionada, en su orden de mayor a menor frecuencia, priman los siguientes tipos de preguntas:

Pregunta abierta (interrogación o problema con desarrollo conceptual del estudiante). En este tipo de preguntas se encuentran errores de formulación. Hay preguntas ambiguas, que pueden conducir al menos a dos posibilidades válidas de respuesta. En la mayoría de casos no hay un verbo rector que oriente la respuesta o se utilizan algunos muy genéricos sin que el objeto sobre el que recae la acción que pide la pregunta sea claro, en otros la pregunta no tiene criterios de respuesta. En algunas preguntas los docentes piden respuestas excesivamente largas y fatigosas para el estudiante.

Pregunta cerrada tipo test (selección múltiple con única respuesta). Desarrolla las típicas preguntas poco complejas y memorísticas de tres opciones falsas y una verdadera; en ningún caso se manejaron opciones de proximidad o de pertinencia frente a varias respuestas posibles. En algunos casos se manejaron tres opciones y en otras cuatro, sin criterio para seleccionar uno u otro número. En este tipo de preguntas hay muchos errores de forma y de método, por ejemplo, las distintas alternativas de respuesta son de tamaños notoriamente distintos, se usan las negaciones para preguntar, entre otros.

Pregunta de relación (establecimiento de conexiones entre razones y afirmaciones). Supone que este ejercicio relacional va a permitir afianzar logros interpretativos, pero la simple relación de una palabra con otra, sin un proceso de racionalización o conceptual no conduce a nada.

Lectura de texto con interpretación. Aunque aparece, se da con menor frecuencia. Las interpretaciones obedecen a textos complejos con deducciones a partir de la lectura. Es un tipo de pregunta que permite evaluar competencias complejas.

Ejercicios de completar. Es la pregunta en la que se deja un espacio en blanco para que el estudiante infiera un concepto o conceptos con el que adquiere sentido una expresión. En los instrumentos de la muestra, más bien obedecía a aplicaciones memorísticas.

Identificación y localización (dibujo con partes del cuerpo humano y localización de partes mediante señales). Propio de algunos exámenes escritos en las facultades afines a las ciencias naturales, que tienen como finalidad identificaciones de partes del cuerpo. Son preguntas pertinentes y necesarias por la importancia que tiene en la formación de un profesional de Ciencias de la Salud la identificación precisa de las partes del cuerpo humano.

Ficha de evaluación práctica (evaluación aplicada). Se da en procesos de laboratorio o aplicado a algún tipo de evento que requiera un protocolo definido y la observación de la continuidad de una serie de momentos para conducir a un resultado esperado.

Preguntas de falso o verdadero. Son de las más problemáticas. Usualmente los docentes se limitan a pedir que el estudiante infiera si una expresión es falsa o verdadera, lo que también tiene un alto grado de azar. Por esa razón la pertinencia de estas preguntas se da en la medida en que las dos opciones estén acompañadas de su justificación.

En algunos instrumentos, los docentes utilizan diferentes tipos de preguntas, con lo que se hace todavía más confuso, difícil para comprensión del estudiante e, incluso, engorrosa para su calificación. Este es un error bastante común.

7.5.7.3 Tipo de competencia cognitiva

La memorización, si se puede entender como una competencia esperada, o, al menos, como un logro, es la competencia cognitiva más notoria en la inmensa mayoría de exámenes escritos de la muestra.

En algunos casos, limitado a la memoria de corto plazo, a la memoria-requisito, al pedir datos, características o tendencias, tomadas de un texto en particular, sin que medie un componente crítico (argumentativo) y ni siquiera interpretativo (pues no supone inferir sino simplemente repetir en un resumen). Este tipo de evaluaciones escritas obliga al estudiante a hacer grandes esfuerzos de estudio repetitivo para “memorizar” pero, igualmente, conduce a rápidos procesos de olvido, pues no se configura un saber significativo y pertinente, menos aun problémico, sino solamente una carga de datos irrelevantes y poco comprendidos.

Por las propias características del instrumento, la competencia menos usual es la propositiva.

Al no saber diferenciar entre evaluaciones escritas conceptuales (memoria comprensiva de largo plazo), evaluaciones escritas analíticas (procesos de análisis por contraste con un fenómeno o con una lectura, por valoración, etc.) y evaluaciones escritas aplicadas (aplicación de una fórmula, un concepto, etc., en un fenómeno de la realidad), el docente se limita a las tradiciones preguntas del examen escrito en el que el alumno da cuenta de lo aprendido en la medida en que repite lo dado en clase o en un texto. Además de lo dicho, el examen escrito se considera el mayor instrumento para evidenciar aprendizajes, de hecho, se le da el mayor valor porcentual en la sumatoria de calificaciones. Con lo que, a pesar del planteamiento de competencias, finalmente, la evaluación fundamentada en exámenes escritos termina por ser temática, repetitiva y, aunque obliga al estudiante a grandes esfuerzos para aprender (entendiendo aprender como memorizar para este caso), no conduce a la formación de profesionales críticos, propositivos y creativos.

Las competencias argumentativa e interpretativa solamente podrían aparecer de manera notoria si hubiese mayor aplicación de previos analíticos o de aplicación. De hecho, por la mera circunstancia de resolver un problema, en matemáticas puede confundirse la simple repetición mecánica con competencias de orden propositivo.

7.5.7.4 Valor por pregunta (en número o en porcentaje)

Excepción hecha del área de Ciencias Naturales, en donde todos los instrumentos visualizan claramente el valor de cada pregunta (aunque queda el conocido cuestionamiento: cuando el docente califica resultados y procedimientos, y la manera como diferencia el valor de cada uno, lo que usualmente no es claro y tiene un alto grado de subjetividad, por no decir arbitrariedad en algunos casos), en los demás este dato prácticamente no aparece. Se da por sentado que todas las preguntas valen igual sin diferenciar sus grados de complejidad, incluso ocurre en instrumentos en que hay diferentes tipos de preguntas.

7.5.7.5 Identificación de logros (resultados o productos de aprendizaje)

Igual que en elemento anterior, en Ciencias Básicas los instrumentos identifican los logros (productos o resultados de aprendizaje esperados en la evaluación escrita) y los relaciona, incluso, con cada una de las preguntas que formulan. En los demás, con muy pocas excepciones, no se visualizan los logros esperados.

7.5.7.6 Características generales

Otra vez, con excepción de Ciencias Básicas, usualmente los formatos no tienen un estilo más o menos definido, incluso en algunos casos se puede hablar de mala presentación del instrumento. Elaborados con poco cuidado y con poco sentido estético.

En algunos las preguntas están apañuscadas (por ejemplo, cuando es en forma de test) y dificulta al estudiante diferenciar claramente una de otra o, por lo menos, dificulta la lectura. En otros casos el

tipo de letra dificulta la lectura, o los gráficos muy pequeños o las imágenes pegadas al instrumento no son muy nítidas.

En la mayoría de formatos, su estilo no es amigable para el estudiante, presentan deficiencias de forma, además de los mencionados, como falta de espacio para las respuestas, en algunos, incluso, desordenados, en un par de casos con errores gramaticales, errores de mecanografía, poco cuidado en la redacción, algunos aplican frases alambicadas al principio o final del previo que se salen del contexto de la evaluación.

Es importante resaltar que, en el caso de Ciencias Naturales, la notoria diferencia de los formatos con los demás de la muestra deja inferir que la preparación pedagógica de los docentes (licenciados en educación en su mayoría) influye en el manejo adecuado de este instrumento de evaluación.

7.6 TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

UNIDADES DE ANÁLISIS	Eje transversal: instrumentos de evaluación del aprendizaje	CUESTIONARIOS	GRUPOS FOCALES	ANÁLISIS DOCUMENTAL (EXÁMENES ESCRITOS)
<p>1. Con respecto a los criterios de evaluación</p>		<p>Los docentes perciben de manera mucho más clara que sí muestran los criterios de evaluación al presentar el programa (competencias, sentido y secuencia de los contenidos; sistema y cronograma de evaluación); en menor medida lo perciben los estudiantes, para quienes algunos de estos elementos (como las competencias) son confusos.</p> <p>Hay muy poca presencia de evaluación diagnóstica de presaberes o se limita a preguntas aleatorias sobre temas desarrollados en asignaturas anteriores.</p>	<p>En ambos grupos focales se partió de un ejercicio sobre modelos pedagógicos, antes de abordar las cinco categorías de análisis.</p> <p>En este ejercicio hubo un notorio contraste entre los docentes y los alumnos. Mientras los primeros reconocían el modelo cognitivo constructivista como el más aplicado por ellos, los estudiantes identificaban los modelos clásico y conductista como los que más se aplican en los procesos de enseñanza.</p> <p>En cuanto a los criterios de evaluación, los estudiantes no los identifican claramente y, a su vez, los docentes encuentran que sí los presentan, pero en su reflexión queda la inquietud de que los estudiantes no los comprenden o no alcanzan a diferenciarlos cuando el profesor los presenta.</p>	<p>En la mayoría de exámenes escritos revisados no aparecen los criterios mínimos a evaluar ni las competencias que se valoran ni los resultados de aprendizaje esperados.</p> <p>Hay una notoria confusión entre preguntas para desarrollar análisis, para memorizar o para hacer aplicaciones.</p>

<p>2. Con respecto a la finalidad de la evaluación</p>	<p>Evaluar para repetir: Los docentes afirman que no lo hacen (o muy pocas veces), pero los estudiantes perciben que la mayoría de evaluaciones tienen este fin.</p> <p>Evaluar para ser creativos: Los docentes afirman que es su finalidad principal, pero los estudiantes perciben que se utiliza en menor proporción.</p> <p>Evaluar para verificar comprensión (formativa no calificable): Tanto docentes como estudiantes perciben que su uso es muy limitado. Es más común el uso de preguntas aleatorias o de la simple pregunta ¿entendieron?</p> <p>Evaluar para verificar memorización: Su uso es reconocido al menos en un 50% de los casos tanto por estudiantes como por docentes.</p> <p>Evaluar para evidenciar capacidad analítica: En ambas muestras aparece de manera altamente significativa, aunque es menos reconocida por los estudiantes.</p> <p>Evaluar para castigar inasistencia o desatención: Los docentes afirman que casi nunca lo usan, pero en mayor grado los alumnos sí encuentran que se utiliza con cierta frecuencia.</p>	<p>Es muy clara la aplicación de la evaluación sumativa (calificación), pero es difusa y poco sistemática la aplicación de la evaluación diagnóstica y de la formativa. En ambos casos no hay mayor claridad en la forma e intencionalidad de su aplicación. Queda la impresión de que los docentes no le dan mayor importancia y lo dejan al azar de las confirmaciones aleatorias.</p>	<p>El único fin en todos los instrumentos de evaluación (tipo examen escrito) analizados es el sumativo: obtener una nota para definir si se promociona o no, "si pasa o no". En este caso, la evaluación diagnóstica y la formativa, como intencionalidad sistemática, prácticamente desaparecen de las intencionalidades evaluativas del docente.</p>
--	---	--	---

<p>3. Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación</p>	<p>Rejilla: Casi nunca se usa. Guía de observación: Casi nunca se usa. Exámenes escritos conceptuales (de pregunta abierta sin libro): Es el más usual (en docentes y estudiantes el resultado es cercano al 100%). Exámenes escritos analíticos (de pregunta abierta con ayuda de libros o apuntes): Es poco usual, no hay mayor claridad en las finalidades de su uso. Examen escrito de pregunta cerrada (tipo test): Es el más usual junto al examen escrito conceptual. Exámenes orales: No es muy común, aunque sí se aplica en todas las facultades. Quices programadas: Es una de las evaluaciones más comunes en todas las facultades. Trabajos escritos con entregas parciales: Es también bastante usual. Tareas cortas: Se utiliza con bastante frecuencia. Ejercicios de comprensión de lectura: Es poco usual. Talleres en clase: Se aplica de manera regular como didáctica y como evaluación.</p>	<p>No hay mayor diferencia en la percepción de docentes y de estudiantes. El examen escrito es el más usual en todos los casos (bien sea como previos parciales o finales o como quices). Tanto docentes como estudiantes justificaron su uso porque “<i>permite realmente medir</i>” el aprendizaje individualizando los resultados de cada estudiante. Igualmente es usual el examen tipo test y los trabajos escritos. Por otra parte, aunque los docentes afirmaron que no utilizan la calificación para premiar o castigar cuestiones diferentes al aprendizaje, los estudiantes afirmaron que sí se da en algunos docentes.</p>	<p>Se tomó una muestra al azar de exámenes escritos (diferenciada por facultades). Con respecto al examen escrito (tipo examen, quiz, parcial, etc.), se puede sintetizar: Es el más usual en todas las facultades y programas académicos de la universidad, sin excepción. Su uso parte de la creencia generalizada que es el que más exige, más obliga al estudiante a estudiar y mejor individualiza y refleja el logro de ciertos resultados de aprendizaje esperados. Pero esto se da de manera confusa, pues los docentes no aplican el instrumento para evidenciar aprendizajes ni para diagnosticar presaberes, solamente para calificar supuestos saberes adquiridos, en donde prima el uso de la memoria para repetir conceptos dados en clase o tomados de lecturas seleccionados siempre por el docente. En este sentido, los instrumentos, en su totalidad, reflejan muchos problemas en su formulación, diseño y aplicación.</p>
--	---	--	---

<p>4. Con respecto a momentos y a los resultados de la evaluación (calificaciones)</p>		<p>Retroalimentación de resultados: los docentes afirman que lo hacen, pero los estudiantes perciben lo contrario, que se hace en muy pocas ocasiones. Cambios de notas ante reclamos: No es muy común en ningún caso. Cuando se da es, sobre todo, por errores aritméticos. Criterio ante la nota de 2.8 o 2.9: Tanto docentes como estudiantes afirman que la nota se mantiene, que la aproximación al mínimo aprobatorio es una excepción poco usual. Criterio ante pérdidas de evaluaciones escritas superiores al 50%: Normalmente se mantiene el resultado, prácticamente nunca se repiten previos por malos resultados colectivos.</p>	<p>Usualmente, lo más común es que los resultados tengan fundamentalmente una finalidad sumativa (dar una calificación numérica para producir un resultado aprobatorio o no). No es muy común que se asuma como una oportunidad de aprendizaje, que se retroalimenten, y muy poco que se repitan si hay pérdidas considerables. Los resultados de las evaluaciones usualmente no tienen un fin indicativo (indicar fallas, vacíos y errores para corregirlos o complementar), tampoco diagnóstico (mirar posibles debilidades anteriores al desarrollo de un tema para asegurar su más óptimo aprendizaje) ni, en resumen, formativo. Si ocurre, pero como lo reconocieron los mismos docentes y, con mayor fuerza los estudiantes, es excepcional.</p>	<p>No es común que los docentes diferencien el peso porcentual de las preguntas en la calificación dependiendo de su complejidad. Usualmente todas las preguntas tienen el mismo valor; algunas de ellos con valores problemáticos, por ejemplo: “<i>cada pregunta vale 1.15</i>”. Este tipo de resultados fraccionados hasta en centésimas puede generar decisiones poco claras, pues la mente humana tiende a tomar cifras enteras, luego el docente, al calificar una serie de previos, sin darse cuenta, puede terminar tomando el porcentaje de 1.0 para calificar.</p>
--	--	---	---	--

<p>5. Con respecto a la forma y método de evaluación</p>	<p>Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado: Los docentes afirman que sí mantienen el debido equilibrio, pero los estudiantes sí perciben que sí hay desequilibrio entre ambos aspectos.</p> <p>Preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas: Aunque en ambas muestras la tendencia es a que no se presenta, los estudiantes encuentran que sí ocurre en algunas ocasiones.</p> <p>Preguntas y aclaraciones durante los previos: Hay discordancia en las respuestas: los docentes afirman que lo permiten, pero los estudiantes encuentran que no es común que lo permitan.</p> <p>Formatos para evaluaciones escritas: Los docentes afirman que no es usual, pero los estudiantes respondieron lo contrario, perciben que sus docentes sí los utilizan en un porcentaje alto.</p> <p>Valor porcentual por pregunta: Los docentes afirman que casi nunca lo visualizan en el previo, pero, por el contrario, los estudiantes en mayor porcentaje encuentran que sus profesores sí lo hacen explícito en el previo.</p>	<p>No hay unidad de criterios al respecto. Aunque la tendencia general es que no hay utilización de formatos normalizados. Usualmente aparecen las preguntas junto con el espacio para el nombre de la estudiante y un breve encabezamiento. Los docentes no consideran necesario visualizar porcentajes o competencias u otros datos pues, en su manera de ver las cosas, esto puede más bien confundir al estudiante con datos que para ellos son irrelevantes.</p> <p>Igualmente, hay poco uso de otros instrumentos como rejillas, guías de observación, listas de cotejo, etc.</p>	<p>Lo usual es que no existan formatos más o menos normalizados en las evaluaciones escritas.</p> <p>Cada docente asume “su propio estilo” en donde lo normal es que queden las preguntas formuladas sin que ningún otro aspecto de forma estilo o método sea tenido en cuenta o, al menos, no sea de mayor importancia para la mayoría de docentes.</p> <p>Un error bastante usual es “revolver” distintos tipos de preguntas (hasta cinco en algunos casos) en un solo examen.</p> <p>Otra dificultad que aparece es el uso de preguntas con negación o con doble negación (por ejemplo: <i>¿no es cierto que no ocurre...?</i>), generando ambigüedad o una mayor e innecesaria dificultad de comprensión para el estudiante.</p> <p>Algunos docentes de áreas sociohumanísticas, de matemáticas o de educación, por su propia preparación profesional para la docencia, manejan estilos más o menos unificados, formatos claros, sencillos y bien presentados y como</p>
--	--	---	--

				<p>diferenciación del peso de las preguntas según su complejidad, y visualización de resultados de aprendizaje. Pero en la revisión documental son más bien la excepción a este respecto.</p>
--	--	--	--	---

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1 CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

8.1.1 Con respecto a los criterios de evaluación (¿qué se evalúa?)

Los docentes, en general, al comenzar el curso sí presentan las competencias a sus estudiantes, pero no hay una clara relación entre las competencias, sus tipos y los contenidos que las desarrollan. Igualmente, presentan el sistema de evaluación, pero lo relacionan con los contenidos, no con las habilidades que esperan fortalecer o desarrollar en sus estudiantes. Pero, además de lo anterior, los estudiantes no entienden claramente qué es lo que presenta el docente con las competencias y su relación con los contenidos.

Si se compara, en concreto, con los tipos de competencias revelados en la muestra documental, hay un buen porcentaje que termina evaluando fundamentalmente el uso de la memoria.

Con las debidas excepciones, no se aplica evaluación diagnóstica, herramienta fundamental en la educación por competencias. Esto puede influir en la pérdida por la poca identificación de problemas de aprendizaje o de vacíos conceptuales en los estudiantes. Incluso en los resultados de los estudiantes, la evaluación diagnóstica prácticamente desaparece en los porcentajes.

Igualmente, distinto a la evaluación docente institucional, los profesores usualmente no retroalimentan la asignatura ni el sistema de evaluación al concluir su desarrollo. Incluso, el resultado es bastante inferior si se revisan los resultados de los estudiantes.

8.1.2 Con respecto a la finalidad de la evaluación (¿para qué se evalúa?)

Aunque los docentes afirman que educan a sus estudiantes para resolver problemas, para ser creativos o para generar habilidades analíticas, por la importancia determinante que se le da al examen escrito (previa, previo o quiz), aún tiene mucho peso en la evaluación la repetición de saberes y el uso de la memoria. En las respuestas de los estudiantes, aumenta significativamente el promedio que responde que la evaluación busca fundamentalmente evaluar la buena memoria en la medida en que repiten.

Se hace evaluación formativa, pero no de forma sistemática, sino más bien mediante preguntas al azar o ejercicios aleatorios.

La evaluación diagnóstica prácticamente no existe, es excepcional que los docentes lo realicen de manera sistemática. Esto es ratificado en los resultados de los estudiantes. Lo común es que al principio algunos docentes hagan preguntas sobre temas anteriores, pero sin mayor significado en decisiones pedagógicas al respecto.

Algo significativo es que, a diferencia de los docentes, los estudiantes sí encuentran que la calificación sí se utiliza para castigar cuestiones diferentes al aprendizaje en sí, como inasistencia, brotes de indisciplina o impuntualidad.

En síntesis, la evaluación por resultados (sumativa) sigue siendo la más usual en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las demás, o definitivamente no se utilizan o se hace de manera esporádica y sin mayor sistematización ni en su aplicación, ni en sus resultados, ni en sus objetivos.

8.1.3 Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación (¿Cómo se evalúa)

Como quedó dicho, el instrumento más usual es el examen escrito en sus diferentes modalidades, en algunos casos también el examen oral.

El examen escrito memorístico, con libro cerrado, en el que el estudiante debe dar cuenta de ciertos saberes de memoria, es el instrumento más común, bien sea de pregunta abierta o en forma de test (pregunta cerrada). Cuando se hace con libro abierto, los estudiantes lo asumen como una concesión o “regalo” del profesor. Esto quiere decir que los docentes no saben diferenciar entre los tipos de exámenes escritos según sus intencionalidades (conceptuales, analíticos o aplicados).

Otros como la rejilla de evaluación, la guía de observación, los ejercicios de comprensión de lectura y los trabajos de semestre no son muy usuales. Se utilizan mucho los quices, las tareas cortas y los trabajos de fin de semestre. Los talleres en clase se manejan con frecuencia, lo que es muy importante, porque es una poderosa herramienta que permite potenciar (y evaluar) competencias cognitivas, comunicativas, socioafectivas, praxiológicas e investigativas.

En síntesis, el cuestionario de evaluación (previo o previa) sigue siendo determinante en los procesos de calificación, tanto por su peso porcentual en la calificación como por la importancia que los docentes y los estudiantes le dan a este instrumento, con lo que sigue habiendo un peso más o menos determinante de las distintas aplicaciones de la memoria en la evaluación del aprendizaje.

8.1.4 Con respecto a los resultados de la evaluación (calificación) (¿cuándo se evalúa)

Aunque todos los docentes hacen retroalimentación de sus evaluaciones, usualmente se limitan a las evaluaciones más determinantes en la calificación, con mucho peso en los exámenes escritos (cuestionarios de evaluación). Este asunto es reafirmado en los resultados de los estudiantes. Aquí se desaprovecha una poderosa herramienta de aprendizaje, que permite al estudiante mejorar ostensiblemente sus conocimientos y habilidades mediante la corrección, la aclaración o el fortalecimiento de los saberes adquiridos en clase.

En el caso de notas límite (2.8 o 2.9), usualmente los docentes las dejan así y no aproximan al mínimo aprobatorio, pues consideran que es parte de un proceso, lo mismo ocurre, aunque con menor frecuencia, cuando hay pérdidas de evaluaciones superiores al 50%. Esto lo ratifican los estudiantes en sus respuestas.

Otra cuestión es la que hace referencia a los reclamos de los estudios ante diferencias de interpretación en las preguntas y sus posibles respuestas. Sin inculpar al docente como si fuera el responsable en todos los casos, pero cabe la pregunta sobre los procesos de redacción de las preguntas, los textos y los problemas, y la manera como se le plantean al estudiante.

8.1.5 Con respecto a la forma y método de la evaluación

Aunque los docentes, en su mayoría, encuentran que hay equilibrio entre la complejidad de lo enseñado y el nivel de exigencia de las evaluaciones, al no ser frecuente la práctica de las evaluaciones diagnósticas y formativas, es posible que haya un desequilibrio si en la mitad de los dos procesos (enseñanza – evaluación) se pone el aprendizaje (enseñanza – aprendizaje – evaluación), pues la buena voluntad del docente y su capacidad didáctica puede verse afectada por las habilidades de aprendizaje o por sus vacíos conceptuales, cuando no son detectados de ninguna manera o se dejan al azar, o su remedio se deja a la pura iniciativa del alumno. De hecho, cierto porcentaje de estudiantes identifica desequilibrios que hacen más difíciles los exámenes escritos frente a lo enseñado por el docente y comprendido por el estudiante.

De hecho, en el análisis de documentos (exámenes escritos – pruebas de suministro) hay algunas muestras reveladoras de los problemas de redacción que contienen, lo que dificulta su comprensión por parte del estudiante.

Lo mismo ocurre ante la posibilidad de recibir aclaraciones durante la presentación de los exámenes escritos, en los que, con frecuencia, los docentes no admiten preguntas (bien por mantener “la disciplina” o porque la comprensión de la pregunta hace parte de la evaluación) pero no hay garantía de que la pregunta esté bien formulada.

Usualmente, en los exámenes escritos, los docentes no utilizan formatos más o menos normalizados, ni hay mucha costumbre de identificar competencias a evaluar, resultados de aprendizaje esperados o de darle porcentajes diferenciados a las preguntas según su grado de complejidad.

8.2 CONCLUSIONES GENERALES

Comúnmente, en Educación Superior, en la práctica académica tradicional se parte de una premisa, si no falsa, por lo menos incompleta o cuestionable, por decir lo menos: formar un profesional es, simple y sencillamente, enseñar la información (contenidos – “saber” le dicen-) considerada necesaria para una profesión junto con las destrezas técnicas indispensables y que las aprenda de la mejor manera posible a partir de la presión de evaluaciones calificadoras y sumativas, que lo van promocionando semestre a semestre hasta el grado. Los trabajos investigativos, los foros, las discusiones son más bien excepcionales, la formación sociohumanística es considerada como una intrusa y la evaluación se limita comúnmente a la calificación, con poca sistematización e imaginación de procesos indicativos o diagnósticos.

Puede que los PEI, las intencionalidades y los discursos digan otras cosas, pero la cotidianidad académica tradicional todavía se apega en buena medida a lo antedicho. Acorde con Valderrama (2015) “la enseñanza y el cultivo se entienden claramente como una actividad integrada, en que la docencia está impregnada de investigación y creación, y donde los nuevos descubrimientos y creaciones se ponen al servicio de la docencia y la comunidad”, pero la cotidianidad académica no deja muy claro el servicio de la investigación y la creatividad a favor del proceso de enseñanza – aprendizaje; por eso aún no es muy claro que realmente se desarrollen competencias complejas de lectura, escritura, análisis e interpretación, menos metaaprendizaje o metacognición. Es decir, la Educación Superior se denomina así porque está en la parte alta de la escala educativa, pero no porque forme siempre para lo superior, esto es, “*siempre hacia un magis, un más, una educación en lo superior, para lo superior, y hacia lo superior*” (Borrero Cabal, 2006).

Por el énfasis positivista y rigorista de una supuesta objetividad, desarrollado desde enfoques de las ciencias sociales como la psicometría, la sociometría o la econometría, se llegó en la educación a algo parecido a un “sistema decimal evaluativo” que hace que todo el proceso educativo concluya en un número, como si él solo fuera suficiente para expresar toda la riqueza y todo el drama que implica el proceso formativo y las intensas relaciones entre el educando, el educador, el conocimiento y su medio, e ignorando, en buena medida, toda la diversidad de la evaluación en sus distintos aspectos, fases y posibilidades, para limitarla a la evaluación sumativa (de resultados) y, encima de todo, cargada hacia un solo instrumento: el cuestionario pedagógico (examen escrito o prueba de suministro). Incluso se llega a expresiones que rayan en lo absurdo y son éticamente cuestionables como el uso de la evaluación y de la calificación para sancionar, para castigar, para amedrentar, para hacer disciplina o para forzar al estudiante a “estudiar” excediendo la rigurosidad de la calificación o haciendo evaluaciones con mayor complejidad con respecto a lo que se ha enseñado.

Otro aspecto muy polémico, a la vez que ambiguo, es el derecho al error del aprendiz. El que aprende, desde actividades sencillas hasta habilidades complejas, tiene derecho a equivocarse mientras se hace diestro, y el que enseña tiene el deber de ayudar a detectar, comprender y corregir el error. En Educación Superior este derecho se suprime, a al menos se minimiza, cuando se soslayan tanto las evaluaciones diagnósticas (anteriores al proceso de enseñanza) como indicativas (durante el proceso de aprendizaje), o se limitan a preguntas o ejercicios ocasionales sin mayor sistematización ni consecuencias en las técnicas y recursos para la enseñanza ni en el ritmo y las estrategias para el aprendizaje. El error no conduce a la corrección pedagógica sino usualmente a un acto punitivo, a un castigo reflejado en la nota sin más opción para el estudiante.

Por estas razones, es necesario resignificar el proceso evaluativo desde la didáctica misma, desde el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje con todos sus sentidos, contradicciones y posibilidades, y desde sus finalidades:

- Evaluar para valorar (dar sentido).

- Evaluar para diagnosticar (reconocer al otro, entender las circunstancias anteriores al aprendizaje).
- Evaluar para indicar (corregir errores, mejorar la comprensión y potenciar el aprendizaje).
- Evaluar para aprender (aprende a aprender, desaprender y reaprender: metaaprendizaje).
- Evaluar para mejorar la enseñanza (autocrítica docente).
- Evaluar para promover (garantizar un resultado óptimo para el estudiante, la institución y la sociedad).

Lo anterior se sintetiza y se expresa en la evaluación para la auto-regulación del proceso de aprendizaje con el fin de fortalecer la autonomía del estudiante y generar y potenciar la educación para la metacognición y el metaaprendizaje, esto es, para el procesamiento de competencias altamente complejas desde las que se formen personas inteligentes, solidarias y autónomas en todos los escenarios en que desarrollen sus proyectos personales y profesionales.

8.3 RECOMENDACIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

8.3.1 Didácticas en educación superior y procesos evaluativos

Acorde con lo antedicho en las conclusiones generales, es necesario establecer procesos de formación de formadores con mayor aplicación a la didáctica, y una clara caracterización de procesos de aprendizaje, esto permitirá dar mayor claridad a las técnicas evaluativas propios de procesos de aprendizaje por competencias.

Para el caso, a manera de muestra, cuatro ejemplos de estrategias didácticas por competencias (aprendizaje basado en problemas -ABP-, aprendizaje por proyectos -APP-, aprendizaje basado en métodos de caso -ABC- y aprendizaje basado en talleres -ABT-) que, como característica común, requieren procesos altamente solidarios (por lo que permite evaluar, incluso, competencias socioafectivas), que necesitan de estrategias didácticas

comunicativas en todas sus fases y, por ende, complejas construcciones argumentativas, y que obedecen a la finalidad de proponer, crear, modificar e innovar, esto es, al desarrollo armónico de competencias cognitivas, comunicativas y socioafectivas.

Son estrategias complejas que superan de lejos el puro discurso repetitivo del maestro en clase con previas igualmente repetitivas o los ejercicios de corta duración en el aula de clase. Además, requiere resignificar el examen escrito (previa o previo o evaluación de suministro), darle un nuevo sentido y estructurar otros procesos evaluativos mucho más ricos y complejos. Algunas de sus características y, también, algunas de sus posibilidades evaluativas en un ejemplo en extenso para las cuatro estrategias mencionadas:

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) (Pimienta Prieto, 2012)	APRENDIZAJE POR PROYECTOS (APP) (Lourdes, 2015)	APRENDIZAJE BASADO EN MÉTODOS DE CASO (ABC) (Andreu & et. al, 2004)	APRENDIZAJE BASADO EN EL TALLER PEDAGÓGICO (ABT) (Flechsig & Schiefelbein, 2002)
PRINCIPAL CARACTERÍSTICA	En esta estrategia, los estudiantes parten de una cuestión a resolver dentro de un escenario simulado, de tal modo que deben investigar, argumentar e interpretar la información pertinente con el fin de encontrar la mejor respuesta posible. Su ventaja es que les permite a los estudiantes, no sólo vincular la formación teórica con la práctica en un ámbito controlado (el ambiente de aprendizaje), sino reconocer de manera crítica las líneas de acción más adecuadas o establecidas como tal en cierto ámbito disciplinar.	Es una estrategia en la que los estudiantes deben desarrollar un producto en varias etapas, que busca dar respuesta a problemas contextualizados, y que, la mayoría de veces, requiere un enfoque interdisciplinario. Su principal característica consiste en que, a diferencia de la resolución de problemas, exige construir un producto determinado con un alto grado de creatividad y experimentación por parte del grupo de trabajo.	Se trata de una estrategia orientada al estudio de una situación concreta real o imaginaria (caso), que exige, por parte de los estudiantes, la aplicación de complejas habilidades cognitivas, procedimentales, comunicativas y axiológicas para lograr una respuesta adecuada a la situación inicial.	Es una estrategia diseñada para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo donde cada uno de los miembros desempeñe una función específica. Se caracteriza porque las respuestas posibles a las cuestiones planteadas son conocidas por el profesor de antemano, de tal modo que la objetividad de esta estrategia facilita procesos de evaluación centrados en actividades de recolección y reconocimiento crítico de la información.
MOMENTOS O FASES	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman equipos de trabajo. • Se seleccionan los roles y se asignan las tareas a cada uno, dependiendo del problema planteado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman equipos de trabajo, donde haya diversidad de enfoques, dadas las destrezas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman equipos de trabajo. • Se seleccionan los roles y se asignan las tareas de cada uno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman equipos de trabajo. • Se seleccionan los roles y se asignan las tareas a cada estudiante.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se diseñan las reglas de interacción y de entrega de información. • Se analiza en grupo el problema, se busca información relevante y se diseñan hipótesis y alternativas de solución. • Se selecciona la mejor alternativa y se mejora colaborativamente. • Se pone a prueba la solución en un entorno simulado. • Se redacta un informe final con el análisis del proceso y el resultado obtenido al poner a prueba la solución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se seleccionan los roles y se asignan las tareas de cada uno. • Se diseñan reglas de interacción y de entrega de información. • Se analiza el proyecto en grupo, se busca la mayor cantidad de información relevante (pueden ser soluciones ya dadas), y a partir de la lectura crítica de la información se presentan las propuestas para elaborar el producto final. • Se selecciona la mejor propuesta y se mejora colaborativamente. • Se redacta el informe final con el proceso realizado y se presenta el producto del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se diseñan reglas de interacción y de entrega de información. • Se analiza el caso y los problemas que implica como situación concreta, con el fin de buscar información relevante o casos semejantes, que permitan trazar líneas de acción. • Se selecciona la mejor propuesta y se mejora colaborativamente. • Se redacta la propuesta final con la solución del caso, y se somete a evaluación por parte del profesor y de los compañeros de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se diseñan reglas de interacción y de entrega de información. • Se interpreta el <i>diseño instruccional</i> del taller y se da comienzo a la búsqueda de la información pertinente. • Se redacta el informe final, o el producto solicitado, y se somete a evaluación por parte del profesor (heteroevaluación) y de los compañeros de clase (coevaluación).
<p>USOS FRECUENTES O RECOMENDADOS</p>	<p>Es recomendable utilizar esta estrategia en etapas iniciales del proceso formativo, pues permitirá a los estudiantes desempeñarse en escenarios simulados pero semejantes a</p> <p>Este tipo de trabajo se puede llevar a cabo preferentemente en un momento avanzado del proceso formativo, ya que exige entender el uso correcto de diversas herramientas conceptuales y teóricas para la</p> <p>Su principal uso se da en situaciones formativas que requieren el conocimiento preciso de conceptos, teorías y metodologías del ámbito disciplinar para la solución de problemas contextualizados y</p> <p>Esta estrategia se recomienda para niveles formativos o actividades de enseñanza que impliquen la consecución y comprensión de información. Permite desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas y</p>			

	los que enfrentarán en su práctica profesional.	articulación de un producto. Dados los requerimientos creativos que exige esta estrategia, se recomienda que sea utilizada en ámbitos donde sea necesario el despliegue de la creatividad y la innovación como parte esencial del resultado final.	vinculadas a cuestiones transversales. Se recomienda hacer uso de esta estrategia en ambientes de aprendizaje que requieran desarrollar habilidades críticas, argumentativas, ciudadanas y procedimentales.	tecnológicas básicas en la formación profesional.
ROL DEL ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un rol y asume las funciones del mismo. • Participa activamente en el trabajo colaborativo, formulando hipótesis o alternativas para resolver el problema, dependiendo del rol que le haya sido asignado. • Ayuda a consolidar el producto final. • Realiza su autoevaluación y la coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un rol y asume las funciones del mismo. • Articula propuestas que permitan cumplir con la meta del proyecto. • Ayuda a consolidar el producto final a partir de la propuesta seleccionada. • Realiza su autoevaluación y la coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un rol y asume las funciones del mismo. • Formula líneas de acción para resolver el caso, dependiendo del rol que le haya sido asignado. • Ayuda a consolidar el informe final. • Realiza su autoevaluación y la coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un rol y asume las funciones del mismo. • Busca información relevante para cumplir con las instrucciones dadas en el taller. • Ayuda a consolidar el producto final. • Realiza su autoevaluación y la coevaluación.
ROL DEL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el problema a los estudiantes, especificando elementos que deben entregarse al finalizar el proceso. • Ayuda y motiva a los estudiantes durante el 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el proyecto a los estudiantes, exponiendo claramente el <i>diseño instruccional</i> requerido en la elaboración del producto. • Sugiere elementos de aprendizaje que permitan 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el caso a los estudiantes, enfatizando la meta que se espera al finalizar el proceso. • Verifica que los estudiantes hayan asumido un rol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el taller a los estudiantes, exponiendo claramente el <i>diseño instruccional</i> requerido para adecuadamente el proceso. • Verifica que los estudiantes hayan asumido un rol.

	<p>proceso de análisis del problema y la siguiente formulación de hipótesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa el documento final y verificar que se hayan llevado a cabo todos los pasos requeridos y evalúa de manera oportuna, crítica y sustentada a los estudiantes (Díaz Barriga, 2005). 	<p>diseñar el producto en el entorno de conocimiento propuesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa el producto final y evalúa de manera oportuna, crítica y sustentada a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomienda referencias y fuentes que ayuden a resolver el caso formulado. • Revisar el producto final y evalúa de manera oportuna, crítica y sustentada a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomienda referencias y fuentes que ayuden a desarrollar el taller. • Revisar el producto final y evalúa de manera oportuna, crítica y sustentada a los estudiantes.
<p>RECOMENDACIONES</p>	<p>Es muy importante que el docente tenga en cuenta los pre-saberes existentes, las herramientas tecnológicas requeridas y los elementos necesarios del entorno de conocimiento requeridos en la solución del problema.</p>	<p>Dado el alto grado de metacognición y conocimientos específicos requeridos, no se recomienda para procesos de transmisión de información o consolidación de competencias básicas. Es más pertinente en procesos complejos y propositivos.</p>	<p>Debido a que se requieren pre-saberes específicos en el área de estudio correspondiente, se recomienda hacer uso de esta estrategia cuando los estudiantes ya manejen las herramientas disciplinares necesarias. También es importante que el profesor se asesore con otros colegas para poder enfrentar situaciones implicadas en el caso y que no sean de su área directa de competencia.</p>	<p>Se sugiere que en el <i>diseño instruccional</i> se suministre la mayor cantidad de referencias posibles en el entorno de conocimiento, de tal modo que el trabajo del taller no se limite a la búsqueda de la información, sino que permite su comprensión e interpretación.</p>
<p>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:</p> <p><i>Si cambia el proceso de enseñanza – aprendizaje, será indispensable</i></p>	<p>El alumno se valora en la medida en que ha desarrollado o cimentado, un aprendizaje autónomo y cooperativo, los saberes pertinentes y visualiza las competencias previstas en la asignatura desde una reflexión profunda y una construcción activa de los aprendizajes.</p>	<p>En el APP se hace la distinción entre el diagnóstico de presaberes, la retroalimentación (evaluación formativa) y la valoración (evaluación sumativa), tanto de ellos mismos, como de sus compañeros y de sus maestros. Permite procesos interdisciplinarios y facilita el</p>	<p>Un aspecto característico del método de casos es la ausencia de una “respuesta correcta”, si no respuestas más y menos adecuadas o pertinentes, dependiendo de las circunstancias que se planteen. En este método tienen igual valor didáctico los procesos que planteen los estudiantes y</p>	<p>Esta técnica es muy pertinente para generar aprendizaje significativo, porque le permite al participante operar sobre el conocimiento de distintos modos y en procesos colaborativos. Por eso la evaluación, para este caso, tiene como objetivo fundamentalmente evaluar la</p>

<p><i>transformar la forma de evaluar los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, la "previa" pierde importancia. Si se usa, debe ser resignificada para diferenciar, acorde con los resultados esperados entre un examen escrito conceptual, analítico o de aplicación.</i></p>	<p>Algunos instrumentos de evaluación: Caso práctico: Experimentación (proceso y resultados) sobre un caso real o imaginario (guías de observación, rejillas o bitácoras). Examen que permita visualizar si el alumno organiza coherentemente sus conocimientos. Autoevaluación: Si el estudiante ha llevado un proceso de aprendizaje autónomo, él mismo es quien mejor conoce sus propios resultados (aquí sin útiles las rejillas ponderadas). Co-evaluación: Si el estudiante ha trabajado cooperativamente con sus compañeros, sus pares también aportan en el proceso evaluativo (mediante rejillas o cuestionarios ordenados por criterios). Portafolio: Es un registro del aprendizaje y su reflexión sobre los procesos y resultados esperados que cuenta la historia de sus dificultades, esfuerzos, procesos y logros.</p>	<p>desarrollo de trabajos por núcleos integradores entre varios docentes. En el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final. Algunos instrumentos: Rúbrica: Las <i>Matrices de Valoración</i> o rúbricas son herramientas útiles para orientar un proceso determinado como para valorar la calidad de sus productos finales. Guías de observación: Que permitan hacer seguimiento al protocolo necesario en un proceso.</p>	<p>los resultados, incluso, en algunos casos experimentales, los procesos pueden llegar a tener un peso porcentual mucho mayor en la evaluación. Igualmente, este método necesita capacidad argumentativa para argumentar un proceso o un resultado como más pertinentes frente a otros posibles. Algunos criterios que orientan la evaluación por procesos y por resultados: <ul style="list-style-type: none"> • El grado de preparación del caso. • El trabajo cooperativo en su desarrollo. • La capacidad de plantear alternativas, procesos y soluciones. • La solidez en la argumentación. • La capacidad para defender posiciones. • La coherencia en la expresión oral. • El nivel de aporte a la discusión. </p>	<p>interacción de la teoría y de la práctica, esto es, la praxis pedagógica frente a un proceso que requiere un fundamento teórico, un desarrollo práctico (teóricamente justificado y descrito) y unas conclusiones que permitan una propuesta práctica (solución, alternativa, mejoramiento, nueva teoría, innovación, etc.), siempre de manera cooperativa. Algunos instrumentos: El taller plantea un proceso que puede contener casos, problemas o desarrollo de proyectos; dependiendo de sus objetivos, puede tener una duración variable. Por esa razón, todos los instrumentos descritos en las anteriores estrategias pedagógicas son aplicables, su selección depende de las intencionalidades propias de cada competencia, temática y proceso pedagógico.</p>
			<p>Requiere que los profesores ejerciten su juicio profesional para valorar los logros y la calidad del trabajo de los alumnos. Implica la autoevaluación fundamentada por parte de los</p>	

			<p>alumnos y del trabajo realizado en los grupos de discusión, (Díaz Barriga, 2005) mediante matrices de valoración; además, exige una evaluación formativa, dinámica y contextualizada.</p> <p>Algunos instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informes escritos sobre procesos parciales o finales (rejillas, bitácoras) con respecto a objetivos propuestos. • Ejercicios para aplicar procesos parciales o alternativos frente al caso en desarrollo (se puede plantar como evaluación escrita de aplicación) • Análisis de problemas sobrevenientes al caso. • Escenarios de futuro (“futuribles”): Rejilla de criterios sobre argumentaciones de futuros posibles. 	
--	--	--	---	--

Fuente: autor del presente trabajo

Lo anterior, a manera de ejemplo, podría contemplarse, desde una o varias metodologías de enseñanza - aprendizaje (como las mencionadas, a manera de ejemplo, en el cuadro antepuesto), para el desarrollo de un grupo interdisciplinario de investigación en didáctica y evaluación del aprendizaje en educación superior, lo mismo que para la generación de grupos de interés o de semilleros de investigación desde los mismos estudiantes (lo que coadyuvaría a hacerlos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje).⁵⁶

8.3.2 Guías para la evaluación

Por otra parte, sería de gran ayuda para la docencia, la existencia de guías, formatos e instrucciones que permitan orientar mejores procesos didácticos y evaluativos, por ejemplo:

Repositorio de formatos de calidad sobre instrumentos de evaluación. Existe en la Universidad una permanente preocupación por los distintos tipos de formatos administrativos y las regulaciones necesarias para su uso, pero no hay un repositorio institucional con formatos, guías e instructivos que orienten las distintas maneras de evaluar el aprendizaje (formatos de evaluaciones escritas, guías de observación, rejillas, listas de cotejo, portafolios, instrucciones, etc.).

Repositorio sobre distintos tipos de procesos didácticos y organización de estrategias de clases constructivas y significativas. En el mismo sentido de lo anterior, es necesario un repositorio de guías para la preparación de la clase, técnicas y métodos didácticos para su desarrollo, guías para el trabajo con el tiempo autónomo del estudiante, etc.

Repositorio con ayudas para el apoyo virtual del aprendizaje. Además del programa TEMA y de los cursos que enseñan el manejo más o menos mecánico de este tipo de aula, es necesario un repositorio de experiencias significativas virtuales, guías para la construcción de OVAS que puedan servir para distintos usos, etc., que ayuden e incentiven el apoyo en

⁵⁶ A partir de esta experiencia investigativa en el doctorado, nació el SEMILLERO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE en la Facultad de Educación de la UNAB, con el liderazgo del autor del presente trabajo.

medios virtuales, tanto para el desarrollo didáctico, como para los fines evaluativos y como un poderoso mecanismo de refuerzo y retroalimentación.

Otras recomendaciones genéricas:

Asignaturas de dos o tres horas semanales no permiten desarrollar óptimos procesos de aprendizaje. Idealmente, en ningún pensum debería existir asignaturas con menos de cuatro créditos (que signifiquen, por lo menos, cuatro horas de trabajo presencial directo con el estudiante). Lo anterior necesitaría un serio estudio de los pensum para integrar asignaturas que puedan desarrollarse armónicamente (en cuanto a competencias, contenidos e intencionalidades) en cuatro o más horas semanales de estudio presencial.

Igualmente, con excepción de laboratorios o prácticas que así lo requieran, el desarrollo de las asignaturas debiera darse en bloques de dos horas semanales. Cuando ha habido experiencias de asignaturas con una hora semanal de clase, es muy notorio el poco desarrollo que alcanzan, son prácticamente estériles, y cuando se hacen jornadas continuas de tres o más horas de la misma asignatura, usualmente hay mayor cansancio y disminuye la capacidad de atención del estudiante proporcionalmente a como aumenta la fatiga del docente, con mayor razón si el estudiante o el docente deben afrontar múltiples asignaturas durante el mismo día.

En este sentido, sería pertinente la realización de un estudio diagnóstico bien fundamentado sobre la distribución horaria y los pensum entre sus dos principales protagonistas: docentes y estudiantes.

Por otra parte, en cuanto a la calificación (a la evaluación sumativa), al definitorio y problemático número que expresa la nota, al inevitable resultado en los parámetros del “sistema métrico evaluativo”, se podría, sin romper las normas legales pero haciendo uso de la autonomía universitaria, regular el sistema de calificación al reglamentar la utilización de una escala numérica y cualitativa más amplia, o por lo menos con rangos más dilatados, que

calificara, por ejemplo en unidades de cinco décimas: 0.0, 0.5, 1.0, 1.5, 2.0, 2.5, 3.0, 3.5, 4.0, 4.5, 5.0, relacionado a su vez con una escala de valoración cualitativa, por ejemplo:

No cumplió o no asistió: 0.0

Insuficiente: entre 0.5, 1.0, 1.5 y 2.0

Regular: entre 2.5 y 3.0

Bueno: 3.5 y 4.0

Muy bueno: 4.5

Excelente: 5.0

Dando a cada una de estas valoraciones un contenido en cuanto a su significado frente al logro de competencias y en cada caso, generando alternativas sin solución de continuidad, para repetir, reforzar o considerar cumplido cierto proceso de aprendizaje.

Si la escala se disminuye (de décima en décima) o, aún peor, con centésimas, no hay manera transparente de “medir” la diferencia entre dos resultados muy próximos. El más dramático: ¿quién explica la diferencia entre el saber logrado entre 2.90 a 2.94 (que no permite la promoción) y el saber entre 2.95 y 3.0) que “salva al estudiante” y le permite pasar, aunque sea “raspando”? mejor, dicho, la cuestión termina en que lo que importa no es lo que sepa o haya logrado en cuanto al logro de competencias y al saber si no si pasó o no y “sálvese quien pueda”.

En una primera mirada, puede parecer una propuesta inocua, pero, desde otra perspectiva, esto permitiría realmente ajustar el resultado final de manera más transparente a partir de logros diferenciados acorde con las competencias de formación que se propongan.

Otros aspectos más relacionados con el proceso formativo propiamente dicho, como la necesidad de implantar sanciones que no sean necesariamente punitivas, sino sanciones formativas, al menos en primera instancia, pues se trata de corregir formando, no simplemente de castigar una falta. Para eso hay necesidad de abandonar el vetusto concepto de “reglamento estudiantil” por el más democrático y formativo de “manual de convivencia”,

construido desde espacios de diálogo democráticos con la intervención de todos los actores que van a ser regulados por él.

De la misma manera, en concepto de los alumnos (ver tabla 47, figura 43), la habilitación a estudiantes que han perdido una asignatura entre 2.0 y 2.9 en un solo examen escrito no es muy provechosa. Sería mucho mejor organizar cursos de refuerzo mediante los cuales los alumnos pudieran aclarar y vigorizar conceptos básicos de la asignatura y que, además, hicieran que la habilitación no se limitara a un examen sino a un proceso que pudiera definirse en dos o tres momentos de evaluación sumativa dentro de un verdadero proceso de reaprendizaje.

“En didáctica menos es más”, es una expresión muy frecuente para expresar que en los procesos de enseñanza, la regulación de contenidos (seleccionados, no a partir de su importancia, sino de su pertinencia pedagógica -enseñabilidad-) mejora la profundidad de la enseñanza y permite el superior desarrollo y fortalecimiento de habilidades de escritura, de lectura, de razonamiento matemático, de investigación y otras fundamentales para la generación de competencias complejas, en síntesis, fortalece de manera sumamente significativa el aprendizaje. Por esa razón, un proceso de evaluación nutritivo y gratificante no es aquel que se fundamenta en inmensos y enciclopédicos contenidos, sino el que permite dar tiempo para diagnosticar o visibilizar logros de competencias con mayor grado de complejidad, profundidad y destreza, esto es, en el que el estudiante aprende a aprender a leer y a escribir, a razonar matemáticamente, a ser crítico, a hacer praxis creativa en una profesión y a ser mejor persona para sí y para su sociedad.

8.3.3 Procesos e instrumentos: reflexiones finales

Cuando se toma la decisión de asumir la enseñanza y el aprendizaje a partir de competencias, los temas (contenidos) son el pretexto que permite desarrollar saberes, prácticas y actitudes en el mundo de la praxis pedagógica con la finalidad de formar en competencias claramente conocidas y pertinentes en la formación de personas y de profesionales en un todo integral; por esa razón, aunque la evaluación del aprendizaje da

cuenta de saberes, esta pretende ir más allá, a los niveles de logro de competencias pertinentes, que han sido determinadas desde una reflexión pedagógica y para un contexto en que se va a desarrollar el futuro profesional.

Planear y estructurar la evaluación, requiere, además de un plan de trabajo didáctico (ambiente estructurado de aprendizaje) debidamente articulado y tener establecida, con un juicioso sentido lógico, la relación de sentido entre el producto de aprendizaje esperado, las competencias específicas y los contenidos.

Las tipologías, técnicas e instrumentos correspondientes descritos anteriormente, son el resultado de la respuesta a tres preguntas claves en evaluación de los aprendizajes: ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? y ¿Cómo evaluar?

Este apartado final, luego de esbozar el concepto de las dos primeras preguntas, se centra en la tercera, que es la que hace referencia al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación y ha sido el eje transversal del presente trabajo.

a. ¿Qué evaluar?

A esta pregunta se responde desde los tipos de evidencias esperadas (productos de aprendizaje). De distintas clasificaciones, una muy conocida y práctica:

De conocimiento

Incluye el discernimiento de lo que tiene que hacerse, cómo debe hacerse, por qué debe hacerse, y lo que tendría que hacerse si las condiciones cambian. Implica comprensión de teorías, principios y habilidades de orden cognitivo. La evaluación puede darse Por: presentaciones orales; pruebas escritas de diferente tipo; preguntas orales y escritos argumentativos.

De desempeño

Es el comportamiento en condiciones específicas de modo que se puede inferir que la práctica esperada se ha logrado de manera definitiva. En este cometido debe hacerse evidente el dominio del conocimiento. La evaluación puede darse por: observación; simulación; ejemplos en el contexto de la práctica profesional; testimonios.

De producto

Permiten observar el aprendizaje y las consecuencias de un desempeño a través de productos como: informes, ensayos, prototipos, etc. La evaluación puede darse por: proyectos; estudio de casos, resolución de problemas, diseños y prototipos.

b. ¿Cuándo evaluar?

A esta pregunta se responde desde los procesos diacrónicos formativos que permiten una secuencia de aprendizaje y re-aprendizaje, acorde con los cuatro momentos expuestos anteriormente: Evaluación inicial (diagnóstica), evaluación procesal (indicativa), evaluación sumativa (de resultados) y evaluación remedial.

c. ¿Cómo evaluar?

Es el diseño de instrumentos de evaluación, de acuerdo con:

- Los criterios de evaluación acordados o preestablecidos.
- La definición de la técnica de evaluación pertinente.
- La escogencia y estructuración del instrumento adecuado.
- La selección del contenido y del tipo de preguntas.
- El valor porcentual de cada pregunta.
- Los resultados de la evaluación y su proyección en la retroalimentación de resultados.

Estos instrumentos de evaluación del aprendizaje son las herramientas que se eligen y construyen para valorar habilidades o evidencias propuestas en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Permiten registrar información sobre el logro de los aprendizajes de los estudiantes, acorde con las competencias esperadas.

Hay una inmensa diversidad de instrumentos de evaluación, por eso se requiere de una selección y formulación con pertinencia pedagógica, acorde con los procesos o resultados de aprendizaje esperados.

En este sentido, es oportuno, para finalizar, proponer unos rangos clasificatorios de los tipos de evaluación por competencias, acorde con un criterio pedagógico:

8.3.3.1 Desde el punto de vista de los sujetos

- a. **Autoevaluación:** Corresponde al desarrollo de altos grados de autonomía y responsabilidad personal. Es el juicio propio del estudiante, el auto-reconocimiento que se da a partir de ciertos propósitos de formación, de unos criterios de desempeño y de unas evidencias requeridas. Este tipo de autoevaluación requiere una rejilla inteligentemente elaborada por el docente y conocida (incluso revisada) por los estudiantes.

- b. **Coevaluación:** Es un proceso de retroalimentación entre pares, mediante el cual el estudiante valora la aptitud y la actitud de sus compañeros a partir de criterios de logro de competencias (evidencias) previamente definidos y conocidos por el grupo. Se requiere de un ambiente de confianza y respeto, es decir, es un ejercicio fundado en principios de alteridad que demandan el reconocimiento del otro y capacidad crítica. Es especialmente válido en grupos pequeños. Conduce, desde una perspectiva constructiva, a valorar logros alcanzados y a reconocer aspectos por mejorar. Se coevalúan procesos y resultados sin juzgar a las personas.

- c. **Heteroevaluación:** Es una evaluación vertical en todos los casos. Es la valoración que hace el docente acerca de los desempeños, logros y actitudes del discente, a partir de logros de competencias previamente definidas (idealmente, concertadas). La heteroevaluación puede darse en tres circunstancias: al principio del proceso de aprendizaje para diagnosticar sobre presaberes o motivaciones, durante el proceso de enseñanza para distinguir fortalezas o debilidades con el fin de reforzar el aprendizaje o mejorar la enseñanza, y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje para visualizar niveles de logros de competencias con el fin de: retroalimentar, promover o no, y mejorar los procesos subsiguientes de enseñanza-aprendizaje. Esto a partir de una premisa básica: toda evaluación es formativa y debe impactar el aprendizaje, de otra manera, será solamente un requisito mecánico y numérico para hacer un dudoso y poco claro proceso de promoción.

8.3.3.2 Desde el punto de vista diacrónico y según su intencionalidad (Jorba & Sanmartí, 2000)

- a. **Evaluación diagnóstica (o inicial):** Se da al comienzo de un proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene como finalidad el reconocimiento de presaberes, expectativas, intereses, motivaciones, experiencias prácticas, etc. En esta cuestión, la evaluación diferencia y, a la vez, visualiza capacidades y habilidades necesarias para iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje nutritivo y altamente gratificante. Los resultados se evalúan en la misma aula de clase con los estudiantes. Puede ser confirmatoria si solamente señala un resultado como bueno o malo, logrado o no logrado, explicativa cuando indica al estudiante la razón de su resultado, diagnóstica si identifica la fuente de la falencia (si la hay) o proyectiva si, además, pretende, desde el resultado, planificar un nuevo proceso. La evaluación diagnóstica permite al docente, en términos amplios, tomar una de tres decisiones:
- Remediar los vacíos o problemas que van a dificultar el proceso de aprendizaje en su propia clase. Esto requiere reformar el programa previsto.

- Indicar las estrategias para superar las dificultades encontradas.
- Re-elaborar estrategias didácticas para dar nuevas alternativas de enseñanza y mejorar las posibilidades de aprendizaje.

b. **Evaluación procesal:** Usualmente conocida como evaluación formativa, lo que es un error, porque toda evaluación del aprendizaje debe ser formativa o está mal enfocada. Se relaciona con la mejora de la enseñanza o del aprendizaje durante su desarrollo. Proporciona información sobre lo que sucede en la praxis pedagógica y permite: reforzar, rectificar, potenciar o reafirmar las estrategias didácticas o de aprendizaje, hacer más nutritiva la relación entre el aprendiz y el enseñante, y mejorar la gratificación del esfuerzo de aprendizaje al posibilitar mejores logros. En otras palabras, es la retroalimentación o retroinformación que “no solo comprende comentarios sobre los que se ha hecho, sino también sugerencias acerca de lo que pueda hacerse a continuación” (Brown & Pickford, 2013. P. 23).

Solamente la dinámica pedagógica define, finalmente, los momentos oportunos para aplicar diversos tipos de evaluaciones procesales, que en ningún caso son calificables, porque de otra manera sería un contrasentido con respecto a sus fines formativos. Aquí aplica el concepto didáctico de los hitos del conocimiento: los momentos clave para su aplicación porque, por ejemplo, se comienza con un saber completamente nuevo o ante un tema particularmente complejo o una aplicación práctica particularmente difícil, pues permite al docente (y también al discente) una mayor claridad frente a los logros parciales de una competencia. Allí el error es una oportunidad de aprendizaje, pues permite mejorar la comprensión y re-pensar la enseñanza.

c. **Evaluación de resultados:** También conocida como evaluación sumativa. Comprueba el desarrollo de habilidades dentro de unos estándares mínimos esperados para promover, remediar o repetir un curso o programa en específico.

A esta evaluación no puede llegarse con un solo instrumento de evaluación y sin haber permitido al estudiante autoevaluar su proceso y haber resuelto evaluaciones procesales. Por otra parte, esta evaluación debe darse equilibradamente con respecto a la enseñanza. Si la complejidad de la evaluación es superior a lo enseñado el docente está actuando de mala fe con el estudiante y si, por el contrario, está por debajo del nivel dado en la enseñanza, se cae en el paternalismo y se da al estudiante un mensaje equivocado, pues puede estar siendo promocionado sin el logro mínimo de saberes esperados para un resultado de calidad.

- d. **Evaluación remedial:** Es aquella que permite recobrar procesos, repetir evaluaciones que, en criterio del docente, no hayan sido bien formuladas o que en sus resultados haya excesivos niveles de pérdida. Su buen uso permite mejorar significativamente la promoción, pero a partir del aprendizaje, su abuso genera paternalismos, confusiones y posibles resultados poco claros con respecto a niveles de logros esperados.

8.3.3.3 Según su extensión

- a. **Global (o acumulativa):** incluye el conjunto completo de una unidad. Se da para verificar el logro de objetivos generales de formación.
- b. **Parcial:** Focaliza resultados a partir de objetivos de formación específicos o sobre hitos de aprendizaje. Puede ser procesal o hacer parte de un conjunto de evaluaciones sumativas.

8.3.3.4 Según sus referentes o sus estándares de calidad (comparación de procesos o de resultados)

- a. **Normativa:** Se realiza a partir de un grupo de comparación previamente establecido; la comparación puede ser diacrónica (con un grupo anterior a partir de cierto proceso) o

sincrónica (con un grupo actual). Permite la reflexión acerca de la efectividad de procesos de enseñanza, de ambientes de aprendizaje o de estrategias para aprender.

- b. **Criterial:** Responde a un patrón de calidad establecido al comienzo del aprendizaje y esperado como punto focal de máximo alcance.

8.3.3.5 Desde el punto de vista de las técnicas y los instrumentos de evaluación

a. Técnicas de interrogatorio

En estas técnicas se requiere información del alumno, bien de manera escrita u oral. Evalúa fundamentalmente aspectos cognoscitivos (¿Qué aprendió?) y puede ser conceptual (fija en su memoria de manera comprensiva y da cuenta al evaluador), analítica (valora o interpreta ciertos saberes dados) o de aplicación (es capaz de saber para qué sirve y hacer la aplicación) (Pérez García, 2008).

Puede darse mediante instrumentos como:

Cuestionarios pedagógicos (pruebas de suministro - previos o quices)

Es uno de los instrumentos más usuales en todos los ámbitos de la educación. A la vez es el más criticado. Tiene una característica fundamental: es individual por antonomasia pues su objetivo es valorar logros individuales en procesos de aprendizaje grupales. Aunque los críticos de la educación tradicional, libresco y bancaria, con mucha razón, descalifican la previa como medio válido para evaluar procesos pedagógicos, a pesar de ello, sigue siendo muy común al final de un proceso de enseñanza - aprendizaje.

El instrumento, por sí mismo, no es nocivo ni perverso, lo invalida la manera poco racional, improvisada, sin objetivos claros, memorística y mecánica, como se aplica en algunas ocasiones.

Hay distintas clases de cuestionarios pedagógicos.

Según el instrumento puede ser:

Oral, cuando se desarrolla en conversación directa frente al docente o a un jurado. No es muy recomendable, pero en caso de ser usada se debe tener cuidado con ser excesivamente subjetivos, con variar de manera muy notorio el grado de dificultad de las preguntas en la medida que se evalúa a cada alumno, con cambiar las reglas de juego debido al cansancio o a la premura del tiempo por parte del docente.

Escrita, es la más usual. Corresponde a la formulación de preguntas que el estudiante responde en un tiempo determinado y dentro de ciertos criterios necesarios para valorar hitos de aprendizaje.

Práctica, es el tipo de evaluación que supone la visualización de un saber teórico en una aplicación práctica (por ejemplo, identificación de partes del cuerpo, uso de instrumentos, etc.).

Según su intencionalidad puede ser:

Conceptual, corresponde al tipo de cuestionario pedagógico que examina saberes que, acorde con las competencias esperadas, requiere de la fijación comprensiva en la memoria de ciertos conceptos o procesos necesarios para la aplicación profesional o para el desarrollo de un nuevo proceso. Requiere de la elaboración de instrumentos y preguntas validados desde competencias esperadas y acordes con la complejidad y profundidad de lo enseñado (ver algunos ejemplos en el anexo 10).

De análisis, corresponde al instrumento que se aplica con el fin de evidenciar capacidades analíticas a partir de lecturas, problemas o información dada al estudiante. Usualmente se conoce como “previa con libro abierto”. El grado de dificultad para el maestro

es generar preguntas – problema que evidencien formas de análisis y no de repetición de la información dada.

De aplicación, es la misma evaluación práctica. Visualiza la capacidad de reconocer un proceso, de aplicarlo en la realidad o en una simulación, bien sea frente al docente o elaborado autónomamente por el estudiante para presentar como un informe escrito.

Según el tipo de pregunta puede ser:

Abierta (o evaluación de suministro), es aquella que conduce al estudiante a una respuesta en que debe desplegar una idea de acuerdo con los criterios dados por el docente. O sea, suministrar la respuesta mediante el desarrollo de un escrito, un ejercicio, etc. Este tipo de preguntas debe contener, al menos, los siguientes elementos:

- Verbo rector: Indica la acción que se espera por parte del estudiante y define el nivel de complejidad de la respuesta.
- Objeto de la pregunta: Indica el objeto, situación o problema sobre el cual recae la acción del verbo rector.
- Condición de respuesta: Indica el criterio con base en los cuales se va a llevar la acción sobre el objeto. Establece los límites y las posibilidades de respuesta.
- Complemento: Cuando requiere datos, además de los anteriores, para orientar al estudiante.

Cerrada, también conocida como prueba objetiva o estandarizada o de test. Es aquella que conduce al estudiante a una respuesta de selección sin que tenga que desarrollar por escrito ninguna idea. Escoge y señala una respuesta dentro de cuatro posibilidades.

Los tipos de preguntas cerradas más usuales son:

- Selección múltiple con única respuesta válida. (Cuatro respuestas correctas y una con mayor pertinencia).

- Selección múltiple con doble respuesta válida.
- Mixta, es aquella pregunta que combina las formas del test con la justificación de la respuesta o, en caso de las matemáticas o la física o ciencias afines, con la visualización del proceso como parte de la calificación. Así combinan las preguntas cerradas (selección) con una justificación o con el desarrollo de un proceso (por ejemplo, matemático). Es necesario establecer en el instrumento, de manera precisa, el valor porcentual dado a la selección y al razonamiento escrito.

Las preguntas cerradas siempre contienen un enunciado y las posibilidades o ítems de respuesta. Un enunciado que puede ser el planteamiento de: una pregunta, una lectura, una afirmación o un problema y cuatro opciones posibles de respuesta (que no son distractores ni facilitadores, sino potenciadores o reactivos).

Existen otros tipos de preguntas que no son recomendables (o que tienen otros usos más centrados incluso en procesos lúdicos), por ejemplo:

- Apareamiento.
- Falso y verdadero.
- De razón y comprensión.
- Test de cinco o más ítems de respuesta.

En la elaboración de preguntas para cuestionarios pedagógicos, un docente debe hacerse necesariamente las siguientes preguntas:

¿Tengo claro qué resultados de aprendizaje espero evaluar?

¿La complejidad de las preguntas corresponde al mismo nivel de complejidad de lo enseñado?

¿Es suficiente la información para resolver la pregunta?

¿Es pertinente con la estructura de prueba?

¿Es una pregunta que evalúa competencias?

¿Tengo claras qué competencias voy a evaluar?

¿Es una pregunta que permite dar cuenta de las competencias de un estudiante, según la complejidad de lo enseñado y los productos de aprendizaje esperados?

Entrevistas y procesos orales

Permite examinar por interrogatorio directo. Puede ser mediante entrevista estructurada, preguntas definidas y ordenadas previamente o no estructurada, se mantiene los temas previamente definidos pero las preguntas y su orden pueden ser cambiadas durante los interrogatorios (Brown & Pickford, 2013).

b. Técnicas de resolución de problemas.

A partir de ciertos conocimientos y habilidades dadas el estudiante es capaz de encontrar alternativas a situaciones problemáticas, bien puede ser de orden conceptual para valorar logros del alumno a nivel declarativo, o la capacidad para resolver a partir de procesos lógicos o sobre el logro de resultados para solucionar situaciones dadas. En este caso, se pueden aplicar instrumentos como:

Pruebas de ensayo: Se puede usar en cualquier ciencia: Ingeniería, Derecho, Administración, etc. Valora la experticia del estudiante para simular o rehacer un proceso que ya ha sido dado en la realidad, a partir de unos datos y de la búsqueda de un resultado previamente establecido.

Simulaciones – análisis de casos - (en laboratorio, en computador o escritas): Capacidad de aplicar conceptos, requerimientos procesales y de diagnóstico (por ejemplo, en el campo del derecho o de la medicina). Pueden ser casos reales o ficticios. Los instrumentos de valoración pueden ser múltiples - hojas de cotejo, rejillas, etc. (Brown & Pickford, 2013).

c. Técnicas de solicitud de productos.

Se refiere a productos terminados que reflejen los cambios cualitativos producidos por efectos del aprendizaje esperado y que demuestran las habilidades logradas en este proceso. Para este caso hay muchos instrumentos y muy variados, pero algunos de los que más se podrían ajustar son:

Proyectos: Es un ejercicio problémico en un área específica del conocimiento. Su correcto uso hace que el alumno se acerque progresivamente a desarrollar capacidades investigativas. Es procesal y requiere la determinación de unos pasos mínimos, unas reglas de juego y un seguimiento por parte del maestro.

Puede ser un proyecto de investigación (generalmente de orden exploratorio), un proyecto de desarrollo (enfocado a satisfacer una necesidad, estructurar una tarea o proponer algo novedoso, por ejemplo, en mercadeo, en arquitectura, etc.) o un proyecto de evaluación (cuando se deben valorar varias opciones para tomar una decisión, justificarla y planearla)-

Este instrumento se invalida cuando el profesor lo utiliza al final de un período escolar para determinar una calificación aplicada sin mayor sentido y sin mayor tiempo por parte del estudiante para hacer un trabajo formativo que le permita aprehender herramientas investigativas. Todo trabajo escrito debe ser procesal en la medida en que, antes del resultado final, requiere un seguimiento, asesoría y corrección por parte del docente. Además, este tipo de instrumento debe partir siempre de un mínimo anteproyecto que fundamente, tanto su desarrollo como el resultado final, que debe contener, al menos:

- Problema a desarrollar
- Justificación
- Objetivos
- Población (si es el caso)
- Resultados esperados
- Cronograma

- Fuentes

Puede ser de varios tipos según su intencionalidad: descriptivo, de indagación, argumentativo o investigativo.

Cada informe conduce a un resultado cuantitativo (calificación) que al final se computan para dar un solo resultado. Puede auxiliarse en la técnica del portafolio o en una guía de observación de procesos (ver, a manera de ejemplo, el anexo 9)

El portafolio pedagógico: Más que un instrumento, es un proceso por el cual el alumno, con su docente, va evaluando el desarrollo del conocimiento dentro de ciertos límites de tiempo y con objetivos para el logro de competencias propuestas con claridad y precisión. “El portafolio se ha convertido en una metodología de enseñanza pavidocéntrica, centrada en el alumnado. Además de ser un procedimiento de evaluación que permite valorar las trayectorias de aprendizaje y de este modo a partir de la información que aporta se puede valorar el nivel de adquisición de competencias” (Cáceres Reche, Aznar Díaz, Hinojo Lucena, Alonso García, & Jiménez Mesas, 2009, p. 261). Parte de las siguientes preguntas: Con este proceso, ¿qué pretendo lograr en la enseñanza? ¿qué pretendo saber? o ¿qué pretendo saber hacer con este aprendizaje? (Quintana, 2000)

La Bitácora: Es una propuesta de desarrollo y seguimiento de competencias que permite la flexibilidad y autonomía del estudiante e inclusive del profesor. Se distribuye usualmente en fases (hitos) de trabajo que progresan en una espiral de menor a mayor dificultad. Se va desarrollando en torno a conceptos-clave, ideas-eje y categorías interpretativas.

Hoy en día, en lo que ha dado en llamarse *evaluación alternativa*, se aplica en las nuevas herramientas virtuales con el mismo sentido, pero agregándole las posibilidades que permite la tecnología. También se le llama weblog o blog.

Textos escritos (especialmente los diversos tipos de textos argumentativos): Es un escrito en prosa, generalmente breve, que expone con rigor sistemático, hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, político, histórico, literario, etc.

Su evaluación requiere una rejilla con criterios que permitan al estudiante y al docente asumir las reglas de juego de la evaluación acorde con las habilidades que se espera que el estudiante demuestre en el tipo de texto, usualmente se valora mediante rejillas (ver anexo 7).

Reportes: Informes sistematizados y normalizados mediante formato definido con anterioridad sobre los logros de un proceso de construcción de conocimiento.

Prototipos: Especialmente en Ingenierías. Diseños con fines de aprendizaje de distintos tipos de aparatos para evaluar habilidades como ingenio, creatividad, recursividad, aplicación de principios científicos, etc. Generalmente requiere de una guía de observación o de una rejilla.

Propuestas: Hace referencia al planteamiento de posibles proyectos de investigación, de observación sistemática, de planteamiento de procesos, etc.; que se evalúan en la medida de su creatividad y su rigurosidad con respecto a un área de conocimiento.

d. Técnicas de observación

Permiten evaluar, por una parte, cuestiones psicoafectivas, psicomotoras, de manejo de ambientes grupales y, por otra parte, destrezas procesales necesarias en un protocolo estandarizado (por ejemplo, manejo de un avión, procesos de cirugía, manejo de diagnósticos, técnicas de mercadeo, atención de personas, etc.). Se da en función de un resultado y permite percibir, además de posibles errores o alternativas, las fuentes que los originan. Para este caso, algunos instrumentos pueden ser:

Formas de participación y juego de roles: Los cuadros de observación de participación ayudan a justipreciar las formas de participación. Corresponde al desarrollo de trabajos grupales con técnicas como lluvias de ideas, grupos focales, etc., y al desarrollo de técnicas lúdicas que permitan poner al estudiante en la situación de otra persona (paciente, cliente, víctima, victimario, etc.)

Exposiciones orales: Ejercicio práctico que el estudiante (o un grupo de estudiantes) realiza ante sus condiscípulos y su maestro, para ir mejorando su experticia en el manejo fluido del lenguaje dentro de un entorno determinado del conocimiento. A la vez que es una herramienta didáctica, es un instrumento de evaluación.

No es, en ningún caso, un reemplazo del profesor para hacer que el alumno exponga un tema nuevo con la experiencia y capacidad del maestro. Aquí aparece en toda su dimensión el derecho del estudiante a cometer errores y a ser corregido de modo pedagógico por el maestro. A la vez, es una técnica observacional. El instrumento más pertinente para su valoración es la rejilla. (Ver anexo 8)

Demostraciones (escritas, en computador, en laboratorio, en juegos de negocios, etc.): Corresponde a las técnicas que pretenden valorar la creatividad del estudiante al enfrentarlo a procesos en los que debe demostrar algún grado de originalidad (por los métodos, por los resultados, etc.), pueden ser escritas, orales o aplicadas.

Listas de verificación o de cotejo: Son instrumentos estandarizados mediante los cuales se valora el seguimiento de protocolos mediante pasos ordenados por un criterio (proceso de laboratorio, entrenamiento deportivo, actuación en una situación específica, seguimiento de instrucciones, etc.), también sirve para valorar el uso de los recursos necesarios dentro de una simulación.

Registros procesales (o anecdóticos): Es el registro acumulativo y permanente que hace el docente de los hechos relevantes realizados por el estudiante dentro de un

proceso, no solamente valora conocimiento, sino también actitudes, capacidad de integración, colaboración, etc.

Portafolios pedagógicos: Es una técnica de resolución de problemas que, a la vez, permite la observación y valoración de un proceso.

Rejillas: Es un instrumento que se emplea para medir la calidad de una tarea o actividad según criterios esperados. Es un listado que abarca un conjunto de criterios específicos y fundamentales para valorar los conocimientos o habilidades logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. Generalmente se diseña para que el estudiante pueda ser evaluado de manera más o menos objetiva y consistente. Permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación o un reporte escrito, de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos.

Guía de observación: La observación sistemática, pedagógica y con criterios, es un instrumento de primer orden. Es importante para evaluar contenidos procedimentales y actitudinales. Para este instrumento es necesario seguir una secuencia ordenada de actuaciones que responda a las siguientes cuestiones: qué, cuándo y cómo observar. Para cada cuestión a observar se puede establecer una sencilla pauta que facilite el seguimiento de aquello que debe centrar su atención el docente, acorde con los objetivos de formación planteados. Estas guías pueden ir desde lo más sofisticadas y estructuradas que se quiera, hasta una simple relación de las cuestiones más importantes.

e. Instrumentos para el aprendizaje virtual

Otro tipo de técnicas e instrumentos alternativos son los que van apareciendo o se van adaptando al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación aplicados a la educación. Para el caso del presente trabajo no se desarrollan pues su problema de investigación está centrado

en lo presencial. Para el presente trabajo solamente se mencionan pues su incidencia y proyección necesitan el estudio de nuevos ambientes estructurados de aprendizaje en los que “un nuevo contexto de innovación metodológica e implicaciones didácticas lineales que subrayan la participación activa del alumnado en un proceso de andamiaje y constructo del conocimiento, promocionando la colaboración y la participación activa y comprometida entre iguales, estableciendo dinámicas de discusión crítica en torno a procesos cooperativos, promoviendo la autoevaluación y la heteroevaluación en torno a formas novedosas basadas en la reflexión y la abstracción y en la valoración de la praxis. Una propuesta alternativa a la jerarquización y unidireccionalidad tradicional de los ambientes formativos” (Trujillo Torres, Hinojo Lucena, & Aznar Díaz, 2011. P. 143). Entre otras, algunas de sus estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje pueden ser:

- Aplicación asincrónica de cuestionarios pedagógicos (quices y previos).
- Wikis.
- Foros.
- Tareas virtuales.
- Simulaciones virtuales.
- Bitácoras (blogs).

Finalmente, en la relación de interacción entre los criterios, las técnicas y los instrumentos de evaluación, antes del proceso de enseñanza-aprendizaje el docente debe precisar el tipo de competencias que va a evaluar. Esto de acuerdo con el nivel de complejidad y la intencionalidad de la enseñanza, de tal manera que en cada prueba pueda visualizar claramente qué tipo de habilidades espera que sus estudiantes demuestren que SABEN HACER EN CONTEXTO con respecto a una competencia específica esperada. Además, toda evaluación de aprendizajes debe permitir su retroalimentación, de otra manera se pierde la oportunidad de fortalecer logros, corregir errores e identificar vacíos, esto es, se pierde buena parte de las oportunidades de aprendizaje.

Evaluar es, ante todo, valorar integralmente a un ser humano que se ha confiado a un maestro para que le incentive y le oriente un proceso educativo que permita su desarrollo

integral en un contexto académico de rigurosidad intelectual y flexibilidad pedagógica, con el fin de alcanzar sus más altas calidades como ser humano, como ciudadano y como profesional, en ese orden de prioridad.

CHAPTER 8: CONCLUSIONS

8.1 SPECIFIC CONCLUSIONS

8.1.1 With regard to the evaluation criteria

Teachers, in general, at the course's start, do present the skills to their students, but there is no clear relationship between skills, their types and contents that are develop. Likewise, they present the evaluation system, but related to the content, not with the skills they hope to strengthen or develop in their students. Besides this, the students do not understand clearly what the teacher pretends when he or she presents the skills nor do they understand the relation between the skills and the contents.

When compared, in particular, to the types of skills revealed in the documentary samples, there are a good percentage of teachers that fundamentally end evaluating the use of memory.

With certain exceptions, no diagnostic evaluation is applied, a fundamental tool in education by skills. This can influence the loss because of the little identification of learning problems or conceptual gaps in students. Even in student outcomes, the diagnostic evaluation practically disappears in the percentages.

Similarly, besides the institutional teacher evaluation, teachers usually do not feed off the subject or the evaluation system when its development is complete. Even the result is much lower if the results of students are reviewed.

8.1.2 With regard to the purpose of the evaluation

Although teachers say they educate their students to solve problems, to be creative or to generate analytical skills, because of the decisive importance is given to the written exam (or quiz), still heavily weighs in the evaluation the repetition of knowledge and memory usage. In the student's answers, significantly increases the average that answer that the evaluation primarily seeks to assess good memory.

Formative assessment is done, but not systematically, but rather by random questions or random exercises.

The diagnostic evaluation is virtually nonexistent, is exceptional that teachers make it systematically. This is confirmed in the student's results. What is common is that at first some teachers ask questions about previous issues, but without much meaning in educational decisions thereon.

Something significant is that, unlike teachers, students do find that the rating itself is used to punish different issues to learning itself, as absenteeism, lateness or outbreaks of indiscipline.

In summary, the assessment by results (summative) remains the most common in the whole process of teaching - learning. The others, or definitely are not used or are made sporadically and without further systematization in its implementation, results or objectives.

8.1.3 With regard to the techniques and evaluation tools

As previously stated, the most common instrument is the written test in its various forms; in some cases, oral exam.

Memory written exam, with closed book, in which the student must account for certain knowledge by memory, is the most common instrument, either with open questions

or in closed questions. When done with open book, students take it as a concession or "gift" from the teacher. This means that teachers do not know how to differentiate between types of written tests by its intentionality (conceptual, analytical or applied).

Others like the evaluation grid, observation guide, the reading comprehension exercises and "semester papers or assignments" are not very common.

The quizzes, short tasks and "end of semester papers or assignments" are widely used.

Class workshops are often used, which is very important because it is a powerful tool to enhance (and evaluate) cognitive, communication, social-emotional, praxeological and investigative skills.

In short, the evaluation questionnaire remains crucial in the process of rating, as for their percentage weight in qualifying as for the importance that teachers and students give to this instrument, which remains a more or less determinant weight of the various applications of memory in the evaluation of learning.

8.1.4 With regard to the results of the evaluation (score)

Although all teachers make feedback of their evaluations, it's usually limited to the most decisive evaluations in qualifying, with much weight on the written exams (evaluation questionnaires). This matter is reaffirmed in the student outcomes. Here a powerful learning tool is wasted, one that allows students to significantly improve their knowledge and skills through the correction, the clarification or the strengthening of the knowledge acquired in class.

In the case of "limit notes" (2.8 or 2.9), usually teachers let them that way and do not approach them to the approving minimum, believing that it is part of a process, the same happens, although less frequently, when there is loss of higher assessments to 50%. This is confirmed by students in their answers.

Another issue is referred to the demands of the studies to differences in interpretation of the questions and their possible answers. Without blaming the teacher as if responsible in all cases, but questioning about the processes of drafting the questions, texts and problems, and how they are presented to the student is needed.

8.1.5 With regard to the form and method of evaluation

Although most of teachers find that there is balance between the complexity of what is taught and the level of demand of the evaluations, because diagnostic and formative assessments are not being a common practice, there may be an imbalance if in half of the two processes (teaching - evaluating) learning is set (learning-teaching-evaluation), then the goodwill of teachers and their teaching ability can be affected by learning skills or conceptual blanks, when not detected any way or are left to chance or choice is left to pure student initiative. In fact, a certain percentage of students identified imbalances that make written tests more difficult than what has been taught by the teacher and understood by students.

In fact, in the analysis of documents (written exams) there are some quite revealing samples containing drafting problems, which hinders its understanding by the student.

The same happens to the possibility of receiving clarifications during the presentation of the written exams, in which teachers often do not admit questions (either for maintaining "discipline" or because understanding the question is part of the evaluation) but there is no guarantee that the question is properly formulated.

Usually, in written exams, teachers do not use more or less standardized formats, nor is there a habit of identifying skills that will be evaluated, expected learning outcomes or to give different percentages to questions according to their degree of complexity.

8.2 GENERAL CONCLUSIONS

Usually, in higher education, much of the academic practice starts from a premise, if not false, at least incomplete or questionable, to say the least: To train a professional is, quite simply, to teach information (contents) –knowledge is called- considered necessary for a profession and that he or she learns it in the best way possible from qualifying and summative evaluations that will promote him or her semester by semester to the final stage and consecution of a degree. Maybe the PEI and intentions and speeches say other things, but academic continuity depends largely on the above said. That is why is still not clear that they can develop complex skills of reading, writing, analysis and interpretation. That is, Higher Education is thus defined as such because it is on the top of the educational ladder, not because it trains for the Highest, that is, "always to a magis, a plus, an education in the higher, to the higher, and towards the highest"(Borrero Cabal, 2006).

Because of the positivist and rigorous emphasis of an alleged objectivity, given in approaches from the social sciences such as psychometry, sociometry, econometrics, an "evaluation decimal system" was reached in education wich makes the whole educational process be concluded in a number, as if it –the number- was just enough to express all the richness and all the drama that involves the training process and the intense relations between the student, the teacher, knowledge and its environment, and ignoring, largely, all the diversity of the evaluation in its various aspects, phases and possibilities, to limit it to the summative evaluation (of results) and, above all, charged into a single instrument: the pedagogical questionnaire (written exam). Even coming to terms that border in the absurd and are ethically questionable as the use of evaluation and qualification to sanction, to punish, to intimidate, to discipline or to force students to "study" exceeding the rigor of the rating or evaluating more or with greater complexity regarding to what has been taught.

Another aspect, very controversial while ambiguous, is the apprentice's right to make mistakes. He or she who learns from simple activities to complex skills, has the right to make mistakes while he or she develops the needed skills and the teacher has the obligation to help

the student detect, understand and correct his or her mistakes. In Higher Education, this right is suppressed, or at least minimized, when the diagnosis evaluations (prior to teaching process) and the formative evaluations (during training) are overlooked, or are restricted to occasional questions or exercises without any further systematization nor impact on the pace and teaching strategies nor in the learning techniques and resources.

For these reasons, it is necessary to redefine the evaluation process from the teaching itself, from the development of the teaching-learning process with all its meanings, contradictions and possibilities, and from its aims:

- Evaluated to assess
- Evaluating to diagnose
- Evaluate to learn (reinforces, improves, comprehends)
- Evaluate to improve teaching
- Evaluate to promote

In short, it is synthesized in the evaluation for self-regulation and regulation of the learning process in order to generate or strengthen the autonomy of learning and, finally, generate and empower education for metacognition and meta-learning, that is, for the processing of highly complex skills from which intelligent, supportive and autonomous individuals will be trained in all scenarios where they may develop their personal and professional projects.

8.3 RECOMMENDATIONS AND POSSIBLE RESEARCH LINES

8.3.1 Teaching in higher education and evaluation processes

It is necessary to establish teacher training processes, with greater application to teaching and a clear characterization of learning processes; this will give greater clarity to the evaluative techniques, which are characteristic of learning processes by competencies.

For that matter, four examples of teaching strategies competency (Problem-Based Learning (PBL), Learning By Projects (LBP), Learning Based On Case Methods (LBCM), Learning Based On Educational Workshop (LBEW)), as common property require highly supportive processes (allowing social-affective skills evaluation), communication techniques need at all stages and therefore complex argumentative constructions, obeying the order to propose, create, modify, innovate, that is, purposeful skills development. They are complex strategies that exceed by far the repetitive teacher's speech in class with equally repetitive tests or short duration exercises in the classroom. It also requires the written exams to be signified again (quiz or final exam), give new and richer meaning and structure to certain complex evaluation processes, some of its features and also some of its evaluative possibilities, keeping in mind that learning assessment criteria, strategies and instruments, may be proposed but who decides what is relevant in each case is the teacher. Let's review the following example:

STRATEGIES OF LEARNING AND EVALUATION CRITERIA IN THE CONTEXT OF COMPETENCES TRAINING				
LEARNING STRATEGY	PROBLEM-BASED LEARNING (PBL) (Pepper Prieto, 2012)	LEARNING BY PROJECTS (LBP) (Lourdes, 2015)	LEARNING BASED ON CASE METHODS (LBCM) (Andreu & et. AL, 2004)	LEARNING BASED ON EDUCATIONAL WORKSHOP (LBEW) (Flehsig & Schiefelbein, 2002)
	In this strategy, students start with a question to be	It is a strategy in which students must develop a	It is a strategy oriented to the study of a real or	It is a strategy designed to conduct

<p>MAIN FEATURE</p>	<p>resolved within a simulated scenario, so that should be investigated, argue and interpret relevant information in order to find the best answer. Its great advantage is that it allows students to not only link the theoretical and practical training in a controlled (learning environment) level, but knowing the most appropriate lines of action or established as such in a disciplinary field.</p>	<p>product at various stages, which seeks to address application problems, and, in most cases, requires an interdisciplinary approach. Its main feature is that, unlike problem solving, building a product requires a high degree of creativity and experimentation by the working group.</p>	<p>imagined specific situation (case) which requires, on the part of students, implementation of complex cognitive, procedural, communicative and axiological skills to achieve an adequate response to the initial situation.</p>	<p>collaborative learning where each member plays a specific role. It is characterized by the fact that the possible answers to the questions raised are known by the teacher in advance, so that the objectivity of this strategy facilitates evaluation processes focused on harvesting activities and critical appreciation of the information.</p>
<p>MOMENTS OR PHASES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Work teams are formed. • The roles and tasks are selected and assigned to each, depending on the problem. • The rules of interaction and information delivery are designed. • The problem is analyzed in group, seeking relevant information and hypotheses also some alternative solutions are designed. • The best alternative is selected and collaboratively improved. • The solution is tested in a simulated environment. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teams where there is diversity of approaches due to the skills of the students are formed. • The roles and tasks are selected and assigned. • Rules of interaction and information delivery are designed. • The project is discussed in group, a search for relevant information is started (may be projects that provide solutions already given), and from a critical reading of the information the proposals to make the final product are presented. 	<ul style="list-style-type: none"> • Work teams are formed. • The roles and tasks are selected and assigned. • Rules of interaction and information delivery are designed. • The case and the issues involved as concrete situation is analyzed, in order to find relevant information or similar cases, which allow drawing lines of action. • The best proposal is selected and collaboratively improved. • The final proposal is drafted with the resolution 	<ul style="list-style-type: none"> • Work teams are formed. • The roles and tasks are selected and assigned. • Rules of interaction and information delivery are designed. • The Instructional Design of the workshop is interpreted and the research for relevant information starts. • The final report or the requested product is drafted, and subjected to evaluation by the teacher and the other classmates.

	<ul style="list-style-type: none"> • A final report on the analysis of the process and the result of testing the solution is drawn up. 	<ul style="list-style-type: none"> • The best proposal is selected and collaboratively improved. • The final report is drawn up along with the process undertaken and the project's product is presented. 	of the case, and subjected to evaluation by the teacher and other classmates.	
COMMON USES OR RECOMMENDED	We recommend using this strategy in early stages of the learning process that will allow students to perform in simulated but similar scenarios that students will face in their professional practice.	It is recommended that this work is carried out in an advanced stage of the training process, as it requires understanding the proper use of various conceptual and theoretical tools for the articulation of a product. Given the creative requirements demanded by this strategy, it is recommended to be used in areas where the deployment of creativity and innovation as an essential part of the final result is needed.	Its main use is given in training situations that require precise knowledge of concepts, theories and methodologies of a disciplinary field for solving application problems and related to cross-cutting issues. It is recommended to use this strategy in training situations requiring development of criticism, argumentative, citizens and procedural skills.	This strategy is recommended for levels of training or teaching activities involving and understanding information. It allows to develop basic cognitive, communication and technology skills training.
STUDENT'S ROLE	<ul style="list-style-type: none"> • Select a role and assume the functions. • Actively participate in collaborative work, formulating hypotheses or alternatives to solve the problem, depending on the role that was assigned. • To help consolidate the final product. 	<ul style="list-style-type: none"> • Select a role and assume the functions. • Articulate proposals to meet the project goal. • To help consolidate the final product from the selected proposal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Select a role and assume the functions. • Develop lines of action to resolve the case, depending on the role that was assigned. • To help consolidate the final report. 	<ul style="list-style-type: none"> • Select a role and assume the functions. • Find relevant information to comply with the instructions given in the workshop. • To help consolidate the final product.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conduct self-assessment and peer assessment. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduct self-assessment and peer assessment. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduct self-assessment and peer assessment. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduct self-assessment and peer assessment.
TEACHER'S ROLE	<ul style="list-style-type: none"> • Present the problem to the students, specifying which items must be accomplished to finish the process. • To assist and encourage students during problem analysis and subsequent assumptions. • Review the final document and verify that they have performed all the required steps and promptly evaluate the students. (Diaz Barriga, 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Present the project to the students, making clear the instructional design required in making the product. • Suggest learning elements in order to design the product in the environment of proposed knowledge. • Review the final product and promptly evaluate the students. 	<ul style="list-style-type: none"> • To present the case to the students, emphasizing the goal which is expected when completing the process. • Ensure that students have assumed a role. • Suggest references and sources to help solve the case formulated. • Review the final product and promptly evaluate the students. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenting the workshop to the students, making clear the instructional design required to properly complete the process. • Ensure that students have assumed a role. • Suggest references and sources that help develop workshop. • Review the final product and promptly evaluate the students.
RECOMMENDATIONS	It is recommended to take into account pre-existing knowledge, technological tools required and the necessary elements of the environment knowledge required in solving the problem.	Given the high degree of metacognition and required specific knowledge, it is not recommended for processes of transmission and consolidation of basic competencies.	Due to specific pre-knowledge required in the study area, it is recommended to use this strategy when students already handle disciplinary tools needed. It also requires that the teacher gets some advice from other colleagues to deal with situations involved in the case and that are not of his or her direct area of competence.	It is suggested that the instructional design provides the greatest possible number of references in the knowledge environment, so that the work of the workshop is not limited to the research for information, but to allow understanding and interpretation.
EVALUATION OF LEARNING	If the process of teaching – learning changes, it will be essential to transform the way of evaluating learning. For example, the exam loses importance. If	If the process of teaching – learning changes, it will be essential to transform the way of evaluating learning. For example, the exam	If the process of teaching – learning changes, it will be essential to transform the way of evaluating learning. For example, the exam	If the process of teaching – learning changes, it will be essential to transform the way of evaluating learning. For example, the exam

	<p>used, it must be redefined to differentiate, according to the expected learning outcomes between a written conceptual, analytical or applicative exam.</p> <p>The student is valued in the extent that it has developed or cemented in an autonomous and cooperative learning, the relevant knowledge and visualizes the competencies provided in the subject from a deep reflection and an active construction of knowledge.</p> <p>Some evaluation tools:</p> <p>Case study: -</p> <p>Experimentation (Process and results) on a real or imaginary case (observation guides, grids or blogs).</p> <p>-An Exam That helps to illustrate whether the student coherently organized knowledge or not.</p> <p>-Self-evaluation: If the student has taken a self-learning process, is he or she the one who best knows its own results (Here, the weighted grids are useful).</p> <p>-co-</p> <p>Evaluation: If the student has worked cooperatively with peers, peers may also contribute in the evaluation process</p>	<p>loses importance. If used, it must be redefined to differentiate, according to the expected learning outcomes between a written conceptual, analytical or applicative exam.</p> <p>In the LBP, the distinction between diagnosis of previous knowledge, feedback (formative evaluation) and assessment (summative evaluation), as well of themselves, their peers and their teachers. It allows interdisciplinary processes and facilitates the development of works by integrating cores from several teachers. In the learning by projects it's evaluated both the learning process and the final product.</p> <p>Some instruments: Rubric: Rubrics or Valuation Matrices are useful tools to guide a particular process to evaluate the quality of their end products.</p>	<p>loses importance. If used, it must be redefined to differentiate, according to the expected learning outcomes between a written conceptual, analytical or applicative exam.</p> <p>A characteristic aspect of the case method is the absence of a "right answer" instead there are answers more or less adequate or appropriate, depending on the circumstances that arise.</p> <p>In this method, the processes developed by students and the results have equal educational value, even in some experimental cases, processes may have a higher percentage weight in the evaluation.</p> <p>Also, this method requires argumentative ability to argue a process or a result as more relevant over other possible.</p> <p>Some criteria that guide the evaluation processes and results:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The degree of preparation of the case • Cooperative work in its development 	<p>loses importance. If used, it must be redefined to differentiate, according to the expected learning outcomes between a written conceptual, analytical or applicative exam.</p> <p>This technique is very relevant to generate significant learning that allows the participant to operate on the understanding of different ways and in collaborative processes. So, the evaluation, in this case, aims mainly to evaluate the interaction of theory and practice, (theoretically justified and described) and theoretical conclusions that allow a practical proposition (solution, alternative, improvement, new theory, innovation, etc.) provided cooperatively.</p> <p>Some instruments: The workshop proposes a process that may contain cases, problems or project development; depending on the objectives, it may have a variable</p>
--	---	--	---	--

	<p>(through questionnaires or grids sorted by criteria).</p> <p>-Portfolio: It is a record of learning and reflection on the processes and expected outcomes that tells the story of their difficulties, efforts, processes and achievements.</p>	<p>Observation guides: That allows tracking the necessary protocol in a process.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The ability to propose alternatives, processes and solutions. • The strength of the argument • The ability to defend positions • The coherence in oral expression • The level of contribution to the discussion <p>It requires teachers to exercise their professional judgment to evaluate the achievements and quality of student work.</p> <p>It involves self-evaluation founded by the students and the work in discussion groups (Diaz Barriga, 2005) by rubrics; also, it requires a formative, dynamic and contextualized evaluation.</p> <p>Some instruments:</p> <p>Written report on partial or final processes (grids, blogs) with regard to the proposed objectives.</p> <p>Exercises to apply partial or alternative processes against the developing case (It can pose as written evaluation of application)</p> <p>Analysis of problems supervening the case.</p>	<p>duration. For that reason, all instruments described in the above teaching strategies can be applied, its selection depends on their own intentions each competency, subject and pedagogical process.</p>
--	---	--	---	--

			Future scenarios ("future events"): Grid criteria about arguments of possible futures	
--	--	--	---	--

The above, as an example, could be seen from one or more didactic as those mentioned in the table, for the development of an interdisciplinary research group in teaching and evaluation of learning process in higher education; as well as to generate interest groups or seed research groups from the students themselves (which would help to make them protagonists of their own learning process).

8.3.2 Guidelines for the evaluation

Moreover, it would be helpful for the process of teaching, the existence of repositories that have guides, forms and instructions to help guide best educational and evaluative processes, for example:

Repository formats, about quality of evaluation instruments:

Within the University there is a continuing concern about the different types of administrative forms and regulations for their use, but there is an institutional repository that has forms, guides and instructions to guide the different ways to assess learning (formats of the written tests, observation guides, grids, checklists, portfolios, instructions, etc.).

Repository on different types of learning processes and organization strategy of constructive and meaningful classes: .in the sense of the above, it is necessary to have a repository of guidelines for the class preparation, teaching methods and techniques for the development of the class, guidelines for working with the autonomous time of the students, etc.

A repository that contains support for virtual learning support: in addition to the program “. TEMA" and courses that teach the mechanical handling of this type of classroom, a virtual repository of meaningful experiences is necessary; also, guides to building "VLO" (Virtual Learning objects) that can serve different purposes, that help and encourage virtual

media support in both the educational development, and for evaluation purposes and as a powerful enforcement and feedback mechanism.

Other generic recommendations:

Teachings in two or three hours a week do not allow develop good learning processes. Ideally, there should be no curriculum subjects with less than four credits (that mean at least four hours of direct physical working with the student). This would require a serious study of the curriculum to integrate subjects that can develop harmoniously (in terms of relevant content and intentions) in four or more hours per week of classroom study.

Similarly, with the exception of laboratories or practices that require it, the development of the subjects should be given in blocks of two hours per week, when there have been experiences of subjects with a weekly class time, is very noticeable that little development has been reached, they are virtually sterile. when three continuous days or more hours in the same subject are made, there is usually greater fatigue and decreased attention span of students in proportion to increases fatigue as teacher, more so if the student or teacher must face two or three blocks of various class subjects and continuously.

In this sense, it would be pertinent to conduct a diagnostic study on well-founded and curriculum time distribution between its two main protagonists: teachers and students.

Moreover, in terms of rating (a summative evaluation), to defining and problematic note number, to the inevitable result in the parameters of "evaluative metric system", it could, without breaking the laws but using their autonomy, regulate the rating system to implement the use of a larger numerical and qualitative scale, or at least with the longest range, that qualify for example in units of five tenths: 0.0, 0.5, 1.0, 1.5, 2.0, 2.5, 3.0, 3.5, 4.0, 4.5, 5.0, linked in turn to a qualitative assessment scale, for example:

Not met or did not attend: 0.0

Insufficient: 0.5, 1.0, 1.5 and 2.0

Regular: between 2.5 and 3.0

Good: 3.5 and 4.0

Very good: 4.5

Excellent: 5.0

Giving each of these valuations content in their meaning against the achievement of competence and in each case, generating alternatives, without interruption, to repeat, reinforce or consider fulfilled certain learning process.

If the scale is decreased (from tenth to tenth) or even worse, with hundredths, there is no transparent way to "measure" the difference between two very close results. The most dramatic: who explains the difference between knowledge achieved between 2.90 to 2.94 (which do not allow the promotion) and knowledge between 2.95 and 3.0? That "saves the student" and allows you to spend even be "scraping"? Better said, the matter ends in that what matters is not what you know or have made as to whether or not the student passed and "every man for himself."

At first glance, it may seem an innocuous proposal, but, in another perspective, this really would set the final result from more consistent and visible achievements differentiated training competencies proposed.

Other aspects related to the educational process itself, such as the need to implement sanctions that are not necessarily punitive, but educational sanctions; at least in the first instance, because it is to correct while it is forming, not simply to punish a foul. For that we need to abandon the ancient concept of "student regulations" for the most democratic and educational "Student Handbook", built from spaces of democratic dialogue involving all the actors that are to be covered by it.

Similarly, in respect of the students (see Table 47, Figure 43), enabling students who have lost a subject between 2.0 and 2.9 in a single written exam is not very significant. It would be far better to organize remedial courses through which students could clarify and strengthen basic concepts of the subject and also; do that "enabling evaluation" should not

be limited to an exam but to a process that could be defined in two or three moments of summative assessment in a real process of relearning.

"In teaching, less, it is more" is a common expression to mean that in the teaching, content regulation (selected, not from its importance, but their educational relevance - Teachability-) improves depth and it allows higher education development and strengthening writing skills, reading, mathematical reasoning, research and other fundamental for the generation of complex skills. For that reason, a process of nutritional assessment and rewarding is not one that is based on vast and encyclopedic content but which allows time to diagnose or visible achievements of skills with greater complexity, depth and skill, that is, which the student learns to learn to read and write, to reason mathematically, to be critical, to make creative practice in a profession and be a better person for themselves and their society.

8.3.3 Processes and instruments: Final Thoughts

When the decision to take the process of learning from skills is taken, topics (contents) are the pretext that allows the development of knowledge, practices and attitudes in the world of educational practice in order to educate in clearly known and relevant skills in training people and professionals in an integral whole; for that reason, although the evaluation of learning realizes knowledge, this aims to go beyond the levels of attainment of relevant skills, which have been determined from a pedagogical reflection and a context that will develop the professional future.

Evaluation plan and structure, requires, besides a classroom properly articulated plan, having established the relationship of meaning between the expected learning product specific skills and content, with a strict logical sense.

Typologies, techniques and instruments described above are the result of the answers to three key questions in the evaluation of learning: What to evaluate? When to evaluate? And How to evaluate?

This final section, after outlining the concept of the first two questions, focuses on the third, which is referenced to the design and implementation of evaluation instruments and has been the axis of this work.

a) What to evaluate?

This question is answered from the expected types of evidence:

Knowledge

It includes knowledge of what has to be done, how it should be done, for what should be done and what should be done if conditions change. It involves knowledge of theories, principles and skills of cognitive order. They include: oral presentations; written tests of different types; oral questions inside and outside the classroom.

Performance

It is the behavior under specific conditions so that it can be inferred that the expected performance is achieved permanently. In this performance, the domain of knowledge should be evident. They include: observation; simulation; examples in the context of professional practice; testimony.

Product

Allow observing and learning the consequences of performance through products such as reports, essays, prototypes, etc. Some examples: a project; case studies; problem solving; designs and prototypes.

b) When to evaluate?

This question is answered from the training diachronic processes that allow a sequence of learning and re-learning; according to the four stages outlined above: Initial

evaluation (diagnostic), procedural evaluation, summative evaluation (results) and remedial evaluation.

c) How to evaluate?

It is the design of evaluation instruments, in accordance with:

- The evaluation criteria agreed or preset.
- The definition of the relevant technical evaluation.
- The choice and structuring of the appropriate instrument.
- The selection of content and types of questions.
- The percentage value of each question.
- The results of the evaluation

These instruments are learning evaluation tools that are chosen to assess skills and build proposals or evidence in the processes of teaching and learning. They allow registering information on the achievement of student learning, according to the expected competencies.

There is an immense variety of evaluation tools, so it requires a selection and formulation with pedagogical relevance, according to the processes or expected learning outcomes.

In this regard, it is appropriate, finally, to propose qualifying ranges for the types of evaluations by competencies, according to a pedagogical approach:

8.3.3.1 From the viewpoint of subjects

a) Self-evaluation: corresponding to the development of a high degree of autonomy and personal responsibility. It is the student's own judgment, self-recognition given from certain purposes of training, performance criteria and a required evidence. This type of self-evaluation requires a smart grid and teacher made known (even revised) by students.

b) Co-evaluation: A peer feedback process whereby the student values the skills and the attitude of his colleagues from achieving competency criteria (evidence) predefined and

known by the group. It requires an environment of trust and respect, that is, it is an exercise based on principles of otherness demanding the recognition of others and critical capacity. This is especially true in small groups. It leads, from a constructive perspective, to assess achievements and recognize areas for improvement. The processes and results are evaluated by the whole group without judging people.

c) Hetero-evaluation: is a vertical evaluation in all cases. It is the assessment made by the teacher about the performance, achievements and attitudes of the student, from pre-defined achievements (ideally concerted) skills. Hetero-evaluation may occur in three circumstances: at the beginning of the learning process to diagnose on previous knowledge or motivations; during the teaching process, distinguishing strengths or weaknesses in order to reinforce learning or improve teaching, and; at the end of the teaching-learning process to display competence levels of achievement for feedback, promote or subsequent processes and improve teaching and learning. This from a basic premise: Every and all evaluations are formative and must impact learning, otherwise, it will be only a mechanical and numerical requirement for a dubious and unclear promotion process.

8.3.3.2 From the diachronic perspective and according to his intent (Jorba & Sanmartí, 2000)

a) Diagnostic or initial rating: It is given at the beginning of the learning-teaching process. Aims pre-knowledge recognition, expectations, interests, motivations, practical experience, etc. On this issue, the difference evaluation and, in turn, displays abilities and skills needed to start a nutritious and highly rewarding process of teaching and learning. The results are evaluated in the same classroom with students. It may be confirmatory if only signals a result as good or bad, achieved or not achieved, explanatory when you indicate to the student the reason for the result, diagnostic if further identifies the source of the failure (if available) or projective if also aims from the result, planning a new process. The diagnostic assessment allows teachers, in broad terms, to take one of three decisions:

- Remedy gaps or problems that will hinder the learning process in its own class. This requires reforming the planned program.

- Identify strategies for overcoming the difficulties encountered.

- Re-teaching to develop new alternatives to improve teaching and learning opportunities strategies.

b) Procedural evaluation: Usually known as formative evaluation, which is a mistake; because all learning evaluation should be formative or it would be misplaced. It relates to the improvement of teaching and learning during development. It provides information about what happens in the pedagogical praxis and allows: to strengthen, modify or enhance the teaching and learning strategies, make more nutritious the relationship between the learner and the teacher, and improve the gratification of learning effort by enabling better achievements. In other words, is the feedback that "not only includes comments on what has been done, but also suggestions about what to do next" (Brown & Pickford, 2013. P. 23).

The pedagogical dynamics only define appropriate times to apply various types of procedural evaluations, which in any case are qualifying, because it would be a contradiction with regard to their educational purposes. This teaching applies the concept of knowledge milestones: Key moments when clarity begins with a completely new knowledge or to a particularly complex issue or before a particularly difficult practical application, allowing the teacher (and also the learner) against the partial achievements of competition. The mistake constitutes as a learning opportunity, allowing a better understanding and a rethink of the teaching process.

c) Results evaluation: Also, known as summative evaluation. It checks the development of skills within minimum standards expected to promote, remedy or repeat a course or specific program. This evaluation cannot be reached with a single assessment instrument without having allowed the student self-evaluation process and to resolve procedural evaluations. Moreover, this evaluation should be balanced with respect to education (if the complexity of the evaluation is higher than what the teacher taught, the teacher is acting in bad faith with the student and whether, by contrast, is below the given

level education, fall into paternalism and the wrong message is given to the student, because the student can be promoted without the slightest knowledge expected to achieve quality results).

d) Remedial evaluation: It enables to recover process, repeat assessments that, in the opinion of teachers, have not been well formulated or their results have excessive levels of loss. Its proper use can significantly improve the promotion but from learning, their abuse generates paternalism, confusion and possible unclear results regarding expected levels of achievement.

8.3.3.3 By its extension

a. Global (or cumulative): it includes the complete set of a unit. It is given to verify the achievement of general training objectives.

Partial: Focuses results from specific training objectives or learning milestones. It may be procedural or be part of a set of summative evaluations.

8.3.3.4 According to their referents or their quality standards (comparison of process or results)

a) Regulations: It is made from a comparison group previously established; the comparison can be diachronic (with a previous group from certain process) or synchronous (with a current group). It allows reflection on the effectiveness of teaching processes, learning environments and learning strategies.

b) Criterial: Responds to a standard of quality established at the beginning of learning and expected as a focal point of maximum range.

8.3.3.5 From the point of view of the techniques and evaluation tools

a) Interrogation techniques: These techniques require student information, either written or orally. Primarily evaluates cognitive aspects (What was learn?) and can be conceptual (fixed in his memory in a comprehensive manner and realizes the evaluator), analytical (values or interprets certain given knowledge) or application (it's able to know what it does and how to make the application) (Techniques and tools for evaluation of learning, 2008).

It may be given by instruments such as:

- **Pedagogical Questionnaires (exams or quizzes)** It is one of the most common instruments in all areas of education. While the most he criticized. It has a fundamental characteristic: is individual par excellence because its objective is to value individual achievements in group learning processes. Although critics of the traditional banking and bookish education, with good reason, dismiss as invalid prior to evaluate teaching, despite this process means, it is still very common at the end of a process of teaching - learning.

The instrument itself is not harmful or perverse, it invalidates the irrational, improvised, with no clear, objective rote and mechanical way, as applied in some cases.

There are different kinds of pedagogical questionnaires.

According to the instrument can be:

Oral, when developed in direct conversation in front of the teacher or jury. It is not the most advisable; but if it should be used, it should be careful about being overly subjective; with very noticeable variations of the degree of difficulty of the questions to the extent that each student is evaluated; to change the rules due to fatigue or lack of time by the teacher.

Written, it is the most usual. It corresponds to the formulation of questions the student answered within a certain time and within certain criteria needed to assess learning milestones.

Practice is the type of evaluation involves displaying a theoretical knowledge in a practical application (for example, identification of body parts, use of tools, etc.).

According to its intentionality it can be:

Conceptually, it corresponds to the type of pedagogic questionnaire that examines knowledge that, consistent with the expected competencies, requires comprehensive fixing in the memory of certain concepts or processes required for the professional application or for the development of a new process. It requires the development of instruments and questions validated from competencies expected and in line with the complexity and depth of the taught (see examples in annex 10).

Analysis, it corresponds to the instrument that applies in order to demonstrate analytical capacities from readings, problems or information given to the student. Usually referred to as "previous open-book". The degree of difficulty for the teacher is to generate questions - problem that show forms of analysis and not repeat the information given.

Application, it is the same practical evaluation. It displays the ability to recognize a process, apply it in reality or in a simulation, either against the teacher or developed independently by the student to introduce as a written report.

Depending on the type of question it can be:

Open, it is one that leads students to a response that must develop an idea according to the criteria of the teacher. It must contain at least the following elements:

Governing verb: indicates the action that is expected from the student, and defines the level of complexity of the response.

Object of question: indicates the object, situation or problem, upon which rests the action of the governing verb.

Answer status: indicates the criteria that will take action on the object. Sets the limits and possibilities to answer.

Complement: When required data, in addition to the above, to guide the student

Closed, also known as objective or standardized tests. It is one that leads to the student selection response without having to develop any idea in writing. Choose and designates a response within four possibilities.

Closed questions most common types are:

-Only valid answer multiple-choice. (Four correct answers and one with greater relevance).

-Double answer multiple-choice.

-Joint question; It is that question that combines the forms of the test (multiple-choice) with the justification of the answer or, in the case of mathematics or physics or related sciences, with the visualization of the process as part of the qualification. This way, it is combined the closed questions (multiple-choice) with a justification or a process (for example, mathematician). It is necessary to lay down in the instrument, precisely, the value given to the selection and the written reasoning

Closed questions always contain a statement and the possibilities or answer items. A statement that can be the approach of: a reading, a question, a problem, an assertion. Four options possible response (options are not distracting or facilitators).

There are other types of questions that are not recommended (or which have other uses more focused on recreational processes), for example:

Mating.

True or false.

Of reason and understanding.

Test of five or more items in response.

In the preparation of questions for pedagogic questionnaires, a teacher must necessarily ask himself the following questions:

Do I clearly know what learning outcomes I hope to evaluate?

Does the complexity of the questions correspond to the same level of complexity of the teachings?

Is there enough information to resolve the question?

Is it relevant with the structure of test?

Is it a question that evaluates competences? Do I have clear what competencies will be evaluated?

Is it a question which allows you to give an account of the competences of a student, according to: the complexity of the teachings, expected learning products?

-Interviews and oral processes

It allows browsing by direct examination. It can be through structured interview (questions defined and sequenced previously) or non-structured (remains the previously defined themes but questions and their order can be changed during interrogation). (Brown & Pickford, 2013)

a) problem solving techniques: from certain knowledge and abilities given; the student is able to find alternatives to problematic situations; It may well be of a conceptual order to assess achievements of the student at the declarative level; or the ability to resolve logical processes or outcomes to given situations. In this case, apply instruments such as:

-Evidence from trial

Can be used in any Science: engineering, law, management, etc. Rates the student's expertise to simulate or redo a process that has already been given in reality, from some data and the search of a predetermined result.

-Simulations - analysis of cases - (in lab, computer or written)

Ability to apply concepts, procedural and diagnostic requirements, (e.g., in the field of law or medicine). They can be real or fictional cases. Assessment instruments may be multiple (Collation sheets, grids, etc.). (Brown & Pickford, 2013)

- Grids

a. **product application techniques:** refers to finished products that reflect the qualitative changes brought about by effects of the expected learning and showing the skills gained in this process. For this case, there are many and varied instruments, but some that could adjust more are:

-Projects

It is a complex and problematize exercise in a specific area of knowledge. Its correct use enables student to approach and progressively develop research capacities. It is procedural and requires the determination of minimum steps, game rules and must be monitored by the teacher.

A research project (usually from exploratory order), may be a development project (aimed at satisfying a need, structuring a task or proposing something new, for example in marketing, architecture, etc.) or an evaluation project (when various options must be valued to make a decision, justify it and plan it).

This instrument is invalidated when the teacher uses it at the end of a school year to determine a rating, applied without a formative sense and time enough so that the student develops it, which prevents formative work that will allow the student to apprehend investigative tools. All written work must be procedural because, prior to the final result, it requires a monitoring, advice and correction by the teacher. In addition, this type of instrument should start always a minimum “pre-project” which will be the base for both its development and the final result, which must contain at least:

- Problem to develop
- Justification
- Objectives
- Population (if this applies)
- Expected results
- Schedule
- Sources

It can be of various types according to its intention: descriptive, inquiry, argumentative, or investigative.

Each report leads to a quantitative result (qualification), which in the end will be computed to a single result.

One can get aid from the technique of the portfolio or in an observation process guide (see, for example, annex 9).

-The teaching portfolio

More than a tool it is a process by which the pupil with the teacher are evaluating the development of knowledge, within certain time limits and objectives for the achievement of

competencies proposed with clarity and precision. Start from the following questions: with this process, what do I intend to achieve with this teaching? What do I intend to know or know-how to do with this learning? (Quintana, 2000)

The binnacle

It is a proposal for development and follow-up of competences that allows the flexibility and autonomy of the student and also of the teacher. It is usually distributed in phases (milestones) that progress in a spiral of lowest to highest difficulty. It unfolds around the key-concepts, the ideas-axis and the interpretive categories.

Today, in what has been called alternative evaluation, applied in the new virtual tools with the same meaning; but adding the possibilities that technology allows. Also, called weblogs or blogs.

-Written texts (especially the various types of argumentative texts).

It is a paper written in prose, usually brief, which makes systematic rigor and sensitivity, depth, maturity, an interpretation on any topic, whether philosophical, scientific, political, historical, literary, etc.

Evaluation requires a grid with criteria that allow to the student and the teacher to assume the game rules of the evaluation according to the skills they expected that the students demonstrate in the type of text, usually valued using grids (see annex 7).

-Reports

-Prototypes

-Proposals

a) **observation techniques:** allows to assess, on one hand, psycho-affective, psycho-motor, management group environments issues and, on the other hand, procedural skills in a

standardized protocol (for example, an aircraft management), surgery processes, management of diagnostics, techniques of marketing, people, etc. Occurs according to a result and allows you to perceive, as well as possible errors or alternatives, sources that originate them. In this case, some instruments may be:

-Forms of participation and role play.

Observation of participation grids help different forms of participation. They correspond to the development of group work such as a rain of ideas, focus groups, etc., and techniques for the development of fun techniques allowing to put the student in the situation of another person (patient, client, victim, perpetrator, etc.)

-Oral presentations

Practical exercise that the student (or students) performed before their classmates and their teacher, to continue improving their expertise in managing fluid language; within a given environment of knowledge. At the same time, it is a teaching tool, is an evaluation tool.

It is not, in any case, a replacement of the teacher to make students to expose a new theme with the experience and ability of the professor. Here it appears in its fullest extent the right of the student to make mistakes and to be corrected of teaching mode by the teacher. At the same time, it is an observational technique. The most relevant instrument for their evaluation is grid. (See annex 8).

-Demonstrations (written, in computer, in a laboratory, in business, etc.)

Corresponds to the techniques that aim to evaluate the creativity of the student to face a process in which they must demonstrate some degree of originality (by the methods, results, etc.), may be written, oral or applied.

-Lists collation or checklist

They are standardized instruments through which is valued by monitoring protocols through steps ordered by a criterion (laboratory process, sports training, performance in a

specific situation, tracking instructions, etc.), it also serves to evaluate the use of the resources within a simulation.

-Procedural (or anecdotal) records

It is the cumulative and permanent registration which makes the teacher of the facts carried out by the student within a process that not only evaluates knowledge, but also attitudes, ability of integration, collaboration, etc.

-Teaching portfolio

It is a technique of solving problems which, at the same time, enables the observation and assessment of a process.

-Grids

It is an instrument used to measure the quality of a task or activity according to expected criteria. It is a list that encompasses a set of fundamental and specific criteria to assess the knowledge or skills attained by the student in a work or particular matter. It is usually designed so that the student can be evaluated more or less objectively and consistently. Allows the teacher to specify clearly what it's required from the student and what are the criteria that are going to qualify a previously set goal, a teamwork, a presentation or a written report, in accordance with the type of activity that it's been developed with the students.

-Observation guide

Systematic observation, pedagogical and criteria is an instrument of the first order. It is important to assess attitudinal and procedural content. For this instrument, it is necessary to follow an orderly sequence of actions that respond to the following questions: what, when

and how to observe. A simple guideline that facilitates tracking what teachers should focus their attention, according to the training objectives can be set for each issue to observe. These guides can range from the more sophisticated and structured to, a simple relation between the most important issues.

a. instruments for e-learning

Another type of alternative instruments and techniques are those that appear or are adapting to the use of new communication technologies applied to education. In the case of the present study they are not develop because their research problem is centered in presence it. Among others, some may be:

- Asynchronous implementation of pedagogical questionnaires (quizzes and exams)
- Wikis
- Forums.
- Virtual tasks.
- Virtual simulations.
- Weblogs (blogs).

Finally, the relationship of interaction between the criteria, techniques and evaluation tools, before the teaching-learning process, the teacher must specify the type of skills to be evaluated. This, according to the level of complexity and intentionality of education, so that, in each test it can be clearly visualized what kind of abilities are expected by the teacher to be shown by its students in the “Now-to-do-in-context” regarding to a desired specific competency. Furthermore, any evaluation of learning must allow feedback, otherwise the opportunity to strengthen achievements, correct errors and identify gaps is lost, that is, much of the learning opportunities are lost.

Evaluation is, primarily, comprehensively assess a human being that has been trusted to a teacher in order to motivate and guide a learning process that will allow an integral development in an academic context of intellectual rigor and pedagogical flexibility, in order

to achieve their highest qualities as a human being, as a citizen and as a professional, in that order of priority.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebedo Afanador, M. (5 de noviembre de 2014). Desarrollo de la inteligencia y creatividad. *TEMAS. Publicación del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás*.

Acebedo Afanador, M., & Quintero Mejía, J. (2001). Maestría en Evaluación en Educación: Tesis de Grado. *Perspectivas para una pedagogía de la investigación en la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás -Reflexiones iniciales-*. Bucaramanga, Santander, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Alarcón-Aldana, A. C., Díaz, E. L., & Callejas-Cuervo, M. (2014). Guía para la evaluación de la Usabilidad en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). (J. O. Valderrama, Ed.) *Revista de Información Tecnológica*, 25(3). Centro de Información Tecnológica, La Serena, Chile.

Allen, D. (Ed.). (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Mórata.

Andreu, & et. al. (2004). *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades*. Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de Grupo metodologías activas (GIMA-UPV) de la Universidad Politecnica de Valencia: <http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2 ed.). Méjico: Trillas.

Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.

Avanzini, G. (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestro días*. (A. Garzón Del Camino, & J. Utrilla, Trads.) México: Fondo de Cultura Económica.

Baeza, A. (2013). *La enseñanza basada en competencias*. Recuperado el 17 de mayo de 2014, de Universidad de Chile - Vicerrectoría de Asuntos Pedagógicos - Departamento de Pregrado.: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20E-A%20BASADA%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.

Batalloso, J. M. (2000). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. En A. Parcerisa Aran, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pág. 45). Barcelona: Graó.

Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York: David McKay & Co.

Borrero Cabal, A. (2006). *Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior. El Maestro (simposio permanente sobre la Universidad. conferencia VI)*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de Universidad Pontificia Bolivariana.

Briones, G. (1998). *Evaluación Educativa* (Vol. 4). (N. Bravo Salinas, Ed.) Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Brockbank, A., & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior* (2 ed.). (P. Manzano, Trad.) Madrid: Mórata.

Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. (P. Manzano Bernárdez, Trad.) Madrid: Narcea S.A. .

Bunge, M. (1997). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cáceres Reche, M. P., & Hinojo Lucena, F. J. (2005). Enfoque comprensivo del fracaso escolar como realidad educativa multidimensional. *Revista de ciencias de la Educación*(204), 625 - 650.

Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Alonso García, S., & Jiménez Mesas, E. (2009). Retos y desafíos del prácticum en el proceso de convergencia europeo. En A. (. García-Valcárcel Muñoz Repiso, *Experiencias de innovación docente universitaria* (págs. 267 - 272). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Camillon, A., Davini, M., & Edelstein, G. (2010). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Cardona, S. A., Jaramillo, S. y Y. Navarro (2016). Evaluación de competencias con apoyo de un sistema de gestión de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 7(14), 193-218.

Carrión, C., Soler, M. y M. Aymerich (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en problemas. Un enfoque cualitativo. *Formación Universitaria*, 8(1), 13-22.

Cassarini Ratto, M. (1999). *Teoría y diseño curricular* (2 ed.). México: Trillas.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (C. Gilman, Trad.) Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

Comenio, J. A. (1971). *La Didáctica Magna* (2 ed.). México: Porrúa.

Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2011). *Sistema Nacional de Acreditación*. Recuperado el 13 de diciembre de 2011, de Portal del Consejo Nacional de Acreditación: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>

Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Herder.

Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A., & Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación evaluativa -Serie Aprender a Investigar-*. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior -ICFES-: http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1457&Itemid=307

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO - Santillana.

Departamento Administrativo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - COLCIENCIAS. (2011). *Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT + I*. Recuperado el 28 de Enero de 2012, de PUBLINDEX: <http://201.234.78.173:8084/publindex/>

Derek, E. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós.

Díaz, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua - RAE. (2014). *Real Academia Española de la Lengua*. Recuperado el 2013, de Portal de la Real Academia Española de la Lengua: <http://lema.rae.es/>

EduTEKA. (1 de Febrero de 2010). *La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones*. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de Portal Educativo gratuito de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU) - EduTEKA: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Escribano, A., & Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Feuerstein, R. (1963). *Children of the Melah. Socio-cultural deprivation and its educational significance*. Tel Aviv.

Flavell, J. H. (2000). *Desarrollo cognitivo*. Barcelona: Visor Editorial.

Flechsig, K., & Schiefelbein, E. (2002). *Taller educativo*. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de Portal Educativo de las Américas: http://www.educoea.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbein-Chapter20New.pdf

Flórez Ochoa, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá D.C.: MacGraw Hill Editores.

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: MacGraw Hill.

Fondo de Cultura Económica - FCE. (2000). *Fondo de Cultura Económica - Filial España*. Recuperado el 17 de abril de 2013, de Fondo de Cultura Económica - Filial España: http://www.fcde.es/site/es/autores/autor_detalle.aspx?idAutor=130

Frade Rubio, L. (2009). *Planeación por competencias y Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta el bachillerato* (2 ed.). México: Inteligencia Educativa.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método I*. (A. Aparicio, & R. Agapito, Trans.) Madrid: Sígueme.

Garanto Alós, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M. Abarca Ponce (Ed.), *La evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Escuela Española.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Mórata.

Goleman, D. (1996). *la inteligencia emocional* (67 ed.). Barcelona: Kairós.

González, E. M. (2000). *Un currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales*. Medellín: Universidad de Antioquia.

González, V., Ruiz, P. y T. Hornilla (2014). La evaluación del aprendizaje por competencias mediante el método de proyectos. Un caso práctico. *Rev. Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1(1), 33-48.

Gordo López, A., & Serrano Pascual, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum* (2 ed.). Madrid: Mórata.

Gutiérrez Zuloaga, I. (Septiembre de 2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Arbor*, 173(681), 4.

Habermas, J. (2003). *La Acción Comunicativa* (4 ed., Vol. 1). (M. Jiménez Redondo, Trad.) Madrid: Taurus.

Hall P., B., Sharman, L., & Irons, G. (octubre de 2009). *Encontrar al pequeño Albert: Un viaje al laboratorio del bebé*. Recuperado el 17 de marzo de 2012, de American Psychological Association: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/64/7/605/>

Heidegger, M. (1951). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova .

Helg, A. (1989). La Educación en Colombia 1946 - 1957 y La Educación en Colombia 1958 - 1980. En A. Tirado Mejía (Ed.), *Nueva Historia de Colombia* (Vol. IV). Bogotá: Planeta.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). Méjico: MacGRaw Hill.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica*. (J. Muñoz, Trad.) Barcelona: Crítica.

Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo* (2 ed.). (A. Zirió Q, Trad.) México: UNAM - FCE.

Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. . Bogotá: Editorial Magisterio.

Jaeger, W. (1995). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura Económica.

Jiménez B., A., & Figueroa, H. (2008). *Políticas educativas en la Educación Superior 1952 - 1992*. Recuperado el 17 de febrero de 2012, de Revista Colombiana de Educación: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_15infor.pdf

Jorba, N., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En A. (. Parcerisa Aran, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pág. 21). Barcelona: Graó.

Jurado Valencia, F. (2010). *CienciÁgora. Experiencia, renovación y esperanza de la ciencia enColombia*. Recuperado el 16 de Julio de 2014, de Docencia, investigación y semiótica: http://cienciagora.com.co/galeria_de_cientificos/ciencias-de-la-educacion-154/fabio-de-jesus-jurado-valencia/384.html

K. Young, K., Flügel, J. C., & al., e. (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires: Paidós.

Kant, E. (1972). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (9 ed., Vol. 212 Colección "Sepan cuántos..."). (F. Larroyo, Trad.) México: Porrúa.

Kant, E. (1986). Qué es la ilustración. En E. Kant, *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Nova.

Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza*. (H. López Pineda, & F. Bustos Cobos, Trads.) México: Fondo Educativo Interamericano.

Lafourcade, P. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos aires: Kapelusz.

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.

Llanos Entrepueblos, J. (1986). *Tomás de Aquino: Circunstancia y Biografía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

López, B., & Hinojosa, E. (2005). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Sevilla: MAD S. L.

Lourdes, G. (2015). *Aprendizaje basado en proyecto*. Recuperado el 23 de Febrero de 2015, de Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos de la Universidad de Colima: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Luria, A. R. (1979). *Atención y memoria*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

Martín del Buey, F., Martín Palacio, M. E., Camarero Suárez, F., & Sáez Navarro, C. (2010). *Metacognición*. Recuperado el 17 de noviembre de 2011, de Profes.net: http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/1PEI_ProcMetacognitivos_b.pdf

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2011). *El Portal de la Educomunicación*. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de Comenius: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm#Comenius._Biografia

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2011). *El Portal de la Educomunicación (aula creativa)*. Recuperado el 20 de febrero de 2012, de Los principios de la evaluación: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0092principiosevaluacion.htm>

Masiá Clavel, J. S., Moratalla, T. D., & Ochaita Velilla, A. (1998). *Lecturas de Paul Ricoeur*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Medina Díaz, M., & Verdejo-Carrión, A. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (3 ed.). San Juan de Puerto Rico: Isla Negra Editores.

Merton, R. (1972). *Teoría y Estructuras Sociales* (3 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1998). *Propósitos y criterios de la entrevista focalizada*. Recuperado el 12 de julio de 2014, de EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja. N° 1. 1998.: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199626>

Mises, L. V. (1999). *Tratado de Economía: La acción humana* (8 ed.). Madrid: Unión Editorial.

Montessori, M. (1991). Antropología Educativa. En V. García Hoz, *Tratado de Educación Personalizada. Personalización Educativa: Génesis y Estado Actual* (pág. 91). Madrid: Ediciones Rialp.

Mora Vargas, A. (2004). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. Recuperado el 18 de Marzo de 2012, de Revista Electrónica "Actualidades Educativas en Educación" Universidad de Costa Rica. Vol. 4 N° 2: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44740211.pdf>

Morgan, R. M., Muhlman, L., & Masoner, P. H. (1980). *Evaluación de sistemas de comunicación educativa* (Vol. 5). Bogotá: Acción Cultural Popular - ACPO. Serie Educación fundamental Integral.

Muñoz Vidal, J. M. (Mayo de 2010). *La evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de Revista Innovación y experiencias educativas N° 30: <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/JOSE_MARIA_MUNOZ_VI
DAL_01.pdf

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*.
Barcelona: Paidós.

Oramas, A. (7 de junio de 2010). *¿Quién es Stufflebean?* Recuperado el 17 de marzo
de 2012, de Evaluación para el perfeccionamiento:
<http://evaluacionparaelperfeccionamiento.blogspot.com/>

Ortiz Uribe, F. (2007). *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. México:
Limusa.

Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia* (Vol. IV). Bogotá: La
Universidad.

Pérez García, A. (19 de Octubre de 2008). *Técnicas e instrumentos para realizar la
evaluación del aprendizaje*. Recuperado el 17 de Abril de 2015, de Scribd:
[https://es.scribd.com/doc/7350343/Tecnicas-e-Instrumentos-Para-Realizar-La-Evaluacion-
Del-Aprendizaje?autodown=pdf](https://es.scribd.com/doc/7350343/Tecnicas-e-Instrumentos-Para-Realizar-La-Evaluacion-Del-Aprendizaje?autodown=pdf)

Pérez-Gil, J. A., Chacón M., S., & Moreno R., R. (2000). *Validez de constructo: el
uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez*.
Recuperado el 25 de marzo de 2012, de Revista Psicothema N° 12 (Suplemento N° 2):
<http://www.psychothema.com/pdf/601.pdf>

Pimienta Prieto, J. N. (2012). *Estrategias de enseñanza – aprendizaje: docencia
universitaria basada en competencias*. . México: Pearson Educación.

Planchard, E. (1966a). *La pedagogía contemporánea*. (V. García Hoz, Trad.) Madrid,
1966: Rialp.

Planchard, E. (1966b). La Ciencia de la Educación. En *Enciclopedia de la Nueva
Educación*. Madrid: Apis.

Planchard, E. (1968). *Orientaciones Actuales de la Pedagogía* (4 ed.). (M. L. Colombino, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Posner, G. J. (2001). *Análisis del Currículo* (2 ed.). Bogotá: MacGraw Hill Interamericana S.A.

Proyecto Tuning. (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. París: UNESCO.

Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Educación y Pedagogía*. vol. XIII. N° 29 - 30.

Quintana, H. E. (2000). El portafolio como estrategia para la evaluación. En A. (. Parcerisa Aran, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pág. 163). Barcelona: Graó.

Real Academia Española de Ingeniería. (2013). *DEI 1.0*. Recuperado el 2014 de julio de 2014, de Diccionario Español de Ingeniería: <http://diccionario.raing.es/>

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del conocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Robert, R., & Hagen, E. (Abril de 1957). Medición y Evaluación en Psicología y Educación. *Science Education*, 41 N° 3.

Rodríguez, H., Restrepo, L. F. y G. C Luna (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Educare*, 1(17), 1-17.

Rodríguez Rodríguez, J. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alhambra - Longman.

Romagnoli, C., Mena, I., & Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?* Recuperado el 3 de Abril de 2012, de Portal Chileno de Educación -

VALORAS UC:
content/uploads/2010/09/habilidades_socioafectivas.pdf

[http://valoras.uc.cl/wp-](http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/habilidades_socioafectivas.pdf)

Rubio, J. V. (2010). *Principios o características de la complejidad*. Recuperado el 17 de abril de 2014, de REDCOM: Red colombiana de complejidad, caos, creatividad y otros temas transdisciplinarios (adscrita a Colciencias).: <http://www.colciencias.gov.co/redcom/queescom.html>

Ruiz Iglesias, M. (2010a). *El concepto de competencias desde la complejidad*. México: Trillas.

Ruiz Iglesias, M. (2010b). *El dominio de competencias*. México: Trillas.

Ruiz Iglesias, M. (2010c). *Enseñar en términos de competencias* (2 ed.). México: Trillas.

Saavedra R., M. S. (2004). *Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas*. México: Pax.

Sánchez Soriano, J., & Sola Martínez, T. (1996). Un procedimiento multiobjetivo de evaluación. Aplicación del proceso analítico cde jerarquización. En J. L. Rodríguez Diéguez, & F. J. Tejedor Tejedor, *Evaluación educativa. I Evaluación del aprendizaje de los alumnos* (Vol. Documentos Didácticos 158, págs. 123 - 136). Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la educación -IUCE- de la Universidad de Salamanca.

Santos G, M. Á. (1996). *Evaluación Educativa 1: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos G, M. Á. (1996). *Evaluación Educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación Social* (9 ed.). Madrid: Paraninfo.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia de España - Editorial Paidós.

Tébar Belmonte, L. (2008). *El profesor mediador del aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Thorndike, E. (1977). *Medición y Evaluación en Psicología y Educación*. Indianápolis: Indiana University Press.

Thorndike, R., & Hagen, E. (1986). *Cognitive Abilities Test* (2 ed.). Oxford: National Foundation for Educational Research in England & Wales.

Trujillo Torres, J. M., Hinojo Lucena, F. J., & Aznar Díaz, I. (Junio de 2011). Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. (C. Naval, Ed.) *Estudios sobre Educación -ESE-* (Número monográfico sobre las tecnologías de la información y la comunicación [TIC] y los nuevos contextos de aprendizaje, 20, 141 - 159. Recuperado el 17 de 07 de 2014, de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18343/2/ESE%20141-159.pdf>

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB. (2010). *Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB. (2012). *Programas académicos por Facultad*. Recuperado el 16 de diciembre de 2012, de Universidad Autónoma de Bucaramanga: <http://www.unab.edu.co/portal/page/portal/UNAB/programas-academicos?nivel=3>

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2011). *Presentación institucional*. Recuperado el 27 de enero de 2012, de Universidad Autónoma de Bucaramanga:

<http://draco.unab.edu.co/portal/page/portal/UNAB/presentacion-institucional/historia/atradesdel tiempo>

Valderrama, J. O. (2005). Un Modelo para la Distribución Racional de la Actividad Académica en una Universidad. (J. O. Valderrama, Ed.) *Información Tecnológica*, 16(3), 3 – 14, Centro de Información Tecnológica, La Serena, Chile.

Vargas Rodríguez, S. (agosto de 2010). *Las competencias investigativas como eje curricular*. Recuperado el 18 de marzo de 2012, de Cuadernos de Educación y Desarrollo de la Universidad de Málaga. Vol. 2 N° 18: <http://www.eumed.net/rev/ced/18/svr2.htm>

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Los problemas teórico-epistemológicos* (Vol. 1). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vivar Durán, E. (2005). *El Modelo de Congruencia de Objetivos de Aprendizaje*. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de Red de maestros de maestros: http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=5884&id_portal=709&id_contenido=10090

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Weber, M. (1985). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Madrid: Amorrortu Editores.

Weber, M. (1991). *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* (9 ed.). (J. Chávez Martínez, Trad.) Puebla, México: PREMIA Editora de Libros S.A.

Weber, M. (1999). *Sociología de la Religión*. Recuperado el 17 de Abril de 2013, de www.elaleph.com: www.elaleph.com

Wigdorovitz de Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. d. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Yukavetsky, G. (2000). *Página de Tecnología Educativa*. Recuperado el 11 de junio de 2013, de Lectura 3: ¿Qué es diseño instruccional?: http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia%20Ed/Lectura_3%20.html

Zambrano Leal, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali (Col.): Grupo Editorial Biblioteca Pedagógica.

Zubiri, X. (1982). *El problema del hombre*. Madrid: Alianza Editorial de: Índice de Artes y Letras 120 (1959).

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO CUESTIONARIO A DOCENTES



UNIVERSIDAD DE GRANADA

DOCTORADO EN CURRÍCULO, PROFESORADO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Estimado(a) profesor(a), le solicito su gentil colaboración con sus respuestas al siguiente cuestionario.

Objetivo: Reconocer los tipos de instrumentos de evaluación y sus características, aplicados con mayor frecuencia en la evaluación del aprendizaje en los programas presenciales de pregrado de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Nota: *Este cuestionario tiene un fin netamente académico para los fines del doctorado, sus resultados no serán utilizados en ningún sentido por la Universidad.*

PROGRAMA:

Profesión:

Género

F

M

Responda de acuerdo con la siguiente escala:

1	Nunca	2	Casi nunca	3	A veces	4	Casi siempre	5	Siempre
---	-------	---	------------	---	---------	---	--------------	---	---------

I. CON RESPECTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, hace explícitas las competencias que pretende reforzar o desarrollar en sus alumnos?					
2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, deja clara la secuencia y sentido de sus contenidos?					

3. ¿Al presentar el programa, define el sistema de evaluación de la asignatura?					
4. ¿Relaciona de manera explícita las competencias que usted espera del estudiante con el sistema de evaluación?					
5. ¿Al comienzo del curso presenta a los alumnos el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?					
6. ¿Al comenzar la asignatura usted hace una evaluación diagnóstica de presaberes?					
7. ¿Al presentar el programa, usted permite que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?					
8. ¿Al finalizar la asignatura, usted hace una evaluación del programa y del sistema de evaluación con sus estudiantes?					

II. CON RESPECTO A LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi Nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
9. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?					
10. ¿En la evaluación escrita que usted aplica pretende comprobar la capacidad de sus estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?					
11. ¿Aplica previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?					
12. ¿Hace preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?					
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?					
14. ¿Evalúa para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?					
15. ¿Evalúa para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?					
16. ¿Utiliza la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de sus estudiantes?					

III. CON RESPECTO A LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
17. ¿Ha utilizado <i>rejillas</i> en su proceso de evaluación?					
18. ¿Ha utilizado <i>guías de observación</i> aplicado en su proceso de evaluación?					

19. ¿Aplica <i>exámenes escritos (previos)</i> de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?					
20. ¿Aplica <i>exámenes escritos (previos)</i> de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?					
21. ¿Aplica <i>exámenes escritos (previos)</i> de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?					
22. ¿Aplica <i>exámenes orales (previo oral)</i> ?					
23. ¿Aplica <i>quices</i> programados?					
24. ¿Asigna <i>trabajos escritos</i> (por entregas parciales durante el semestre)?					
25. ¿Asigna <i>tareas cortas</i> (ejercicios para resolver extra-clase)?					
26. ¿Evalúa <i>ejercicios de comprensión de lectura</i> en su área?					
27. ¿Aplica <i>talleres en clase</i> (trabajos grupales en el aula)?					

IV. CON RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
28. ¿Usted retroalimenta todas las evaluaciones que aplica, señalando aciertos y debilidades?					
29. ¿Sólo retroalimenta con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?					
30. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?					
31. ¿En sus evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes debe cambiar la nota por errores de apreciación de su parte?					
32. ¿Cuando un estudiante obtiene nota limite como 2,8 o 2,9, usted aproxima al mínimo aprobatorio de 3,0?					
33. ¿Repite previos si la pérdida es superior al 50% o más?					
34. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50%?					
35. ¿Usted diría que pierden sus evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50%?					

V. FORMA Y MÉTODO DE LA EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi Nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previos) son equilibrada?					
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, sus evaluaciones escritas (previos) tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado, con el fin de plantearle retos al estudiante?					
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?					
39. ¿Durante la presentación de los previos usted admite preguntas y hace aclaraciones?					
40. ¿Utiliza un formato normalizado y permanente para sus evaluaciones escritas?					
41. ¿En el formato de evaluación, hace visible el valor porcentual de cada pregunta?					
42. ¿Ha asignado evaluaciones en aulas virtuales (TEMA)?					
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2: FORMATO CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD DE GRANADA

DOCTORADO EN CURRÍCULO, PROFESORADO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante, le solicito su gentil colaboración con sus respuestas al siguiente cuestionario.

Objetivo: Reconocer los tipos de instrumentos de evaluación y sus características, aplicados con mayor frecuencia en la evaluación del aprendizaje en los programas presenciales de pregrado de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Nota: Este cuestionario tiene un fin netamente académico para los fines del doctorado, sus resultados no serán utilizados en ningún sentido por la Universidad.

PROGRAMA:	
SEMESTRE:	
EDAD	
GÉNERO	F M

Responda de acuerdo con la siguiente escala:

1	Nunca	2	Casi nunca	3	A veces	4	Casi siempre	5	Siempre
---	-------	---	------------	---	---------	---	--------------	---	---------

II. CON RESPECTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
44. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?					

45. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?					
46. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?					
47. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las habilidades que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?					
48. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?					
49. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de presaberes?					
50. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?					
51. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?					

II. CON RESPECTO A LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
52. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?					
53. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?					
54. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?					
55. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?					
56. ¿Sus profesores solamente pregunta si entendieron o no?					
57. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?					
58. ¿sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?					
59. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?					

III. CON RESPECTO A LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
60. ¿Le han aplicado <i>rejillas</i> en su proceso de evaluación?					
61. ¿Le han aplicado <i>guías de observación</i> en su proceso de evaluación?					
62. ¿Le han aplicado <i>exámenes escritos (previos)</i> de pregunta abierta (sin apuntes ni libros –previo con libro cerrado)?					
63. ¿Le han aplicado <i>exámenes escritos (previos)</i> de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?					
64. ¿Le han aplicado <i>exámenes escritos (previos)</i> de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?					
65. ¿Le han aplicado <i>exámenes orales (previo oral)</i> ?					
66. ¿Le han aplicado <i>quices</i> programados?					
67. ¿Le han asignado <i>trabajos escritos</i> (por entregas parciales durante el semestre)?					
68. ¿Le han asignado <i>tareas cortas</i> (ejercicios para resolver extra-clase)?					
69. ¿Lo han evaluado con ejercicios <i>de comprensión de lectura</i> en su área?					
70. ¿Le han aplicado <i>talleres en clase</i> (trabajos grupales en el aula)?					

IV. CON RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
71. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?					
72. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?					
73. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?					
74. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?					

75. ¿Cuando los estudiantes obtienen notas limite como 2,8 o 2,9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3,0?					
76. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?					
77. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?					
78. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?					

V. FORMA Y MÉTODO DE LA EVALUACIÓN

Preguntas	1 Nunca (no)	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre (si)
79. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?					
80. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?					
81. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?					
82. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?					
83. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?					
84. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?					
85. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales? (TEMA)?					
86. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3. MODELOS PEDAGÓGICOS PARA GRUPO FOCAL DE DOCENTES

NUESTRA DOCENCIA⁵⁷

A continuación, se describen cinco posibles tipos de docencia que pueden existir en la formación de profesionales. Señale con una X en la primera columna, aquella descripción que mejor se ajuste a su actividad docente actual; en la segunda columna aquella descripción que considere ideal para un buen proceso de enseñanza –aprendizaje.

COLUMNA I: ASÍ SOMOS

Acorde con el tipo de docencia que usted desarrolla cotidianamente, en la columna **I. Así somos**, marque el tipo de docencia que usted considera que utiliza de manera más habitual en su desempeño.

COLUMNA II: ASÍ ME GUSTARÍA QUE FUÉRAMOS

Acorde con el tipo de docencia que usted considere más apropiado para el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la columna **II. Así me gustaría que fuéramos**, marque el tipo de docencia que considere ideal (más apropiado) para el desarrollo de óptimos procesos de enseñanza – aprendizaje.

DESCRIPCIÓN	I. Así somos	II. Así me gustaría que fuéramos
A. Asumen la formación del carácter de los estudiantes, a través de la rigidez, de la disciplina y la imitación del profesor como modelo. El método básico es “dictar clase” frente a estudiantes que aprenden el saber del profesor. Todo termina en previos, quices, exposiciones y trabajos dirigidos o impuestos por el docente.		
B. Concentran su labor en modelar cuidadosamente la conducta de los estudiantes, para que ésta sea productiva, partiendo de la fijación y control del logro de objetivos de instrucción previamente formulados. La cátedra magistral (“dictar clase”), la repetición y la ejercitación son los métodos más usuales para adquirir destrezas intelectuales y hábitos de conducta. Se hacen previas, controles de lectura, trabajos y una que otra mesa redonda		
C. Reconocen al estudiante como centro del proceso educativo. El eje central de la enseñanza es la interioridad de cada estudiante, al cual se le protege de las imposiciones que proceden del exterior. El maestro es el auxiliar de la expresión libre, original y espontánea de los estudiantes. Se negocian programas con los educandos, se usan lúdicas, se hacen controles de lectura, una que otra previa, muchas mesas redondas, ensayos, salidas de campo y actividades fuera del aula.		
D. Priorizan que cada estudiante acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior del desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones de cada uno. Crean condiciones estimulantes que facilitan al estudiante el paso a una etapa superior. Casi no hay previas, se buscan lecturas pertinentes y se lee mucho, la clase es flexible; se auto, co y heteroevalúan; poco se “dicta clase” y se trabaja permanentemente en modalidades de seminario-taller o en talleres.		
E. Enfatizan en la educación como formadora de hombres nuevos para una sociedad por construir, conectándola con el trabajo productivo; con el propósito de garantizar tanto el desarrollo colectivo como la instrucción polifacética, para alcanzar una práctica científica, acorde con las necesidades del medio. Hay poco uso de la cátedra magistral. Se lee, experimenta e investiga mucho sobre la realidad; la clase se desarrolla en modalidades de taller participativo o seminario-taller, prima el trabajo en grupos de interés. El ensayo, la previa de análisis, el trabajo de investigación, son las fuentes básicas de evaluación.		

⁵⁷ Adaptado por Manuel José Acebedo A., de un taller orientado por los profesores Rafael Flórez O. y Jorge Acevedo G. (Univ. Antioquia)

ANEXO 4. MODELOS PEDAGÓGICOS PARA GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES

NUESTRA DOCENCIA⁵⁸

A continuación, se describen cinco posibles tipos de docencia que pueden existir en la formación de profesionales. Señale con una X en la primera columna, aquella descripción que mejor se ajuste al tipo de docente que usted encuentra con mayor frecuencia en su aula de clase; en la segunda columna aquella descripción que considere ideal para un buen proceso de enseñanza –aprendizaje.

COLUMNA I: ASÍ SOMOS

Acorde con el tipo de docencia que usted encuentra con mayor frecuencia en su aula de clase, en la columna **I. Así somos**, marque el tipo de profesores que usted considera que se da con mayor frecuencia en su actividad académica en la Universidad.

COLUMNA II: ASÍ ME GUSTARÍA QUE FUÉRAMOS

Acorde con el tipo de docencia que usted considere más apropiado para el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la columna **II. Así me gustaría que fuéramos**, marque el tipo de docencia que considere ideal (más apropiado) para el desarrollo de óptimos procesos de enseñanza – aprendizaje.

DESCRIPCIÓN	I. Así son mis docentes	II. Así me gustaría que fueran mis docentes
A. Asumen la formación del carácter de los estudiantes, a través de la rigidez, de la disciplina y la imitación del profesor como modelo. El método básico es “dictar clase” frente a estudiantes que aprenden el saber del profesor. Todo termina en previos, quices, exposiciones y trabajos dirigidos o impuestos por el docente.		
B. Concentran su labor en modelar cuidadosamente la conducta de los estudiantes, para que ésta sea productiva, partiendo de la fijación y control del logro de objetivos de instrucción previamente formulados. La cátedra magistral (“dictar clase”), la repetición y la ejercitación son los métodos más usuales para adquirir destrezas intelectuales y hábitos de conducta. Se hacen previas, controles de lectura, trabajos y una que otra mesa redonda		
C. Reconocen al estudiante como centro del proceso educativo. El eje central de la enseñanza es la interioridad de cada estudiante, al cual se le protege de las imposiciones que proceden del exterior. El maestro es el auxiliar de la expresión libre, original y espontánea de los estudiantes. Se negocian programas con los educandos, se usan lúdicas, se hacen controles de lectura, una que otra previa, muchas mesas redondas, ensayos, salidas de campo y actividades fuera del aula.		
D. Priorizan que cada estudiante acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior del desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones de cada uno. Crean condiciones estimulantes que facilitan al estudiante el paso a una etapa superior. Casi no hay previas, se buscan lecturas pertinentes y se lee mucho, la clase es flexible; se auto, co y heteroevalúan; poco se “dicta clase” y se trabaja permanentemente en modalidades de seminario-taller o en talleres.		
E. Enfatizan en la educación como formadora de hombres nuevos para una sociedad por construir, conectándola con el trabajo productivo; con el propósito de garantizar tanto el desarrollo colectivo como la instrucción polifacética, para alcanzar una práctica científica, acorde con las necesidades del medio. Hay poco uso de la cátedra magistral. Se lee, experimenta e investiga mucho sobre la realidad; la clase se desarrolla en modalidades de taller participativo o seminario-taller, prima el trabajo en grupos de interés. El ensayo, la previa de análisis, el trabajo de investigación, son las fuentes básicas de evaluación.		

⁵⁸ Adaptado por Manuel José Acebedo A., de un taller orientado por los profesores Rafael Flórez O. y Jorge Acebedo G. (Univ. Antioquia)

**ANEXO 5: FORMATO PARA EL ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE
EVALUACIÓN**

No.	Tipo y número de pregunta	Encabezado	Tipo de competencia cognitiva				V/r por pregunta	Identifica logros	Características generales
			Prop.	Arg.	Int.	Mem.			
1									
2									
3									
4									

Prop.: Propositiva

Arg.: Argumentativa

Int.: Interpretativa

Mem.: Memoria

ANEXO 6: FORMATO DE GUÍA CÁTEDRA



1. Identificación de la actividad académica			
1.1 Unidad académica:			1.2 Código: DESH
1.3 Programa			1.4 Código:
1.5 Nivel	PREGRADO		
1.6 Actividad académica: (Asignatura, curso o taller)			
1.7 Nombre de la actividad académica: (Nombre del curso; Ejemplo: EXPRESIÓN)			1.8 Código:
1.9 Campo de formación:			1.10 Código:
1.11 NBC: Núcleo de Conocimiento:			
1.12 Línea de Conocimiento:		1.13 Código:	
1.14 Código: 15003			1.15 Modalidad: Presencial
1.16 Tipo de actividad: Sesión presencial		1.17 Período Académico:	
1.18 Créditos: 3			
1.19 Horas semanales:	1.20 Horas de contacto:	1.21: Horas de trabajo independiente	
1.22 Profesor:		1.23 ID:	

2. Articulación con el Plan de Estudios		
2.1 Componente de Formación:		
2.2 Restricciones curriculares de conocimiento	2.3 Prerrequisito:	2.4 Código:
	2.5 Correquisito	2.6 Código:
2.7 Restricciones de orden:		
2.8 Relación con el Núcleo Integrador		

3. Justificación y Propósitos
3.1 Justificación (En relación con el campo de formación y con la titulación)

3.2 Propósitos (En relación con las competencias de formación)	
4. Competencias de formación	
4.1 Competencias de formación que busca desarrollar (En términos de ubicación en el proceso del estudiante):	
4.2 Logros de competencia	4.3 Indicadores del logro de competencia

5. Contenidos de la actividad académica	
Unidad: Módulo- Temática	Unidades de aprendizaje: Temas- Contenidos

7. Estrategias Pedagógicas
7.1 Para el desarrollo personal y de pensamiento:
7.2 Para facilitar el aprendizaje y desarrollo de habilidades
7.3 En relación con el Núcleo Integrador

8. Estrategias de evaluación y registro de resultados	
8.1 Evaluar	
8.2 Calificar	
8.3 Registro	
9. Recursos	
9.1 Bibliografía básica	
Identificación del recurso	Ubicación

9.2 Bibliografía complementaria	
Identificación del recurso	Ubicación
9.3 Audiovisuales	
Identificación del recurso	Ubicación
9.4 Enlaces en internet	
Identificación del recurso	Ubicación
9.5 Software	
Identificación del recurso	Ubicación
9.6 Bases de datos	
Identificación del recurso	Ubicación
9.7 Otros (¿Cuáles?)	
Identificación del recurso	Ubicación

10. Algunas observaciones necesarias para el cumplimiento de la guía

ANEXO 7: REJILLA PARA EVALUAR TEXTOS ESCRITOS

Tema _____ Asignatura: _____

Fecha _____

Estudiante (s) _____

Docente: Manuel José Acebedo Afanador

CRITERIO	Porcentaje	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular			Insuficiente		
					0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	0.2
Conocimiento del tema	20%	1	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	0.2
Planteamiento del problema	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Capacidad argumentativa	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Ilación lógica de las ideas y uso de conectores	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Bibliografía y fuentes del trabajo	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Redacción y ortografía	10%	0.5	0.45	0.4	0.35	0.3	0.25	0.2	0.15	0.1
Orden y presentación	10%	0.5	0.45	0.4	0.35	0.3	0.25	0.2	0.15	0.1
Totales	100	5.0	4.5	4.0	3.5	3.0	2.5	2.0	1.5	1.0

CALIFICACIÓN

Observaciones

ANEXO 8: REJILLA PARA EVALUAR EXPOSICIONES O TALLERES

Tema _____ Asignatura: _____

Fecha _____

Estudiante (s) _____

Docente: Manuel José Acebedo Afanador

CRITERIO	Porcentaje	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular			Insuficiente		
					0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	0.2
Conocimiento del tema	20%	1	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	0.2
Planteamiento del problema	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Capacidad argumentativa	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Fluidez en la expresión	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Ilación lógica de las ideas	15%	0.75	0.675	0.6	0.53	0.45	0.38	0.3	0.23	0.15
Propuestas didácticas y uso de medios	10%	0.5	0.45	0.4	0.35	0.3	0.25	0.2	0.15	0.1
Fuentes de la exposición	10%	0.5	0.45	0.4	0.35	0.3	0.25	0.2	0.15	0.1
Totales	100%	5.0	4.5	4.0	3.5	3.0	2.5	2.0	1.5	1.0

CALIFICACIÓN _____

Observaciones _____

ANEXO 9: FORMATO PARA SEGUIMIENTO DE TRABAJOS SEMESTRALES DE APLICACIÓN O DE INVESTIGACIÓN

INFORMES DE DESARROLLO

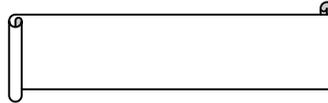
UNIVERSIDAD _____ PROGRAMA _____

ASIGNATURA _____ Grupo N° _____

	Estudiantes	Códigos
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____

Título del Proyecto _____

Docente: _____



INFORME N° _____

Fecha _____ Hora: _____

OBSERVACIONES: _____

COMPROMISO: _____

PRÓXIMA ASESORÍA (Fecha y Hora): _____

Firma Asesor

Firma Estudiantes

ANEXO 10: CUESTIONARIOS PEDAGÓGICOS (PREVIO ESCRITO)

EJEMPLO 1

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD ASIGNATURA:

PRUEBA ESCRITA (50 %)			
Nombre:	Código:	Resultado:	
Programa:	Grupo:	Fecha:	Profesor:
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			Ítem
▪ Aplica el producto matricial a matrices particulares: diagonales, triangulares, elementales.			1.a, 4
▪ Calcula el determinante de una matriz nxn; por definición de menores y cofactores; propiedades			5
▪ Determina la inversa de una matriz utilizando la matriz adjunta			1.b, 3.a, 6
▪ Resuelve sistemas de ecuaciones lineales a través de diferentes métodos.			2, 3.b

Recuerde:

- La interpretación forma parte de la evaluación, por tanto, EVITE: preguntas durante el previo, el intercambio de calculadoras, borradores, lápices y otros materiales, hablar por celular. Toda respuesta debe tener procedimiento que la respalde. Tenga en cuenta el manejo del tiempo (1 hora y 30 minutos). Sea claro en las respuestas, resáltelas una vez las obtenga. Todos los ítems tienen igual valor.

CUESTIONARIO

1. La criptografía es una de las funciones de los ingenieros en telecomunicaciones y es el proceso de codificar y decodificar mensajes. Esta palabra viene del griego *Kryptos*, que significa oculto. El origen de esta técnica se encuentra en Grecia antigua. Hoy en día los gobiernos usan técnicas sofisticadas para codificar y decodificar mensajes. Un tipo muy difícil de descifrar, es el que maneja una matriz grande para codificar mensajes. Con lo visto en clase:

a. Codifique el mensaje RETREAT usando la matriz $\begin{bmatrix} 4 & -3 \\ 3 & -2 \end{bmatrix}$

b. Decodifique el mensaje 49, 38, -5, -3, -61, -39, codificado con la matriz del ejercicio anterior.

2. Determinar para que valores de a el siguiente sistema tiene solución única $2x - 3y = 2$;
 $3x - 3y = a$; $5x + ay = -13$

3. Sea la matriz $A = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 2 \\ 2 & 1 & 0 \\ 3 & 1 & -1 \end{bmatrix}$

a. Calcula la inversa de A y su transpuesta.

b. Resolver $A^T \cdot \begin{bmatrix} x \\ y \\ z \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 4 \\ 0 \\ 1 \end{bmatrix}$ y $A^{-1} \cdot \begin{bmatrix} x \\ y \\ z \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 2 \\ 3 \\ -4 \end{bmatrix}$

4. Determine la verdad o falsedad de las siguientes afirmaciones:

- La suma de matrices diagonales es una matriz diagonal _____
- La suma de matrices simétricas es una matriz simétrica _____
- La suma de matrices antisimétricas es una matriz antisimétrica _____
- El producto de matrices diagonales es una matriz diagonal _____
- El producto de dos matrices simétricas es una matriz simétrica _____

5. Calcule la adjunta de la matriz $A = (a_{ij})$ por el método de menores si $A = \begin{cases} -3 & \text{si } i = j \\ 2i & \text{si } i \neq j \end{cases}$

6. Sabiendo que **A** y **B** son matrices de **3x3** y que $|A| = -3$ y $|B| = 2$. Calcule los determinantes siguientes:

- $|AB|$
- $|2AB^{-1}|$
- $|(A^2B^{-1})^T|$

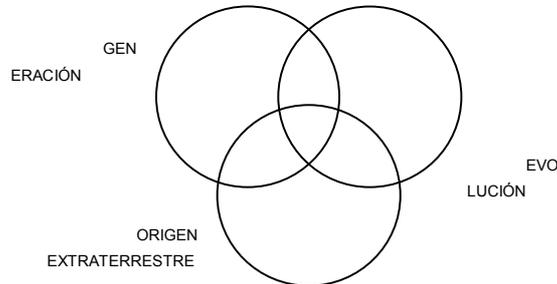
CUESTIONARIO PEDAGÓGICO (PREVIO ESCRITO)

EJEMPLO 2

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD ASIGNATURA:

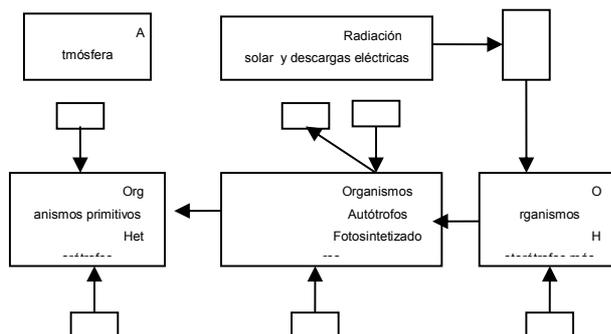
PRUEBA ESCRITA (50 % DEL SEGUNDO CORTE)		
Nombre:	Código:	Resultado:
Programa:	Grupo:	Fecha:
RESULTADOS DE APRENDIZAJE		Ítem
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las diversas teorías sobre el origen del universo y del sistema solar a través de las teorías evolucionista y creacionista. 		1
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta las propiedades químicas, físicas y biológicas que determinan el origen de la vida. 		2,3,4, 6.1,6.2
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los principales acontecimientos biológicos, geológicos y climáticos ocurridos en la escala de tiempo geológico. 		5
<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la composición química de las biomoléculas y la importancia que representan para la vida. 		6.3, 6.4, 6.5

1. Escribe en cada círculo la letra correspondiente a los enunciados de cada teoría, y en la intersección de los círculos, las letras de los enunciados que se refieren a aspectos comunes a las teorías. (Valor: 1)



- A. Explica el origen de la vida en la tierra.
- B. La teoría ha sido corroborada mediante experiencias científicas.
- C. Las moléculas inorgánicas simples se asociaron para formar aminoácidos, azúcares y ácidos grasos.
- D. La vida puede surgir de un trozo de pan o de carne.
- E. Cada uno de los elementos primarios: aire, agua tierra, fuego, producen un determinado tipo de organismos.
- F. Las moléculas inorgánicas originaron seres vivos microscópicos.
- G. La lluvia de polvo cósmico y los meteoritos trajeron moléculas complejas.
- H. Las quinonas encontradas en los meteoritos pudieron ser las precursoras de la clorofila de las plantas.

2. Analiza el esquema sobre el origen de la vida y selecciona la respuesta correcta (Valor: 1)



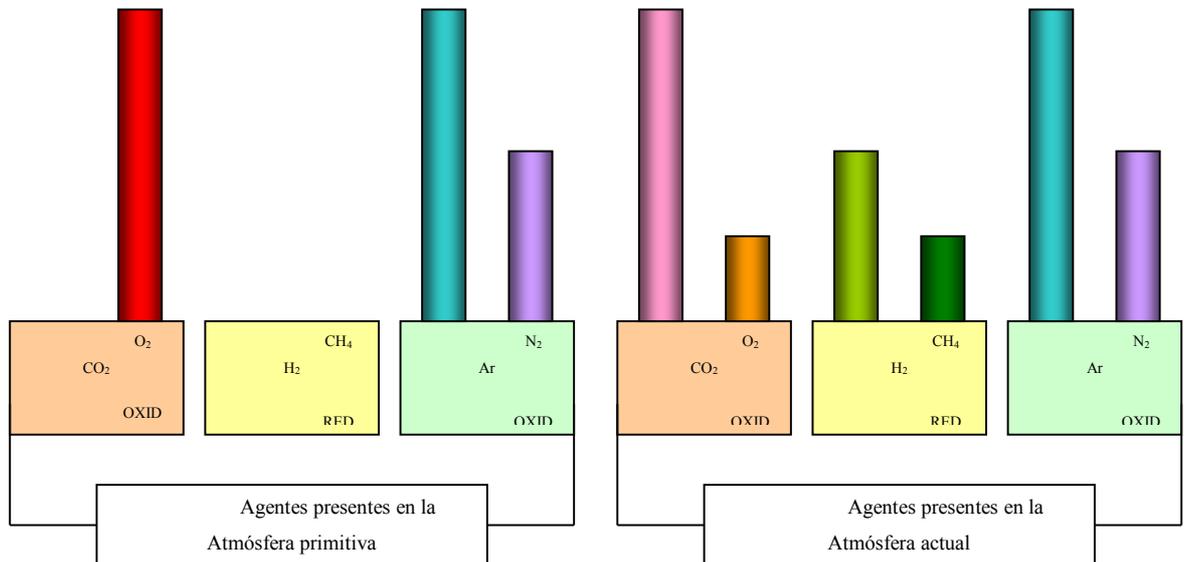
Los números 1, 2, 3 y 4 representan, respectivamente:

- ___ Mares primitivos, CO₂, O₂, sopa orgánica.
- ___ Sopa orgánica, CO₂, energía luminosa, O₂.
- ___ Biomoléculas, sopa orgánica, O₂, alimento.
- ___ O₂, agua (vapor), CO₂.
- ___ Moléculas orgánicas, clorofila, O₂, agua (vapor).

3. Ordena los eventos según la historia del origen de la vida. Numera de 1 a 6. (Valor: 1)

- ___ Surgimiento de la capacidad para realizar la fotosíntesis.
- ___ Formación de la capa de ozono.
- ___ Surgimiento de la capacidad para realizar respiración celular aerobia.
- ___ Síntesis orgánica prebiótica.
- ___ Surgimiento de la respiración celular anaerobia.
- ___ Aparición de las primeras células.

4. Observa los siguientes gráficos y responde el ítem A y B: (Valor: 0.5)



- A. ¿Por qué se dice que la atmósfera actual es oxidante, a diferencia de la atmósfera primitiva?
- B. ¿Cuál es el proceso biológico que tiene que ver con la presencia de oxígeno en la atmósfera?

5. Completa la tabla describiendo los acontecimientos más importantes de los periodos de tiempo presentados y ubica la era a que corresponde cada uno. (Valor: 0.5)

ERA	TIEMPO	ACONTECIMIENTO
	Hace 3.500 m.a aprox	
	Hace 1.500 m.a aprox	
	Hace 500 m.a aprox	
	Hace 250 m.a aprox	
	Hace 2 m.a aprox	

6. Preguntas de selección múltiple con única respuesta (Valor: 1.0)

6.1 El siguiente recuadro describe cuatro casos en los que la actividad humana ha producido algunas alteraciones

CASO	ALTERACION CAUSADA
1	Dos poblaciones de peces habitaba en lagos comunicados entre sí y en uno de ellos se construyó un muro alrededor para hacer una represa
2	Dos poblaciones de bacterias cada una creciendo en una caja de PETRI diferente y una de ellas fue llevada a otro laboratorio
3	Dos poblaciones de escarabajos que comienzan a producir más cantidad de descendientes debido al aumento de la cantidad de alimento disponible al introducir en su hábitat una nueva especie de planta
4	Dos poblaciones de aves una de las cuales comienza a variar su comportamiento de cortejo durante la época de apareamiento debido a cambios de su hábitat

De los anteriores casos, aquel en el que con menor probabilidad se esperaría que a largo plazo ocurriera un proceso de especiación entre las dos poblaciones sería

- A. caso 1
- B. caso 2
- C. caso 3
- D. caso 4

6.2 La teoría de Evolución por Selección Natural afirma que los cambios en el ambiente favorecen cambios en las poblaciones. De esta manera, un individuo que no posea las características que son favorecidas por el medio tendrá menores oportunidades de sobrevivir y reproducirse. Podríamos afirmar que la materia prima para el proceso de selección natural es:

- A. Los organismos anormales, ya que el medio favorecerá siempre los fenotipos más extraños
- B. Es la diversidad entre los individuos de una especie ya que la naturaleza va a tener de dónde escoger
- C. Es el fenómeno de la mutación porque es lo único

CUESTIONARIO PEDAGÓGICO (PREVIO ESCRITO)

EJEMPLO 3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD

ASIGNATURA:

PRUEBA ESCRITA (30% DEL PRIMER CORTE)		
Nombre:	Código:	Resultado:
Programa:	Grupo:	Fecha:
RESULTADOS DE APRENDIZAJE		Ítem
• Interpreta planteamientos de problemas de manipulación de datos que involucran el uso de estructuras repetitivas.		1 y 2
• Reconoce la sintaxis de las estructuras de control de repetición.		1 y 2
• Selecciona la estructura repetitiva acorde al planteamiento del problema.		1 y 2
Tipo de instrumento: Previo escrito	Intencionalidad: Aplicación	
Nivel de complejidad: Medio	Tipo de competencia: Propositiva	

1. Realizar el diagrama de flujo y pseudocódigo que calcule e imprima la sumatoria de los primeros veinte términos de la siguiente serie: $1/3, 2/5, 9/7, 64/9, 625/11, \dots$ etc.
2. Realizar el pseudocódigo que lea el nombre, la edad, la estatura, el estado civil, sexo y sueldo de 80 personas. Se debe calcular :
 - a. Total de hombres y mujeres
 - b. Cuantos hombres solteros miden menos de 1.60 mts.
 - c. Cuantas personas son mayores de 60 años, casadas y sueldo inferior a \$ 380.000
 - d. El promedio de edad
 - e. El promedio de estatura de las mujeres.
 - f. El promedio de edad de los hombres casados.

CUESTIONARIO PEDAGÓGICO (PREVIO ESCRITO)

EJEMPLO 4

EVALUACIÓN ESCRITA

Alumno:	Código:	Semestre:
Asignatura: Lógica y Argumentación	Fecha:	Calificación:
Resultados de aprendizaje: <i>Reconoce y aplica los tipos de textos y de argumentos.</i>		Porcentaje: <i>25% (Segundo corte)</i>
Docente:		Curso:
PREGUNTAS		V/r
1. Con respecto a la LECTURA 1 “ <i>¡ABRÁZAME!</i> ”: a. Identifique el tipo de raciocinio del texto (deductivo o inductivo). Explique su respuesta b. ¿Qué tipo de argumentación usa la autora en el poema?		2.0
2. Con respecto a la LECTURA 2 “ <i>ÉTICA PARA TIEMPOS MEJORES</i> ”: a. ¿Por qué razón este texto es argumentativo? b. Identifique el tipo de raciocinio del texto (deductivo o inductivo). Explique su respuesta. c. ¿Qué tipo de argumentación usa el autor?		1.0
3. Con respecto a la LECTURA 3 “ <i>RESISTENCIA</i> ”: a. Qué tipo de argumento corresponde a la expresión: “A ser indiferentes ante la criminal desaparición de nuestros hermanos; eso es asesinar lentamente nuestro futuro; ¡arriesguémonos un poquito!” b. Podría decirse que la lectura es un texto abductivo ¿sí o no? Explique su respuesta.		1.0
4. Con respecto a la LECTURA 4 “ <i>UNA MEDITACIÓN SOBRE LA MUERTE</i> ” y a la LECTURA 5 “ <i>DON GALAZ DE BUENOS AIRES</i> ”: ¿Son textos narrativos, argumentativos o expositivos? Explique su respuesta en cada caso		1.0
Referencias:		
<p> Lectura 4: PÉREZ J., Miguel Ángel. Lógica clásica y argumentación cotidiana. Bogotá: Universidad Javeriana. P. 151 a 179</p> <p> Lectura 5: VELA P., Janneth. ¿cómo escribir ensayos? Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2006. Colección cuadernillos Serie Gramática. P. 7 a 35 y 89 a 145</p> <p> Lectura 6: ACEBEDO AFANADOR, Manuel José. Las razones de la sinrazón Falacias. En: REVISTA TEMAS. Bucaramanga: USTA, 2014</p>		
Observaciones:		
<p>La interpretación del enunciado hace parte de la evaluación, por tanto, no se responden preguntas. No se permite el intercambio de materiales durante el previo. No olvide apagar su celular. No se aceptan reclamos en previos con enmendaduras o respondidos con lápiz.</p> <p style="text-align: center;"><i>Tenga en cuenta el manejo del tiempo. Sea claro y conciso en sus respuestas.</i></p>		



ANEXO DE LECTURAS (CUESTIONARIO PEDAGÓGICO EJEMPLO 4):

LECTURA 1 ¡ABRÁZAME!

En un mundo de gente solitaria el abrazo acerca y une.
Transmite amor y apoyo.
Da más seguridad en uno mismo. Alimenta los sentimientos
Disminuye la tensión. Es sano, democrático y gratificante.
No cuesta dinero. Es agradable...
Aquieta los miedos. Abre la puerta de los sentimientos
Ayuda a eliminar el apetito. Comemos menos cuando nos alimentamos de abrazos...
y cuando tenemos los brazos ocupados en estrechar a los demás
Alivia las tensiones. Mantiene en buen estado los músculos de brazos y hombros.
Es un ejercicio de estiramiento para los de poca estatura y de flexión para los altos.
Ahorra energía al conservar el calor. Es portátil.
Hace más felices los días felices. Hace soportables los días insoportables.
Llena los vacíos de la vida...
Por ello: ¡Abrazame!
KATHLENN KEETING

.....

LECTURA 2 ÉTICA PARA TIEMPOS MEJORES

El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí;
el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos.
Dos maneras hay de no sufrirlo.
La primera es fácil para muchos:
Aceptar el infierno y volverse parte de él hasta no verlo más.
La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio
del infierno, no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio”.
(ITALO CALVINO: “Las ciudades invisibles”)

.....

LECTURA 3 RESISTENCIA

RESISTÁMONOS:

A perder los valores espirituales, son los únicos que nos pueden salvar de este terremoto que amenaza la condición humana.
A abandonar el ejercicio del diálogo consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.
A perder el reconocimiento del mundo que nos rodea y la posibilidad del amor, gestos supremos de la vida.
A teleidiotizarnos y perder la capacidad de mirar lo cotidiano; no nos aislemos, no nos desconectemos del mundo.
A caer en el letargo, la abulia, el tedio y la monotonía.
A anestesiar nuestra sensibilidad.
Vuelve lerda nuestra mente, perjudica el alma y ahonda el infierno social.
A resignarnos. A adoptar una actitud conformista.
A ser impasibles ante la desaparición de la riqueza de la naturaleza que nos rodea con sus colores, con el aroma de las flores, con el canto de las aves.
A ser indiferentes ante la criminal desaparición de nuestros hermanos, eso es asesinar lentamente nuestro futuro.
¡Arriesguémonos un poquito!
A perder el placer de compartir un instante, un encuentro humano, un vaso de vino, una sopa con los amigos.
A sentirnos autosuficientes.
Reconozcamos la gran necesidad del otro para seguir viviendo, dejemos de figurarnos fuertes.
Al miedo, a adquirir un comportamiento autómatas, no responsable, sin libertad, sin reconocer a los demás.
Al consumismo que ofrece el brillo fascinante de la tecnología hecha para el mercado desaforado y ambicioso.
Hundámonos en experiencias profundas como el amor o la solidaridad.
Adaptado del libro “Resistencia” (Ernesto Sábato). Por: Manuel J. Acebedo A.

.....

LECTURA 4
UNA MEDITACIÓN SOBRE LA MUERTE

Nadie es una isla, completo
en sí mismo; cada hombre es
Un pedazo del continente.
una parte de la tierra. (...)
La muerte de cualquier
hombre me disminuye porque
estoy ligado a la humanidad;
por consiguientes, nunca preguntes
por quién doblan las campanas,
están doblando por ti.
JOHN DONNE (Poeta inglés, 1572 -1631)

.....

LECTURA 5
DON GALAZ DE BUENOS AIRES

Doña Uzeda de Ribera Maldonado de Bracamonte y Anaya era baja, rechoncha, abigotada. Ya no existía razón para llamar talle al suyo. Sus colores vivos, sanos, podían más que el albayalde y el solimán del afeite, con que se blanqueaba por simular melancolías. Gastaba dos parches oscuros, adheridos a las sienes y que fingían medicamentos. Tenía los ojitos ratoniles, maliciosos. Sabía dilatarlos duramente o desmayarlos con recato o levantarlos con disimulo. Caminaba contoneando las imposibles caderas y era difícil, al verla, no asociar su estampa achaparrada con la de ciertos palmípedos domésticos. Sortijas celestes y azules le ahorcaban las falanges
MANUEL MUJICA LAÍNEZ, *Don Galaz de Buenos Aires*

.....

LECTURA 6
LOS DAÑOS AL PLANETA

La capa de ozono que envuelve nuestro planeta es como un manto que protege a los seres vivos de los rayos ultravioleta. Pues bien, en el año 1982, los científicos descubrieron un agujero en la capa de ozono sobre la Antártida. Y este agujero ha venido aumentando de forma alarmante durante los últimos años.
Se ha comprobado que la destrucción de la capa de ozono se produce por la liberación de algunos gases, como el de carbono, el dióxido de carbono y los gases clorofluorocarbonos empleados en aerosoles, disolventes y circuitos de refrigeración de los frigoríficos.
Si el proceso de destrucción de la capa de ozono continuara, se desencadenaría un conjunto de fenómenos de catastróficas para la humanidad. Los principales serían éstos:
1. La temperatura de la Tierra aumentaría varios grados, de modo que el hielo de los casquetes polares se fundiría y aumentaría el nivel de los mares. En consecuencia, las poblaciones costeras quedarían anegadas.
2. Las radiaciones ultravioleta llegarían hasta la superficie terrestre con mayor intensidad y, en consecuencia, aumentarían espectacularmente los casos de ceguera y de cáncer de piel.
Por todo ello, urge limitar la fabricación y el uso industrial o doméstico de los gases causantes de la degradación de la capa de ozono. De otro modo, la humanidad se vería abocada a un desastre ecológico sólo comparable a una guerra nuclear.
Tomado de: <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/-argumen.htm>