



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia

Trabajo presentado para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación con énfasis en: Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior

**Autor:
Víctor Antonio Terán Reales**

**Tutor:
Geovanni Antonio Urdaneta**

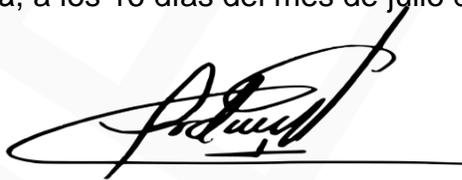
Panamá, julio 2020

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia

Aprobación del tutor

En mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral intitulada: **Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia**, presentada por el MSc. Víctor Antonio Terán Reales, extranjero con Pasaporte N° AU189571, para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación con énfasis en: Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior; considero que este trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le asigne.

Panamá, a los 16 días del mes de julio de 2020



Dr. Geovanni Urdaneta Urdaneta

Pasaporte N° 151880223

Dedicatoria

A Dios, quien ha sido y es mi mejor paradigma, consejero y compañero permanente en cada paso que doy en beneficio de mi vida y de la sociedad.

A Cesar Augusto y Laura Cristina Terán Simancas, razón de mi esfuerzo, por comprender los momentos de ausencia, quienes con sus voces de aliento me animaron a multiplicar las energías para convertir en realidad una meta trazada.

A mi amada madre, Alicia Reales Cuentas, se fue antes de terminar este trabajo, pero siempre la he sentido a mi lado.

Agradecimiento

El autor de la presente investigación expresa sus agradecimientos a:

A los coordinadores, asesores y estudiantes del Doctorado en Educación, campo de profundización Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior, por compartir sus conocimientos, experiencias, afectos y orientaciones en cada uno de los núcleos temáticos estudiados y en los diferentes ámbitos en donde interactuamos.

Al Tutor de la presente Tesis Doctoral Dr. Geovanni Antonio Urdaneta Urdaneta, por su amable dedicación, ayuda constante, acertada supervisión y asesoramiento académico y personal, lo que me ha permitido la realización de este trabajo y contribuido en la conquista de este nuevo triunfo.

A los directivos, docentes y estudiantes de la Universidad Católica Luís Amigó Montería, quienes dinamizaron y fortalecieron esta experiencia con su decidida participación.

A todas aquellas personas que, de una u otra forma, contribuyeron a la realización de esta experiencia investigativa.

Índice general

	Pág.
Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Índice general	iii
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	ix
Momento I. Acercamiento a la situación problema	1
1. Descripción del problema	1
1.1 Incógnitas etnográficas	10
2. Propósitos del estudio.....	10
3. Razones e implicancias del estudio	11
4. Rol y percepción del investigador	14
5. Descripción contextualizada del escenario de estudio	16
Momento II. Teoría de entrada para la comprensión del fenómeno	22
1. Investigaciones previas.....	22
2. Conceptos definidores y sensibilizadores	30
Momento III. Ruta epistémica y metodológica del estudio	57
1. Trama epistémica del estudio	57
2. Tradición o tipo de Investigación seleccionada	60
3. Diseño de investigación ideado por el investigador.....	66
4. Informantes clave. Criterios para su selección	71
5. Técnicas e instrumentos de generación y recolección de la data.....	73
6. Confiabilidad y Validez.....	81
7. Rigor metodológico de la investigación	83

Momento IV. Develando el significado de los datos desde la experiencia de los informantes clave	85
1. Trabajo de campo para la recogida de los datos cualitativos	86
2. Categorización, análisis e interpretación de la evidencia cualitativa	89
3. Memo integrador apoyado en el proceso de triangulación	196
Momento V. Propuesta	242
1. Modelo de evaluación integral del aprendizaje pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia	243
Conclusiones	276
Recomendaciones	280
Referencias bibliográficas	282
Anexos	298
A. Guion de entrevista.....	299

Índice de Tablas

Tablas	Pág.
1 Tipo de vinculación docente.....	19
2 Nivel de formación docente.....	19
3 Relación: Interrogantes, propósitos y guion de entrevista...	88
4 Microanálisis Categorical 1.....	91
5 Microanálisis Categorical 2.....	97
6 Microanálisis Categorical 3.....	104
7 Microanálisis Categorical 4.....	111
8 Microanálisis Categorical 5.....	117
9 Microanálisis Categorical 6.....	125
10 Microanálisis Categorical 7.....	131
11 Microanálisis Categorical 8.....	138
12 Microanálisis Categorical 9.....	147
13 Microanálisis Categorical 10.....	153
14 Microanálisis Categorical 11.....	161
15 Microanálisis Categorical 12.....	168
16 Microanálisis Categorical 13.....	176
17 Microanálisis Categorical 14.....	182
18 Microanálisis Categorical 15.....	188

Índice de figuras

Figuras	Pág.
1. Métodos en la Investigación Cualitativa	62
2. Diseño del estudio	70
3. La Entrevista, clasificación.....	78
4. Proceso de triangulación	83
5. Unidades de significados develadas por informante 1	96
6. Unidades de significados develadas por informante 2	103
7. Unidades de significados develadas por informante 3	110
8. Unidades de significados develadas por informante 4	116
9. Unidades de significados develadas por informante 5	124
10. Unidades de significados develadas por informante 6	130
11. Unidades de significados develadas por informante 7	137
12. Unidades de significados develadas por informante 8	146
13. Unidades de significados develadas por informante 9	152
14. Unidades de significados develadas por informante 10	160
15. Unidades de significados develadas por informante 11	167
16. Unidades de significados develadas por informante 12	175
17. Unidades de significados develadas por informante 13	181
18. Unidades de significados develadas por informante 14	187
19. Unidades de significados develadas por informante 15	195
20. Estructura del Modelo Integral de evaluación por competencias.....	254
21. Ventana de Johari.....	256

Terán Reales, Víctor Antonio: **Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia**. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Doctor en Ciencias de la Educación. Panamá 2020.

Resumen

El presente estudio doctoral se orientó a develar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia, para la propuesta de un modelo de evaluación integral pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados. Se fundamentó teóricamente en los constructos teóricos de autores como: De Zubiría (2015), Antón (2012), Díaz (2008), Pietro (2008) Sacristán (2007) García y otros, (2003), Campo (2000) entre otros. Se trata de un estudio asociado al paradigma cualitativo interpretativo, asumiendo un enfoque epistemológico introspectivo vivencial apoyado en el tipo de investigación etnográfica. Se seleccionó un diseño cíclico, heurístico flexible, el cual se refinó en el transcurrir de la investigación. Los sujetos encuestados fueron seleccionados con base a criterios propuestos por el investigador, quedando conformados por quince (15) docentes, a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad, organizada en matrices de análisis para proceder a la categorización, estructuración y confrontación apoyados en la redacción de memorandos y diseño de dialograma para cada informante. El alcance de los propósitos permitió develar dos tendencias en torno a las concepciones de las prácticas evaluativas: por un lado, algunos docentes y estudiantes conciben y practican la evaluación como medición, presentándose una dicotomía entre lo que está explicitado en el Proyecto Educativo Institucional y el reglamento estudiantil en lo relacionado con la evaluación integral y lo que algunos docentes desarrollan en la práctica pedagógica; por otro lado, se encuentra la mayoría, quienes la asimilan como un proceso continuo, integral, crítico y permanente de recolección y análisis de información con el fin de establecer un diagnóstico y comprender el estado en que se encuentra la formación y desempeño del estudiante y docente para tomar decisiones pertinentes. Se recomienda validar la propuesta generada como oportunidad de mejora para el establecimiento de un modelo de evaluación integral del aprendizaje cónsono con la exigencia del MEN.

Palabras clave: Concepciones, Prácticas, Evaluación, Proyecto Institucional.

Terán Reales, Víctor Antonio. **Concepts and evaluative practices of teachers in undergraduate programs of the Luis Amigó Catholic University in Montería Colombia.** Metropolitan University of Education, Science and Technology. Doctor of Education Sciences. Panamá. 2020.

Abstract

The present doctoral study was oriented to unveil the evaluative concepts and practices of the teachers of the undergraduate programs at the Luís Amigó Catholic University, Montería- Colombia, for the proposal of a comprehensive evaluation model pertinent to the nature of professional training in undergraduate programs. It was theoretically based on the theoretical constructs of authors such as: De Zubiría (2015), Antón (2012), Díaz (2008), Pietro (2008) Sacristán (2007) García and others, (2003), Campo (2000), among others. This is a study associated with the qualitative interpretive paradigm, assuming an experiential introspective epistemological approach supported by ethnographic research. A cyclical, flexible heuristic design was selected, which was refined during the investigation. The surveyed subjects were selected based on criteria proposed by the researcher, being made up of fifteen (15) teachers, to whom an in-depth interview was applied, organized in analysis matrices to proceed to the categorization, structuring and confrontation based on the writing memoranda and designing a diagram for each informant. The scope of the purposes revealed two trends around the concepts of evaluative practices: on the one hand, some teachers and students conceive and practice evaluation as a measurement, presenting a dichotomy between what is explicit in the Institutional Educational Project and the student regulations related to comprehensive assessment and what some teachers develop in pedagogical practice; on the other hand, there is the majority, who assimilate it as a continuous, comprehensive, critical and permanent process of collecting and analyzing information in order to establish a diagnosis and understand the state of the student's training and performance and teacher to make relevant decisions. It is recommended to validate the proposal generated as an opportunity for improvement for the establishment of a comprehensive evaluation model of learning in harmony with the MEN requirement.

Keywords: Conceptions, Practices, Evaluation, Institutional Project.

Introducción

La evaluación es una de las temáticas más complejas y difíciles de precisar de todas las relacionadas con la acción educativa; entre otras cosas porque el concepto de evaluación adquiere sus significados en contextos teóricos y prácticos específicos cuya variabilidad impone interpretaciones y prácticas que deben ser coherentes con los respectivos marcos de referencia.

Desde esa perspectiva, el análisis de la problemática evaluativa plantea dificultades teóricas y metodológicas que hasta ahora siguen siendo objeto de estudio; No obstante, la gran mayoría de los trabajos de investigación sobre evaluación enfatizan en el rendimiento escolar y calidad de la educación en los niveles de la educación básica y media dejando al margen la reflexión en el nivel superior, especialmente en lo que concierne a las concepciones y prácticas de los profesores sobre ese proceso. En consecuencia, se desconocen algunos discursos y prácticas ocultas de la evaluación; es decir, aquellas situaciones, intencionalidades y valores implícitos o explícitos que dinamizan las valoraciones, los juicios y el ejercicio de los procesos evaluativos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y el deseo generado de la experiencia pedagógica del investigador surge la presente investigación cualitativa de corte etnográfica con el propósito de comprender las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia, con el fin de generar procesos de acción y reflexión, para un óptimo desempeño y fortalecimiento de la labor docente en el contexto de educación superior.

Para el logro de tal fin, se requiere un cambio en el paradigma del modelo educativo universitario tradicional, centrado en el docente y la enseñanza, a un modelo cuyo epicentro sea el estudiante y el aprendizaje, lo cual exige la

reconstrucción del significado de la evaluación educativa que, de manera tradicional han venido desarrollando los docentes de las universidades de gestión tanto pública como privada en Latinoamérica y el Caribe.

Enmarcado en el contexto antes descrito, surge la necesidad de desarrollar la presente tesis doctoral estructurada con base a la secuencia operativa de una investigación cualitativa con método etnográfico en cinco momentos, como se detallan a continuación:

Momento I denominado: Acercamiento a la situación problema, donde se describe la problemática en cuestión, se formulan las incógnitas etnográficas, propósitos, razones e implicancias, se describe el rol y percepción del investigador y el escenario de estudio. Asimismo, se desarrolló el Momento II intitulado: Teoría de entrada para la comprensión del fenómeno contentivo de investigaciones previas y los conceptos definidores sensibilizadores acerca de las concepciones y prácticas evaluativas en educación superior.

Siguiendo este recorrido de trabajo, se presenta el Momento III llamado: Ruta epistémica y metodológica del estudio, donde se plasma trama epistemológica del estudio, tradición o tipo de Investigación seleccionada, diseño de investigación ideado por el investigador, informantes clave: Criterios para su selección, técnicas e instrumentos de generación y recolección de la data, confiabilidad y validez, rigor metodológico de la investigación. En el mismo orden, se procede al desarrollo del Momento IV denominado: Develando el significado de los datos; y por último el Momento V: destinado al diseño de una propuesta como teorización y valor agregado de la investigación. Se redactaron las conclusiones y recomendaciones respectivas.

Momento I

Acercamiento a la situación problema

“La vida cotidiana se mantiene por que se concreta en rutinas institucionalizadas y se refirma continuamente en la interacción del individuo con otros individuos. La realidad se internaliza y permanece en la conciencia, mediante procesos sociales que son posibles gracias a diferentes niveles de conocimiento que informan sobre sus acciones”.

Bonilla y Rodríguez (2005, p.29)

1. Descripción del problema

En las organizaciones educativas, incluyendo las de educación superior, se presentan frecuentemente tensiones entre los planteamientos teóricos esbozados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y lo que se realiza en la vida cotidiana al implementarlo. De igual manera, ocurre en las prácticas cotidianas pedagógicas; y en particular las evaluativas del docente, en las que subyacen diversas concepciones, que resultan determinantes para el análisis, la comprensión y las explicaciones de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de sus propuestas didácticas.

En efecto, en el ser y quehacer docente coexisten pensamientos y acciones que obedecen muchas veces a discursos y rutinas internalizadas durante la formación profesional y praxis pedagógica. Entre las más relevantes se pueden mencionar: (a) Las concepciones acerca del aprendizaje, (b) Concepciones del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, (c) Concepciones de la ciencia y el conocimiento, y (d) Concepciones acerca de la evaluación, entre otros agentes intervinientes.

Con referencia a lo anterior, Borko, (1997, p.88) afirma que tanto la enseñanza como la evaluación no pueden considerarse como:

procesos neutros o inocuos, no sólo porque influyen en la calidad de los procesos formativos y producen efectos en los estudiantes que les impactan de manera crítica; sino dado que es una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, constituye un reflejo de las concepciones de los profesores, entre las que se encuentran las creencias y/o conocimientos especializados.

Esas concepciones, representan un fundamento para la práctica profesional de los docentes universitarios, pues operan como el eje neurálgico que guía sus prácticas las cuales relativamente han sido poco reconocidas e investigadas. En efecto, ese hecho ha originado problemas y controversias suscitadas por el modo cómo los docentes de educación superior están entendiendo la evaluación; esto condicionalmente les conduce a seleccionar determinadas prácticas e instrumentos de impacto en la calidad de los procesos formativos con repercusiones no siempre deseadas en los estudiantes. De allí se deduce, la necesidad de conocer las concepciones sobre ese proceso, analizar el sentido que le asignan los docentes y develar, así, las racionalidades que las informan.

Aunado a lo expuesto, es pertinente señalar que la estructuración de ambientes educativos es un proceso complejo fruto de la interacción de sujetos con multiplicidad de intereses, necesidades, expectativas, problemas, historias, generando vivencias que pueden posibilitar o dificultar la consecución de los fines previstos en el proyecto. En este sentido, se afirma que por ser la educación un proceso complejo de interacción, son numerosos los fenómenos que podrían estudiarse en el acontecer de esa relación. Al respecto, se estudian las concepciones que sobre evaluación poseen los docentes universitarios y las prácticas evaluativas que desarrollan en las aulas de clase.

Ahora bien, abordar la problemática de las concepciones y prácticas evaluativas en los procesos formativos en aulas universitarias, no solo desde la perspectiva cuantitativa sino integral, se constituye en una acción

investigativa de gran relevancia. Con frecuencia, se encuentran prácticas evaluativas que dan cuenta de cierta coherencia o incoherencia entre estas concepciones y los fundamentos que subyacen en ellas.

Sobre el particular, las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas destacan que “la praxis pedagógica de los docentes se relaciona con sus concepciones epistemológicas y profesionales, la formación recibida y la experiencia acumulada a través de sus prácticas en el aula” (Martínez, García y Mondelo, 1993; Fang, 1996; Jones y Vesilind, 1996; Mellado, 1996; Davies y Ferguson, 1997; Porlán y Rivero, 1998; Pérez, 2001, entre otros).

Desde esa perspectiva investigativa, se asume a los docentes como “profesionales racionales que realizan juicios y ejecutan decisiones en un entorno complejo e incierto, guiados por sus pensamientos, juicios y decisiones” (Pérez, 1988, p.67). Es decir, el profesor en esencia, “no es un autómatas en sus clases, menos un mero técnico que aplica ciertas recetas en contextos similares, de acuerdo con unos repertorios adquiridos (racionalidad técnica), sino un profesional reflexivo, protagonista consciente de sus decisiones educativas”. (Turpo, 2011, p.42).

Ahora bien, en lo que respecta a la historia de la evaluación muestra que su origen estuvo marcado por el concepto de control (Stufflebeam y Shinkfiel 1987). Tal concepto supone la necesidad de contar con instrumentos y medios de trabajo aplicables en cualquier contexto, independientemente de circunstancias específicas. Esta concepción penetró en el campo educativo y la evaluación se convirtió en un asunto de “hacer”, de “ejecutar” y no de pensar las múltiples posibilidades que esta puede ofrecer.

Este hecho ha conducido a un estancamiento de la reflexión sobre la evaluación y a que ésta se conciba de una manera aislada del proceso pedagógico. Ante el surgimiento de la visión que estudia la evaluación como

componente fundamental del proceso pedagógico, se privilegia la evaluación como una posibilidad orientada a la comprensión de la acción educativa; en otras palabras, una posibilidad de reflexión para la construcción pedagógica.

En ese sentido, Solano (1991) encontró que el modo como se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje, influye de manera negativa en la formación de valores en los estudiantes. En el mismo orden de ideas, Torres (1999) con relación a la valoración de los conocimientos, señala que la evaluación muchas veces genera un ambiente de temor y de ejercicio del poder por parte del docente.

En el contexto universitario Aguirre (1995) plantea el tema de la evaluación del aprendizaje como el ámbito donde se dirimen conflictos sobre el poder entre los estudiantes, por una parte, y los profesores y directivos por otra. Es frecuente la generación de ambientes de temor, tensión, conflictos derivados de procesos evaluativos en cuyas concepciones prevalecen relaciones de poder.

A pesar de algunos avances en este campo, la gran mayoría de los trabajos investigativos existentes sobre evaluación se dedican, en general, a mostrar el problema en los niveles de educación básica y media con relación al rendimiento escolar y la calidad de la educación. No obstante, la educación superior ha estado alejada del estudio y reflexión sobre la evaluación y específicamente acerca del vínculo entre las concepciones que los docentes poseen de la evaluación del aprendizaje y las prácticas que estos desarrollan. En efecto, se ignora el discurso y las prácticas ocultas; es decir, todas aquellas intencionalidades que no aparecen explicitadas pero que subyacen en el hacer evaluativo.

Sobre el particular se resalta que, el profesor, como lo señala Porlán (1993,p.56), “es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica

educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel de regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas”.

La presente investigación se constituye en una interpretación del fenómeno de las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Católica Luís Amigó, institución de educación superior que concibe en su Proyecto Educativo Institucional (2017) a la formación:

Como un proceso de humanización, como una transformación constante y permanente que le permite al hombre conquistar su propia libertad. En palabras de Freire (1969), la formación es una oportunidad para ejercer, de manera crítica y responsable, la autonomía a la que todo hombre debe aspirar.

La acción pedagógica de la Uclam se orienta a recrear y construir la cultura fundamentada (PEI, 2017) en “los siguientes principios:

- Reconocimiento del ser humano como ser autónomo, perfectible, trascendente, histórico y social (Pedagogía Amigoniana).
- El sujeto que aprende es responsable de la construcción de su propio conocimiento (Piaget, Teoría Constructivista del conocimiento).
- El saber se construye socialmente en relación dialógica, mediante la reflexión y la práctica permanente, en un contexto determinado y en relación con otros saberes (Bedoya, Pedagogía social).
- El saber es histórico y cultural, se construye a partir de los saberes previos, la contextualización y la intersubjetividad humana (Vigotsky, Pedagogía histórico- cultural).
- La acción Pedagógica es una praxis (reflexión y acción) permanente y liberadora, un proceso crítico y una acción transformadora de realidades y contextos históricos, sociales y culturales (Freire, Pedagogía Crítico Social)”.

En concordancia con lo anterior, la Uclam concibe la práctica pedagógica y educativa desde las relaciones dialógicas, la comunicación intersubjetiva, el respeto hacia el otro y la corresponsabilidad de los diferentes actores en el proceso de formación y desarrollo humano integral.

En cuanto al trabajo didáctico en la Uclam se orienta desde las siguientes estrategias (PEI, 2017):

- “Potenciación de interacciones que generen un proceso permanente de diálogo y reflexión sobre los conocimientos y las prácticas, lo que implica una actitud analítica y crítica tendiente a la construcción de un nuevo orden social.
- Reconocimiento de la dignidad de las personas fundamentado en el respeto y en una actitud consecuente con los derechos y deberes. Estudiantes, docentes y directivos estarán en una continua búsqueda del bien común.
- Reconocimiento de la autoridad del otro y vivencia responsable de los valores humanos, en coherencia con la filosofía institucional y con los propósitos de formación de los programas.
- Relación permanente del trabajo en el aula con la cotidianidad del estudiante y con las problemáticas sociales y culturales.
- El desarrollo de actitudes y competencias investigativas hará parte de los procesos formativos y orientará la solución de los problemas por intermedio de las prácticas y la intervención social.
- Metodología de trabajo consciente de las diferencias individuales, de los tipos y ritmos de aprendizaje y de las experiencias previas como posibilidades para afianzar, construir o apropiarse conocimientos y validarlos socialmente.
- El diseño de materiales educativos de los cursos a distancia y virtuales son interactivos e inscritos dentro de las posibilidades que potencia la

Web 2.0, tales como expresión y discusión, participación e interacción, personalización y publicación junto a la secuenciación del aprendizaje individual al aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica”.

En ese contexto la Uclam privilegia acciones como: “diálogo cultural; aprendizaje independiente; trabajo en equipo; desarrollo crítico (reflexión-acción- transformación); procesos investigativos; desarrollo de competencias comunicativas; prácticas sociales; análisis y síntesis para el manejo de la información; y propuestas de intervención”.

En cuanto al sistema evaluativo de la Uclam este es novedoso y exigente. Ante todo busca un compromiso del estudiante con su proceso de formación integral más que una calificación, en procura de formar un estudiante con autonomía intelectual, social y ética. En el reglamento estudiantil (2017), en el artículo 73, ha diferenciado tres conceptos fundamentales, a saber: la evaluación entendida como “ proceso crítico, intencionado y sistemático de recolección, análisis, comprensión e interpretación de información que permite a los actores educativos valorar el estado en que se encuentra la formación integral de los estudiantes”.

Desde esa perspectiva, la promoción, como el “acto que permite al estudiante avanzar en su respectivo plan de estudios”. Y la certificación, como el resultado final del docente emite sobre los aprendizajes de los estudiantes, con base en la escala establecida en el reglamento estudiantil, para acreditar el nivel de formación adquirido por ellos. Es el documento que certifica la decisión final del docente acerca el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En la Universidad Católica Luis Amigó, se ha desarrollado un proceso de sensibilización, motivación y capacitación a la comunidad universitaria alrededor de la evaluación integral, considerada como una alternativa para

contribuir en la formación de profesionales con autonomía intelectual, social y ética constituyéndose en protagonistas del desarrollo humano y social del entorno. Estas reflexiones, requieren adquirir mayores niveles de profundidad, que posibiliten la toma de conciencia y compromiso hacia el cambio de mentalidad de los docentes, discentes y en general de la comunidad universitaria amigoniana, para crear y recrear el conocimiento centrado en el afecto, las relaciones interpersonales centradas en el respeto mutuo, el diálogo de saberes, el conocimiento personal de los participantes en el proceso educativo.

En la actualidad se ha planteado recuperar el sentido real y genuino de la evaluación, identificándola como un proceso pedagógico, integral, continuo, cooperativo, de perspectiva científica y ético, que busca:

Proporcionar información necesaria y suficiente para comprender, interpretar y valorar las actitudes, los conocimientos, las competencias y los comportamientos de los estudiantes, con base en las intencionalidades, los propósitos y los objetivos establecidos en el respectivo plan de estudios, con el fin de conocer el estado en que se encuentra su formación y el aprendizaje, en relación con los campos y objetos de conocimiento, de estudio e intervención del respectivo programa, para decidir sobre los procesos y sobre la promoción y certificación. La evaluación orienta la búsqueda de las causas de las dificultades y la aplicación de planes de mejoramiento.

Identificar los progresos alcanzados por los estudiantes y las limitaciones que deben superar, en términos de los propósitos y objetivos de formación establecidos en el programa.

Orientar los intereses y capacidades del estudiante en la construcción de su proyecto de vida.

Fomentar en el estudiante la capacidad de reflexión y autocrítica para conocer y analizar, de manera adecuada, sus potencialidades y limitaciones en su proceso de formación, desde una perspectiva ética, analítica, constructiva y argumentativa.

Promover la creatividad del estudiante para generar nuevas respuestas, conocimientos e interpretaciones de las diferentes problemáticas.

Favorecer el proceso de interacción entre docentes y estudiantes y la participación de éstos en los procesos de evaluación del desarrollo humano integral, al igual que el diálogo, la mediación, el desarrollo de la relación adecuada con la norma y el uso de los procedimientos establecidos para reclamar sus derechos y resolver las dificultades que se presentan en el proceso de formación.

Promover la autorregulación del estudiante virtual o a distancia desde la utilización de rúbricas evaluativas que definen criterios claros de valoración de las evidencias del aprendizaje. (PEI,2017).

Desde esa perspectiva, la evaluación se entiende como un proceso de valoración, una apreciación, un análisis de lo que acontece dentro y fuera del aula e involucra a los diferentes actores del proceso educativo desde una concepción holística. A unos y a otros les invita a abrir posibilidades, a construir otros caminos que les conduzca a ser mejores personas desde la posición que ocupan.

No obstante, los avances logrados en la estructuración e implementación de la propuesta innovadora de evaluación se desconoce profundamente cómo ésta ópera en la práctica cotidiana. Como se sabe no es posible concebir la enseñanza y la evaluación del aprendizaje como procesos neutros, son esencialmente subjetivos y valorativos, que están influenciados por las concepciones de los profesores, entre las que se encuentran las creencias, saberes y/o conocimientos especializados. Estas concepciones se constituyen en una especie de filtros cognitivos y valorativos que sirven de soportes y guías en el ejercicio de la práctica profesional de los docentes. No obstante su relevancia, ha sido relativamente poco reconocidas y mucho menos investigadas.

A partir de las reflexiones anteriores surge en el investigador la necesidad plantearse las siguientes interrogantes que direccionan el estudio:

1.1. Incógnitas etnográficas

¿Cuáles son las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia, que permitan la generación de un modelo de evaluación integral coherente con las características del contexto institucional?

¿Qué ideas de evaluación orientan el quehacer del docente que labora en los programas de pregrado de la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia?

¿Cuáles son las prácticas concretas de evaluación de los aprendizajes que desarrollan los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia?

¿Cuáles son los criterios de evaluación de los aprendizajes establecidos por los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia?

¿Hasta qué punto la práctica evaluativa del docente universitario es coherente con las concepciones que las sustentan?

¿Qué elementos requiere la práctica evaluativa en la Uclam para constituirse en un modelo de evaluación integral del aprendizaje pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados?

2.-Propósitos del estudio

2.1 Propósito General

Develar las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería-

Colombia, para la generación de un modelo de evaluación integral pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en ese contexto de educación superior.

2.2 Propósitos derivados

Interpretar la idea de evaluación que orienta el quehacer docente en los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería-Colombia.

Describir las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia.

Caracterizar los criterios de evaluación establecidos por los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería-Colombia.

Comprender la coherencia entre la práctica evaluativa y las concepciones de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia.

Generar un modelo de evaluación integral del aprendizaje pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia.

2.3. Razones e implicancias del estudio

Abordar el problema de las concepciones de los docentes sobre las prácticas evaluativas del aprendizaje en la educación superior es de trascendental importancia, dado que solo apenas en las últimas décadas han sido objeto de reflexión. Se sabe que, al fin y al cabo, el problema de la evaluación está estrechamente ligado al problema de la educación y cuando ésta se analiza, generalmente se hace referencia a lo formal; se toma en

consideración lo que a primera vista aparece: la nota. Se ignoran los discursos y las prácticas ocultas de la evaluación; es decir, las situaciones, valores e intencionalidades que no aparecen de manera explícita, pero que subyacen y dinamizan las valoraciones y los juicios que ejecutan en la institución educativa.

La mayoría de las prácticas docentes, de acuerdo con Prieto y Contreras (2008) se han estructurado en función de la evaluación, privilegiando la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores. Así lo confirman los resultados de algunas investigaciones donde se concluye que, las concepciones orientadas hacia las prácticas evaluativas de los profesores corresponden a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y esfuerzo individual (Stiggins 2004; Celman 2005).

Lo antes expuesto, ha significado una reducción del proceso evaluativo al otorgarle el sentido de simple comparación de respuestas según correspondan o no a lo transmitido por el profesor o el texto (Litwin 2005). Sin embargo, el sentido de la evaluación es mucho más comprensivo que esto, por lo que urge analizarlo.

Desde el punto de vista epistémico, la presente investigación posibilitará producir un nuevo conocimiento en torno a las concepciones que subyacen en las prácticas evaluativas, establecer la coherencia, discordancia y repercusiones entre las concepciones y las prácticas que permitan transformarla a la luz de tendencias contemporáneas y humanísticas de la educación y en particular en la construcción de un nuevo modelo de la evaluación que enriquezca el vigente.

Asimismo, el presente estudio permitirá fortalecer la teoría de la evaluación como cuerpo de conocimientos, favoreciendo, a su vez, su contextualización en la realidad de las vivencias en el aula universitaria. De igual manera, posibilitará revisar los referentes que históricamente han informado las prácticas evaluativas, independientemente de la disciplina que enseñan, sin cuestionarse su sentido o funciones. Al explicitar las concepciones subyacentes que informan las prácticas evaluativas, los profesores pueden descubrir la heterogeneidad de concepciones que están orientando sus prácticas e instrumentos evaluativos, los que pueden ser diversas y, en ocasiones opuestas.

Igualmente, permite develar las disonancias y contradicciones entre las concepciones y las prácticas evaluativas; así como sus repercusiones en los estudiantes. Ello, porque estos profesores deben formar a todos los estudiantes para desempeñarse con éxito como personas y profesionales, tal como lo indican los nuevos planteamientos sobre el sentido de la evaluación.

Del mismo modo, facilitaría la transformación de las prácticas, facilitando el mayor nivel posible de desarrollo de las habilidades básicas de los estudiantes, facultándoles para elaborar construcciones cognitivas complejas, organizar y supervisar sus propios aprendizajes y proseguir sus estudios en los niveles siguientes.

En el mismo orden de ideas, este estudio posibilita desde la perspectiva pragmática, fortalecer el desarrollo de la evaluación como cuerpo de conocimientos, lo que facilitaría, a su vez, su contextualización en la realidad escolar. Asimismo, permitirían revisar los referentes que históricamente han informado las prácticas evaluativas, dado que podrían estar impulsando a muchos profesores a desarrollar determinadas prácticas, independientemente de la disciplina que enseñan, sin cuestionarse su sentido o funciones.

También proporcionaría evidencias para analizar críticamente, tanto las políticas públicas que están enfatizando el desarrollo indiscriminado de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales como las normativas, reglas y procedimientos provenientes de las mismas instituciones educativas, dado que podrían estar influenciando las concepciones evaluativas de estos profesores y, por ende, mediando sus prácticas.

Por último, la investigación presenta la propuesta de un modelo de evaluación integral del proceso formativo pertinente con el Proyecto Educativo Institucional, la cual se constituye en punto de referencia acerca del deber ser de la construcción de un enfoque de evaluación integral basada en competencias, el cual requiere de una resignificación del proceso enseñanza y aprendizaje, especialmente en lo relacionado con la evaluación para que éste se desarrolle efectivamente, ya que los rasgos fundamentales de dicho enfoque demandan la construcción de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a las que, tradicionalmente, suelen desarrollar tanto profesores como estudiantes.

2.4. Rol y percepción del investigador

Una de las tensiones que se presentaron al momento de realizar el presente estudio etnográfico, se refiere al rol del investigador al ser investigado al mismo tiempo por estar inmerso en la cultura institucional indagada. Sobre el particular Goetz (1998, p.43) precisa tres elementos importantes a considerar:

En primer lugar, se requiere reconocer la subjetividad del proceso investigativo etnográfico, concebida esta como “la capacidad de interacción, intencionalidad, negociación, de pensar”. Es pertinente señalar que, la subjetividad está presente al momento de observar, registrar, interpretar, comprender un fenómeno social y educativo. Frente a la misma, fue

indispensable reconocerla, generando un proceso de reflexión crítica que favoreció el autoconocimiento y distanciamiento frente a la cotidianidad en el que transcurría la labor en el contexto universitario y pedagógico, específicamente la evaluativa. A la vez favoreció el reconocimiento del otro como legítimo, quien posee sus formas propias de concebir el mundo, con sus historias, conocimientos, saberes, experiencias fundamentales en el proceso de investigación cualitativa etnográfica.

En segundo lugar, se refiere a las significaciones de las manifestaciones simbólicas de los participantes, atribuidas por el investigador, las cuales pueden ser distantes. Ello demandó del investigador desarrollar unas relaciones centradas en la confianza y empatía. Al mismo tiempo, se realizaron reuniones con los docentes como estrategia de devolución sistemática para la validación de los resultados derivados de la investigación.

En tercer lugar, es importante resaltar la implicación en las relaciones sociales con los profesores, las cuales pueden favorecer u obstaculizar el acceso a diferentes fuentes de información. Esta situación fue superada en la medida en que los profesores consideraron la presente investigación como una oportunidad de mejora en el contexto de los procesos de autoevaluación y acreditación institucional.

En ese contexto, los roles que asumió el investigador fueron el de lector crítico de la realidad educativa universitaria y en particular de la evaluación del aprendizaje, el de entrevistador a informantes clave alrededor de cada uno de los ejes fundamentales derivados de los propósitos específicos de la investigación, generando unas relaciones cercanas centradas en el respeto, la confianza, empatía y alta capacidad de escucha activa, reconociendo las diferentes voces frente al fenómeno estudiado. Ello demandó del investigador comprender el lenguaje, sus emociones, descubrir los valores implícitos y explícitos de los docentes en las concepciones y prácticas

evaluativas. A la vez, el de observador de las prácticas evaluativas de los docentes, desentrañando lo oculto en las manifestaciones simbólicas de las interacciones generadas en los procesos evaluativos. Al mismo tiempo, el de generador de interpretaciones, conformaciones, comprensiones del fenómeno estudiado para estructurar teorías y modelos evaluativos pertinentes con el Proyecto Educativo Institucional.

2.5. Descripción contextualizada del escenario de estudio

Al considerar que los estudios cualitativos con método etnográfico se deben aplicar en una unidad social, se seleccionó para tal efecto a la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia localizada en la ciudad de Montería, capital del departamento de Córdoba. Ésta de acuerdo con la Misión Institucional (2018)

Es una institución católica de carácter privado creada y dirigida por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos para generar, conservar y divulgar el conocimiento científico, tecnológico cultural y para la formación de profesionales con conciencia crítica, ética y social; con el fin de contribuir al desarrollo integral de la sociedad

Esta Alma Mater surgió en 1984, época histórica en que Medellín y en general el país atraviesa por una marcada crisis socioeconómica y de referentes éticos, que impide el ejercicio de la pluralidad y la convivencia ciudadana. Durante esta década cobra fuerza la actividad del narcotráfico con la aparición de nuevos actores económicos, sociales, políticos y delincuenciales que incrementan el fenómeno de violencia en el país.

En el ámbito educativo el nacimiento de la Universidad Católica Luis Amigó se ubica en el desarrollo de una política del gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) para “garantizar la equidad en el acceso a opciones educativas y la permanencia de los individuos en el sistema para alcanzar

niveles que permitan su desarrollo integral” (Departamento Nacional de Planeación Betancur, Belisario 1982-1986)

En su fase inicial tuvo como sede la ciudad de Medellín con su programa bandera de Licenciatura en Pedagogía Reeducativa, que dadas las características del perfil profesional del egresado y las dificultades sociales por las que atravesaba el país en esa época, es aceptada y rápidamente difundida a otras zonas de Colombia a través de la creación de Centros Regionales, CREAD, que descentraliza y dinamiza los procesos académicos en las ciudades de Manizales, Santafé de Bogotá, Palmira, Apartadó, Cartagena y Montería. En este último se iniciaron labores académicas y administrativas en el año 1988.

La Universidad Católica Luis Amigó se propone como visión para el año 2021 ser “reconocida nacional e internacionalmente como universidad de alta calidad, comprometida con el desarrollo económico y social; desde su identidad amigoniana promoverá la formación de seres humanos integrales en la búsqueda de la trascendencia, la calidad de vida y la dignidad”.

De una exploración inicial acerca de las características de los estudiantes de pregrado se puede afirmar:

La mayoría son jóvenes y adultos que poseen una familia nuclear o extensa.

Algunos son técnicos laborales, bachilleres y/o normalistas, profesionales y/o especialistas que estudian y trabajan durante el transcurso de la semana.

Residen en Montería y municipios cordobeses y del norte de Antioquia.

Pertenece a diferentes estratos socioeconómicos.

En los últimos años han ingresado estudiantes adolescentes que no laboran.

Los estudiantes desarrollan las actividades pedagógicas de manera individual o grupalmente orientadas por el docente quien dinamiza el proceso centrado en el aprendizaje.

Algunos cursos son presenciales y otros como inglés, investigación, Tic e identidad amigoniana se ofrecen utilizando la plataforma de la universidad.

Los estudiantes evalúan a los docentes y los docentes a los estudiantes.

Se implementa una evaluación continua e integral, cuya evidencia se instala en la plataforma.

Con mucha frecuencia se presentan conflictos en el aula de clase entre estudiantes – estudiantes y docentes – estudiantes muchas veces derivados de los procesos evaluativos; aunque, existe un reglamento estudiantil que tiene el propósito de arbitrar las relaciones entre los estamentos educativos.

En lo que respecta a los docentes entrevistados por tipo de vinculación se puede afirmar que:

1. Poseen mínimo dos años experiencia profesional y han desarrollado una labor importante en el campo de la docencia universitaria.
2. Existe un reglamento docente que regula la selección y vinculación, promoción, remuneración, estímulos, régimen disciplinario, participación democrática, evaluación y retiro de carrera docente.
3. La Universidad tiene en cuenta un riguroso proceso de selección docente el cual se haya contemplado en el estatuto docente y demás normas institucionales.

4. La forma de vinculación de los docentes está contemplado en el reglamento docente: tiempo completo, medio tiempo y por el sistema de horas cátedras. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Tipo de vinculación de los docentes.

SEGÚN TIPO DE VINCULACION	II-2018	%
Tiempo Completo	10	25
Medio Tiempo	5	12.5
Cátedra	25	62.5
TOTAL	40	100%

Fuente: Elaboración propia (2020)

En lo que respecta a su nivel de formación docente, se evidencia que:

1. En la actualidad se hayan vinculados docentes de tiempo completo, medio tiempo o catedráticos con especialización, maestrías o doctorado. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Nivel de formación docente

Nivel de Formación	II-2018	%
Doctorado y/o en curso	3	7.5
Magister	20	50
Maestrías en curso	4	10
Especialista	13	32.5
Total	40	100

Fuente: Elaboración propia (2020)

En el mismo orden de ideas, es pertinente señalar que al iniciar cada semestre los asesores de un mismo curso de un programa académico presentan a los coordinadores académicos un proyecto docente que contiene los objetivos esenciales y complementarios del curso, las competencias, los contenidos temáticos que abordará con los estudiantes, las estrategias metodológicas a utilizar, los criterios de evaluación, la bibliografía recomendada de conformidad con la carta descriptiva del programa académico, la fecha y hora en la que se realizarán los encuentros presenciales o virtuales y las actividades investigativas o de proyección social.

Este proyecto docente se monta en la plataforma para la visualización de estudiantes y directivos, que orientará la preparación, realización y seguimiento de las actividades académicas a desarrollar durante el semestre. Aunado al sentido de pertenencia con la institución que estos manifiestan.

Otros aspectos importantes radican en:

- La mayoría de los docentes poseen una familia nuclear y manifiestan un alto sentido de pertenencia a la institución.
- Con frecuencia la Universidad realiza procesos de capacitación sobre temas concernientes a la docencia universitaria tales como identidad Amigoniana, pedagogía y didáctica de la educación superior, evaluación integral, inglés, Las Tic en la educación, investigación cuantitativa y cualitativa, entre otros.
- Algunos docentes y estudiantes de cada programa participan en proyectos de investigación científica y en Semilleros de Investigadores de la Universidad orientados a consolidar los grupos de investigadores con docentes y estudiantes de la Institución.
- De acuerdo con el modelo pedagógico, el rol del docente no es “dictar clases”, sino animar, acompañar procesos, resolver dudas, proponer

bibliografías, orientar contenidos y estimular aprendizajes. En los grupos de estudio los estudiantes intercambian puntos de vista con respecto a las consultas e investigaciones realizadas.

- La metodología de estudio está basada en un enfoque constructivista, el autoaprendizaje, la cual compromete al estudiante con su formación.

En cuanto a los directivos de la Universidad Católica Luis Amigo es importante destacar:

La Institución cuenta con un Comité directivo compuesto por profesionales de tiempo completo, encargados de liderar el quehacer académico y administrativo de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Montería.

El equipo directivo lo constituyen profesionales con especializaciones y/o maestrías con una importante experiencia docente y administrativa.

El Comité directivo y en general en toda la estructura académica y administrativa de la Universidad se ha generado la cultura del trabajo en equipo.

La gran mayoría de profesionales directivos poseen una familia nuclear y gran sentido de pertenencia institucional.

Además del Comité directivo, existe un colectivo académico integrado por la coordinación académica, la coordinación de investigación y práctica, la coordinación de Bienestar Universitario, los coordinadores de cada programa académico, quienes lideran lo concerniente a las funciones sustantivas de la Universidad en el ámbito regional.

Momento II

Teoría de entrada para la comprensión del fenómeno

El objetivo primario de los investigadores cualitativos es “hacer los hechos comprensibles” y a menudo hacer menos hincapié en inferencias que se derivan de predicciones o de modelos de caso enfocados a la teoría.

Martínez (2012)

En este aparte del estudio se presentan investigaciones vinculadas a las categorías preestablecidas, al igual que los conceptos sensibilizadores y definidores que fungen como teoría de entrada abordada para la comprensión de la problemática en cuestión: concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, donde se debele un constructo teórico orientado a la construcción de un modelo de evaluación integral pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados

1. Investigaciones previas

Las pesquisas que se detallan a continuación están referidas a las concepciones y prácticas evaluativas del orden internacional, nacional y local, que se constituyen en insumos para alcanzar una mejor comprensión acerca del problema de investigación, concebido este como un vacío en el conocimiento del asunto en referencia.

En concordancia con lo anterior, se revisaron diversos trabajos investigativos que arrojan importantes aportes a la discusión; estudios que, si bien han profundizado sobre aspectos evaluativos, hacen evidente la

escasa reflexión científica existente sobre las concepciones y prácticas evaluativas en las instituciones de educación superior.

En este sentido, un primer trabajo que vale la pena señalar es la investigación denominada “Prácticas evaluativas, alternativas en contextos virtuales de aprendizaje”, pesquisa elaborada por Colmenares (2007), donde se abre la posibilidad de acceder a nuevos ambientes de aprendizaje como alternativa de solución para la formación, capacitación y actualización de personas que no pueden cursar estudios bajo la modalidad presencial. En esta investigación, en la cual participaron 20 docentes de la Universidad Pedagógica Libertador, se orientó a la reconstrucción de una concepción de la evaluación en contextos virtuales, con sus consecuentes formas de participación, las técnicas e instrumentos más acordes con estos espacios de aprendizaje.

Por otra parte, se resalta el estudio titulado “Nuevas demandas a las prácticas evaluativas en el marco de la calidad de la educación” por Alday y otros, (2007), quienes fundamentaron e hicieron un análisis de las prácticas evaluativas como una dimensión significativa de las prácticas de enseñanza en el espacio curricular de Tecnología en 9º año de la EGB en la provincia argentina de San Juan.

Ese trabajo se basó en un estudio de caso, cuyo análisis fue realizado a partir de las observaciones de las prácticas de enseñanza; de lo que subyace una concepción de calidad de la educación que va más allá de los resultados o rendimiento académico del alumno, es decir, una concepción democratizadora.

Otro estudio importante, Ruiz (2009) de la Universidad de los Andes de Venezuela titulado “La evaluación educativa en la docencia universitaria”, seleccionando como informantes clave 211 profesores de las diferentes

facultades de dicha Universidad, utilizando como instrumento para la recolección de la información un cuestionario semiestructurado. Del diagnóstico realizado, se generaron algunas consideraciones que sirvieron de soporte a las reflexiones finales en aras de contribuir a la formación integral del estudiante, a fin de que pueda enfrentar los desafíos impuestos por el nuevo milenio ante la globalización y la sociedad del conocimiento.

Se destaca, además, que en las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes; por un lado, resaltan la importancia de la evaluación mediante la aprobación o reprobación de los temas enseñados y, por el otro, le restan atención a una evaluación que genere información para que los estudiantes aprendan de las experiencias, reflexiones y del debate de los contenidos socializados en clase.

Por su parte, Prieto y Contreras (2009), realizaron el estudio denominado “Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar,” donde se analizan las concepciones orientan y determinan las prácticas evaluativas de los docentes de matemática y lenguaje, en el nivel de educación básica en el contexto nacional e internacional.

Esta investigación de corte teórica develó el interés de la sociedad chilena por mejorar la calidad de la educación, con el propósito de que los estudiantes construyan sus conocimientos; así como, desarrollen las habilidades y actitudes significativas para su vida presente y futura. Ubica en un lugar central las prácticas evaluativas y las de enseñanza, enfatizando en la necesidad de una enseñanza situada, donde la praxis y la acción y la reflexión se fusionen.

En la misma línea de pensamiento, se resalta la tesis doctoral presentada por Blanco (2009), titulado “Prácticas de evaluación en la carrera de

educación básica integral de la ULA, Táchira”, donde se analizan las nociones paradigmáticas y prácticas evaluativas que aplican los docentes a los estudiantes de la carrera de educación básica integral en la universidad de los Andes, Táchira. Se trata de una investigación positivista de tipo explicativa, con tratamiento estadístico inferencial; destacando entre sus conclusiones una correlación nula entre el discurso teórico y la práctica aplicada por una mayoría de docentes, manifiesta porque generalmente, los docentes no aplican evaluación diagnóstica al inicio del semestre, ni llevan una evaluación formativa del educando. Estos resultados, condujeron a la propuesta de un modelo de evaluación situada para docentes universitarios.

De igual manera, Turpo (2011), desarrolló un estudio titulado: Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú) con los profesores del área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de tipo acción participativa, desde donde se busca transformar la realidad objeto de estudio.

En el curso de la intervenciones para la transformación pedagógica, se develan diversas concepciones y prácticas evaluativas sostenidas por los docentes, descontextualizadas de los propósitos de innovación educativas, al permanecer aún ajustadas a prácticas “tradicionales”, realidad que devela la ineficacia de los procesos de capacitación docente y el desconocimiento docente de los propósitos de las políticas educativas, que tienden a buscar nuevas formas pedagógicas en el ser y quehacer docentes”.

Se cree pertinente, seleccionar como pesquisa sobre la temática en cuestión, la tesis doctoral presentada en la Universidad de Burgos por Antón (2012), titulada: Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de caso. Esta investigación de corte cualitativo, desarrollada desde un enfoque

fenomenológico, tuvo como finalidad explorar las concepciones de algunos profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, con el fin de conocer y comprender su influencia sobre sus formas de evaluar los aprendizajes de los alumnos.

La autora precitada concluyó en torno a las concepciones sobre evaluación, que la mayoría de los profesores la consideran como una tarea difícil, compleja e imperfecta; pretende en lo fundamental, y a veces único, recoger datos para determinar lo que han aprendido sus estudiantes, asignándoles calificaciones que refleje el conocimiento adquirido. Se evidenció que, la mayoría de los informantes clave desconoce el valor educativo de la aplicación de los procedimientos de evaluación, mediante la coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida; razón por la cual, no la utilizan.

Considera importante, el avance en investigaciones donde se aborden las concepciones de los docentes universitarios desde su contexto, componentes y efectos, que tienen su aplicabilidad como marco integrador del resto de concepciones. En el mismo orden de ideas, se evidenció cómo viven la evaluación; desde la óptica de sus protagonistas: los alumnos, para conocer cómo la interpretan, la valoran y las causas de sus resistencias a las nuevas formas de evaluar”

Otro trabajo importante, fue el desarrollado por Vidales (2012) titulado “Prácticas de evaluación escolar en escuelas primarias de Nuevo León, España”, donde se concluyó que había la necesidad de que la evaluación sea continua, no solo anual sino durante los diferentes niveles educativos; que se requiere una “evaluación de la evaluación” y de sus procesos formativos.

Una investigación titulada “Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en el municipio de Pereira” presentada por Vargas (2013), quien hizo un análisis crítico de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la educación básica primaria del sector oficial en el municipio de Pereira, para indagar su sentido y la racionalidad que las fundamenta desde el marco de la Ley General de Educación y la perspectiva de los derechos de los niños y las niñas.

En los últimos años, Ferreyra (2013) realizó el estudio en la Pontificia Universidad Católica del Perú, titulado: “Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario”. El autor mostró que, las creencias y concepciones de los docentes median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de aprendizajes.

Del mismo modo, destaca una disociación entre las metas de aprendizaje, las tareas a partir de las cuales son evaluadas, y la valoración de los resultados obtenidos, afectando de esta manera la validez, confiabilidad y justicia del proceso. Los docentes, por lo general privilegian el resultado del aprendizaje antes que el proceso o ejecución de una competencia, aproximándose a una tendencia tradicional de la evaluación.

Entre otra de las investigaciones revisadas se encuentra la realizada por Rueda & Torquemada, (2008) titulada: Las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco México. Este estudio destaca que un 48.5% de los profesores asocian la evaluación a medición, exámenes, pruebas objetivas y retención del conocimiento; al priorizar una valoración estrictamente cuantitativa de los aprendizajes. Sólo el 8.2% sostiene que la evaluación favorece la valoración de capacidades, potencialidades y habilidades de los estudiantes.

Vale la pena resaltar, la investigación titulada Evaluación: concepciones, discurso y práctica docente de los docentes investigadores Rodríguez, López y Mota, Flores y López, (2008), de la Universidad Pedagógica Nacional de México, cuyo propósito fue analizar las posibles correspondencias y contraposiciones existentes, entre lo que los profesores de ciencias piensan – concepciones –, dicen – discurso – y hacen – práctica docente –, respecto a la evaluación de los aprendizajes. El estudio concluyó el predominio de instrumentos y acciones de evaluación tradicionales como pruebas escritas, y evidencias que dan cuenta de que lo que se pretende es ‘medir’ como logros académicos en la forma de “conocimientos”.

En Colombia se destaca el estudio titulado “Concepciones y acciones de los profesores de programa de Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sobre la evaluación, desarrollado por Salcedo y Villarreal, (2008), el cual se propuso describir los fundamentos teóricos para una evaluación como instrumento de aprendizaje y de mejora de la enseñanza.

Los autores, demuestran que existe una tendencia a utilizar la evaluación como un instrumento de constatación terminal, referida al manejo conceptual y de aplicación de dichos conceptos en ejercicios de tipo mecánico; caracterizados por no incluir actividades relacionadas con aspectos metodológicos y actitudinales, ni con las relaciones entre la química, la tecnología y la sociedad. Además, se obvian los aspectos referidos a la actuación del profesor con relación a sus metodologías, materiales didácticos y con el ambiente afectivo en el aula; tampoco se consideran los aspectos conexos al funcionamiento de la institución.

Es importante destacar a Terán (2002) quien realizó un estudio cualitativo con enfoque etnográfico titulado “Prácticas evaluativas y su relación con la convivencia en educación superior. Estudio de caso: La Fundación

universitaria Luís Amigó, Montería”. La investigación abordó la problemática referida a las prácticas evaluativas como posibilitadora o no de relaciones centradas en el respeto y confianza entre docentes y estudiantes del programa de Administración de Empresas con énfasis en Economía Solidaria de la Fundación Universitaria Luís Amigó, Centro Regional Montería. Entre los resultados de la investigación se destacan algunas situaciones concordantes entre lo que se plantea el acercamiento teórico sobre el deber ser de la evaluación y las prácticas; mientras que en otros casos hay una discordancia entre lo que se dice y se hace.

En el artículo denominado “Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes” publicado por Salinas, Isaza, Parra (2006) enfocan su investigación intitulada: Evaluación como proceso de interacción social utilizando como método el análisis de las prácticas evaluativas en dos grupos. El grupo uno, construye su concepto de evaluación desde aspectos culturales sociales asociados al discurso epistemológico dado en la Institución, allí se contraponen concepciones teóricas con sus experiencias personales, donde prima lo tradicional usando la evaluación para medir y controlar al alumno. Esta idea se ha ido matizando, orientándose a valorar las actitudes siendo más flexibles con los estudiantes, pero dejando de lado la validez del conocimiento.

Asimismo, Gutiérrez, Buitrago y otros (2012) realizaron una investigación llamada: “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en colegios distritales de la localidad de Usaquén”, en la cual se analizan las experiencias, prácticas y concepciones que acerca de la evaluación tienen los docentes de educación física de once colegios distritales de la localidad de Usaquén”. Se trata de un estudio etnográfico con enfoque cualitativo; para ello se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada. Se realizó un proceso de análisis fundamentado de datos

cualitativos de donde surgieron las categorías que caracterizan las tendencias y prácticas evaluativas.

Como se puede observar, los estudios sobre las concepciones y prácticas evaluativas en educación superior demuestran la escasa reflexión crítica por parte de los docentes universitarios en torno a este importante tema, que posibilite avanzar hacia la búsqueda de alternativas evaluativas formativas centradas en el estudiante, la cual se constituya en espacios para alcanzar un aprendizajes significativos y duraderos.

1.2 Conceptos objetivadores y sensibilizadores

En este aparte de la investigación se fusionan los conceptos que sustentan científicamente de manera universal y formal, el fenómeno observado y las características de los conocimientos empíricos, prácticos y concretos; con los aspectos específicos y las situaciones concretas e individuales de la práctica, experiencia y sentido común de los actores involucrados acerca de las concepciones sobre las prácticas asociadas a la evaluación de los aprendizajes en contextos de educación superior.

1.2.1. Concepciones sobre evaluación del aprendizaje de profesores universitarios

El tema de las concepciones de los profesores se puede asumir desde diferentes posturas teóricas. El paradigma de pensamiento del profesor es una perspectiva que profundiza en torno a lo que el docente cree, piensa, siente y actúa, guardando coherencia o discordancia con ese pensamiento. Desde esta mirada, se puede afirmar que los docentes, como cualquier otro profesional, toman decisiones y reflexionan sobre su práctica, ante demandas bastante complejas; aunque muchas veces sus acciones pueden basarse en la reflexión, otras se deben a las rutinas (Shavelson y Stern,

1981) o a la intuición (Atkinson y Claxton, 2002); es decir, a ideas o creencias que parecen funcionar sin ser cuestionadas. Desde esa perspectiva, las concepciones están presentes en la toma de decisiones en los distintos componentes del curricular, incluidas en la evaluación, por lo que tienen una proyección en la práctica.

Sin embargo, suelen presentarse incoherencias y contradicciones que se justifican de diferentes maneras. Sobre el particular, Porlán, Rivero y Del Pozo (1998), sostienen que “las concepciones que el docente tenga, así como su praxis en el aula, pueden cambiar a través de la experiencia, la reflexión y el estudio crítico que él haga de las teorías que se aplican en el ámbito educativo”, particularmente en el caso de la evaluación. (García y Otros,2003)

Asimismo, desde las teorías metacognitivas sobre el pensamiento del profesor, se aporta una explicación importante acerca de la fuerza de tales ideas, pensamiento o creencias. Para Antón (2012, p.19) “una cosa es reflexionar sobre el conocimiento y la actuación y otra que eso se corresponda, de forma exacta, con las decisiones y los comportamientos. El conocimiento declarativo y el procedimental, en ocasiones, no van demasiado unidos”.

Además de poseer distinta naturaleza, lo procedimental tiene mayor carga emocional y da una sensación de certeza, de realidad, que ayuda a no pensar tanto en el porqué de las decisiones y a pasar por alto las contradicciones entre lo que se resalta la mirada epistemológica de las concepciones, las creencias, la cual plantea que la forma de entender cómo se adquiere el conocimiento, importante para un docente, es fruto de su herencia cultural y su experiencia personal, por lo que contiene una fuerte carga afectiva. Así, este grupo de creencias son consistentes y difícilmente modificables (Pajares, 1992; Pecharromán, 2004).

Otro de los enfoques acerca de las concepciones de los maestros, hace referencia a la teoría implícita. Al respecto, Antón (2012) sostiene que, el docente no sólo tiene concepciones sobre el conocimiento, sino también sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; las controla con dificultad porque están ocultas, son implícitas, y parecen influir más que las explícitas sobre la práctica docente. Su fuerza parece radicar en que no se aprenden por instrucción directa, sino que surgen de las experiencias y vivencias en contextos educativos.

Ese origen explica su naturaleza encarnada, son ideas que forman parte de todos por haberlas vivido y tienen una fuerte carga emocional que da seguridad y se convierte en un pilar de la acción docente. Estas teorías implícitas son resistentes al cambio, porque durante años han demostrado su eficacia, son prácticas, útiles, simplifican y posibilitan el quehacer cotidiano sin pensar demasiado; su naturaleza pragmática y automática también contribuye a que, a menudo, prevalezcan en la práctica docente. Estas reflexiones críticas permiten comprender cómo la mente, la forma de pensar puede, a veces, separarse de la acción y por qué esto, que parece incompatible con la racionalidad de un profesor universitario, no provoca un cambio en las concepciones. (Antón, 2012)

Las afirmaciones antes referenciadas, destacan que no basta con reflexionar sobre una actuación de índole pedagógico, didáctico y/o evaluativo, si no se produce una correspondencia entre lo que se piensa, siente y actúa. El ser humano desde su formación holística debe ser evaluado en su concepción compleja, evitando la fragmentación de su accionar.

1.2.2. Práctica evaluativa en la educación superior

Abordar el tema de la práctica evaluativa de los procesos formativos en la educación superior es de trascendental importancia, dado que sólo apenas en las últimas décadas ha sido objeto de reflexiones, especialmente en lo que respecta a los procesos de acreditación contemplado en la Ley 30 de 1992. Se sabe que, al fin y al cabo, el problema de la evaluación está estrechamente ligado al problema de la educación y cuando ésta se analiza, generalmente se hace referencia a lo formal; por lo general se toma en consideración lo que a primera vista aparece: la nota o calificación. Se ignoran los discursos y las prácticas ocultas de la evaluación, es decir, todas aquellas situaciones, todos aquellos valores, todas aquellas intencionalidades que no aparecen de manera explícita pero que subyacen, dinamizan las valoraciones y los juicios que llevan a cabo en la institución educativa.

Para iniciar las presentes reflexiones, es preciso puntualizar acerca de qué se entiende por prácticas, qué son prácticas evaluativas en educación superior y cuáles son los enfoques evaluativos predominantes en la educación superior. Ahora bien, pensar y nombrar ciertas acciones educativas como prácticas, calificarlas como evaluativas y especificarlas en el contexto universitario, es ya una opción que demanda explicitarse. En primer lugar, el término “Práctica”, proviene del griego praktikós, utilizado para designar “lo referente a la acción”, y que en latín toma dos formas: praxis para significar “uso”, “costumbre” y practice, referido al “acto y modo de hacer”. En su paso al castellano, este sentido originario se transformó en “trato con la gente” y de ahí a “conversación y razonamiento”, aspecto designado con el término práctica que más tarde se transformó en “plática”, como hoy la conocemos. Sólo hasta finales del siglo XV aparece el adjetivo “práctico” de nuevo para referirse a la acción.

Es necesario destacar que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el término “práctica” e incluye las siguientes acepciones: “ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas”, “uso continuado, costumbre”; “acto y modo de hacer”; “modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones”; “estilo de una cosa”. Como se puede apreciar existen dos núcleos de sentido de la palabra práctica: el primero se relaciona con el ejercicio y la costumbre y el segundo con los modos de hacer. Con respecto al ejercicio y la costumbre,

La práctica tiene que ver con el trabajo cotidiano de lo humano que, si bien se ajusta a unas reglas no necesariamente reconocidas por quien las ejerce, es siempre posible ser creativo e innovador; segundo, paradójicamente, la práctica se somete a las estructuras que ella misma crea y que por ello da continuidad y regularidad a las acciones humanas y, tercero, es necesario distinguir entre la práctica referida al hacer cotidiano en su conjunto y “prácticas” en plural, referidas precisamente a las múltiples maneras del hacer de la cotidianidad en la que se configura el ser humano. (Campo, 2000, p.9)

Este último aspecto, conduce al segundo núcleo temático en el que se determina la práctica como modo de hacer, método, estilo; término éste que se asume como categoría que engloba las anteriores. De igual modo afirma el autor precitado que:

El modo de hacer se refiere a lo que determina la acción, lo que cualifica, lo que le da forma: la hace ser esa y no otra. Estas maneras de hacer obedecen a una determinación individual, constituyen repertorios colectivos que pueden reconocerse en los modos de utilizar el lenguaje, de administrar el espacio, de cocinar, entre otros propios de cada cultura, y que a la vez van delimitando la particular manera de actuar de los individuos. (p.10)

En suma, se puede entender por práctica los modos de la acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales (prácticas en plural), que responden a una lógica tácita mediante las cuales el ser humano construye su existencia como individuo y como comunidad generando cultura. Estas prácticas se caracterizan, primero, por su estructura multiforme, fragmentaria,

relativa a situaciones y detalles conforme a ciertas reglas; segundo, por estar especificadas por unos protocolos, con recorridos propios que se traducen en formalidades o estilos; y tercero, estas prácticas, aunque son más estables que sus campos de aplicación, no son totalizadoras ni forman parte de conjuntos coherentes.

Las prácticas, cambiantes y diversas, se constituyen a la vez en actos individuales y colectivos que al mismo tiempo delimitan y definen a cada ser humano y a las culturas que vamos construyendo como colectividades históricas. Ellas tienen gran incidencia tanto en la conservación como en la transformación de las culturas, y a su vez estas en la transformación-conservación de las prácticas que, aunque siempre son hechos individuales, se van reconociendo como repertorios colectivos.

Por consiguiente, la comprensión de la práctica como un fenómeno en la institución universitaria implica situarnos de frente a la educación. Se pueden establecer múltiples relaciones entre la educación y las prácticas; podríamos formularnos algunos interrogantes que se pregunten por la incidencia de la primera en las segundas, o por la comprensión de dichas prácticas como configuradoras de sistemas de educación, o también centrarnos en las prácticas de los actores involucrados en los procesos educativos. No obstante, aquí nos interesa reflexionar en torno a las prácticas evaluativas. En este sentido es importante preguntarse: ¿Qué implica especificar una práctica como evaluativa?

Al respecto, Sacristán (2007) sostiene que las prácticas evaluativas constituyen los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores en el acto de la evaluación, representan una serie de historias docentes y cuya práctica se ha convertido en hábitos, costumbres y formas de hacer, sobre los cuales no hay un control explícito. Asimismo, Ahumada Acevedo, (2003) concibe las prácticas evaluativas como los procedimientos que utiliza el

docente en el aula y que sirven para conocer acerca de los conocimientos que posee el estudiante, que favorezca intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

Ahora bien, a través del tiempo las concepciones y prácticas acerca de evaluación se han transformado de acuerdo con la dinámica de la sociedad y de los avances pedagógicos y científicos. Guba y Lincoln (1989) identifican cuatro generaciones, a través de las cuales se han desarrollado procesos evaluativos con distintos propósitos y estrategias metodológicas. Entre ellas, las tres primeras generaciones comparten muchos de los aspectos del paradigma tradicional de las ciencias, mientras que la cuarta generación de la evaluación se presenta como una mejor posibilidad de reflexión sobre la propia acción educativa. Esta última, abre múltiples posibilidades en torno al rol del profesor, al rol del estudiante y de todos los actores del proceso formativo en la construcción de nuevos hombres y mujeres para una educación que responda a las demandas de la sociedad y a las necesidades de los educandos.

De acuerdo con Díaz, Lule, Pacheco, Drummond y Saád (2008) hacia mediados del siglo XIX empezaron los enfoques científicos para el estudio de fenómenos humanos y sociales y la psicología tuvo un acercamiento a la física y matemática para alcanzar mediciones de algunos fenómenos. Ello favoreció que hacia 1916 se empezarán a aplicar las pruebas de rendimiento o test de inteligencia propuestos por Stanford y Binet.

De esta manera, el papel del evaluador se remite a aplicar los instrumentos de medición de atributos de los estudiantes mediante el uso de pruebas de conocimientos estandarizadas para medir contenidos. Los estudiantes debían demostrar sus competencias o conocimientos marcando una casilla como respuesta a preguntas que generalmente les exigen recordar datos o hechos. Este sentido técnico de la evaluación aún persiste

al aplicar test de rendimiento académico y la mayoría de las preguntas de las pruebas saber que se aplican hoy día para ingreso a las universidades.

En la misma línea de pensamiento, refieren los autores antes citados que, después de la primera guerra mundial, hacia 1933 Ralph Tyler y colegas de la Universidad de Ohio desarrollaron una serie de pruebas para determinar si los estudiantes aprendían lo que sus profesores pretendían que ellos aprendiesen. Estos resultados deseados del aprendizaje fueron denominados objetivos. Este movimiento se constituyó en la segunda generación de la evaluación, el cual fue liderado por Tyler, reconocido como el padre de la evaluación, quien experimentó este sistema de evaluación por objetivos no solamente en el aula, sino en toda la escuela, con el propósito de desarrollar el currículo y asegurarse que tanto los principios como las prácticas fueran adecuadas.

De igual modo afirman que, hacia finales de 1957 las evaluaciones centradas en objetivos fueron seriamente cuestionados pues quienes los habían propuesto eran biólogos, químicos o físicos, pero no educadores en ciencias. La visión de evaluación de los educadores es bien diferente a la de los especialistas. Los maestros esperaban calificar el mérito de algo o de alguien. Este llamado a evaluar el mérito o sea a juzgar las cosas contra propuestas externas dio paso a esta tercera generación. El evaluador asumía el papel de juez reteniendo las funciones técnicas y descriptivas de las otras dos generaciones.

Respecto a la evaluación de la cuarta generación, ésta es significativamente diferente a las generaciones anteriores, constituyéndose en un diseño emergente que involucra un interactivo proceso de negociación que compromete también a los evaluados. Tiene sus raíces en el paradigma constructivista, interpretativo o hermenéutico. Cada uno de estos términos contribuye a la naturaleza específica de este paradigma y se utilizan en

diferentes momentos para enfatizar aspectos específicos. La evaluación de la cuarta generación contempla un proceso hermenéutico en el cual se identifican las fortalezas, debilidades y situaciones específicas de los evaluados, las cuales se ven transformadas a medida que se desarrolla el proceso formativo.

Para Díaz y Hernández (2008) el término evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos. Tiene unos significados que se originan, en primera instancia, en funciones cotidianas de la vida humana y en segunda instancia en áreas del saber y del hacer diversas de la educación; muy particularmente en la psicología y en la administración. Al “importar” las ideas y las prácticas evaluativas de otros ámbitos, los educadores han tardado en delimitar cuáles son los usos propios de la evaluación en el campo educativo, y sobre todo cuáles son los temas y problemas que se generan al evaluar en educación y que, por ser exclusivos de esta, corresponde a los docentes dilucidar.

Tampoco puede considerarse sólo como un reemplazo “científico” de las prácticas de examen; en el fondo es una concepción que ha emergido con la transformación industrial en los Estados Unidos; las teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización. A través de estos modelos y teorías se concretan las exigencias de control individual y social que tales procesos exigen, por ello responden a una pedagogía para la industrialización.

Su naturaleza se inclina, a primera vista, hacia “una visión funcionalista y una concepción conductual del ser humano” (Díaz y Hernández, 2008, p. 142). Sin embargo, un análisis profundo permite identificar la manera como a través del discurso de la evaluación se concreta, en el ámbito educativo, el control que Taylor había estructurado para la administración científica del trabajo. En ese sentido, el proceso de evaluación es un reemplazo de la

visión de control individual y social que se tiene sobre el sujeto en una sociedad desarrollada.

Del mismo modo, los autores precitados, refieren que Henri Fayol en 1916 establece los principios generales de la Administración, que más tarde pasa al campo educativo y más específicamente al didáctico. Plantea los cinco pasos para la administración del trabajo: previsión, organización, dirección, coordinación y control. Este último tiene que ver en forma implícita con la evaluación. Sobre el particular Fayol plantea “el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme el programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos, tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición” (p. 13) Es de resaltar la cercanía que tiene esta perspectiva con las que usualmente se vivencian en el ámbito evaluativo educativo.

En concordancia con lo anterior, Rodríguez (1997) plantea tres momentos estructurales al abordar la temática evaluativa educativa:

1. La evaluación como control, enfatiza en la transmisión de conocimientos por parte del docente y la consiguiente medición de éste al alumno, para determinar los aprendizajes alcanzados.

2. La evaluación como comprensión, centrada en la preeminencia de la simple relación entre el docente- estudiante, con un referente pedagógico que orienta la búsqueda de los antecedentes cognitivos del alumno, se pasa de la enseñanza al aprendizaje y se inicia un proceso de construcción de significados.

3. La evaluación como acción, dirigida a explicitar la interacción e interrelación real, cotidiana y significativa de los diferentes actores que intervienen en el proceso formativo del estudiante, en la perspectiva de que

las personas, individual y colectivamente, sean responsables y gestoras de su propio destino; se introduce una concepción de ambientes educativos, como espacio de integración de expresiones culturales.

Con base a lo antes planteado, es pertinente señalar que, en la actualidad se empieza a recuperar el sentido real y genuino de la evaluación identificándola como una valoración, una apreciación, un análisis. En ese sentido, el término evaluar es para De Zubiría (2015, p.51) “formular juicios de valor acerca de un ser, objeto o fenómeno bien conocido, porque interesa orientar acciones futuras”. En el caso específico de la educación afirmar el citado autor que la evaluación educativa consiste en “formular juicios de valor acerca de los procesos de formación de los estudiantes, para orientar las acciones educativas futuras”

Ahora bien, como todo lo humano, los juicios de valor son falibles, es decir, podemos equivocarnos al valorar algo. Por ello es necesario considerar los siguientes aspectos al emitir los juicios: (a) Tener suficiente conocimiento e información acerca del ser, objeto o fenómeno que se juzga; (b) Los juicios de valor por ser comparativos, exigen la definición de criterios o bases para establecer la comparación. Los criterios son convencionales y mantienen un margen de subjetividad; y (c) Los juicios de valor son finalistas, apuntan hacia una finalidad que justifica el esfuerzo por obtener información.

Enmarcados en ese contexto, se puede afirmar que calificar un tipo de “práctica” como evaluativa, significa designarla como la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del estudiante o sobre los procesos pedagógicos o sobre sus resultados con el fin de mejorar la calidad de estos. Se diría que es el ejercicio que continuamente realizan el docente y los estudiantes en procura de obtener suficiente información acerca del desempeño de los estudiantes y aún del profesor; son estilos o formas propias de hacer

evaluación. Las prácticas evaluativas se refieren al conjunto de acciones que, consciente e inconscientemente, realizan el profesor y el estudiante con el propósito de valorar el proceso y resultado de una acción educativa.

Al respecto, Barbier (1993, p.144) refiere que:

existe confusión entre el nivel de discurso y el nivel de la práctica: en la actualidad se dicen y se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación cuando sin duda sólo unas pocas pueden ser reconocidas como prácticas de evaluación en sentido estricto. En realidad, poder hablar de evaluación a propósito de una acción de formación tiene ciertamente una función social de valoración de esta acción. Puede parecer más necesario hablar de la evaluación que hacerla; no extrañará constatar la existencia de un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la pobreza relativa de las prácticas.

1.2.3. Funciones de la evaluación en educación superior

La función de las instituciones de educación superior

“es proveer de experiencias académicas a sus estudiantes con el propósito de:

- Brindar una experiencia educativa.
- Preparar investigadores.
- Desarrollar la creatividad.
- Preparar a sus egresados para una vocación específica.
- Preparar a sus egresados para su futuro empleo, pero no restringirlo a una sola profesión.

En este último aspecto tenemos que reconocer que muchos egresados no van a encontrar empleo en su profesión (...). El egresado necesita una preparación que permita el desarrollo de las habilidades de auto aprendizaje porque en el mundo tecnológico es importante que los profesionales se

actualicen en su campo profesional y también en las nuevas tecnologías” (Derek, 1996).

Siempre se ha afirmado que entre las funciones básicas de las instituciones de educación superior se encuentran la producción de conocimientos a través de la investigación; la “transmisión” de los conocimientos por medio de la docencia y la proyección social o extensión. Aunque en Colombia, al parecer, han concentrado sus esfuerzos en la transmisión de conocimientos y en la preparación para el desempeño de una profesión u oficio. En el ámbito de la docencia, se ha pensado que la función de formación integral es competencia sólo de los niveles preescolar, educación básica y media y no de la educación superior. No obstante, en la actualidad la sociedad demanda la formación de profesionales competentes científicamente y capaces de asignarle sentido a su vida y asuman compromiso con la sociedad.

En un mundo de cambios científicos y tecnológicos, el profesional tiene que actualizarse, y esto implica asumir una actitud responsable hacia su autoaprendizaje. Por ello, el estudiante debe tener un alto nivel de autoconfianza para desempeñarse en un mundo de cambios e incertidumbre.

En este contexto la evaluación de los estudiantes universitarios se constituye en un proceso de gran complejidad. En la educación cada estudiante vive una experiencia diferente, y llega a la universidad con variados propósitos. Según Kissak (1999), la universidad como institución de educación superior tiene tres intereses diferentes en términos de los resultados de las evaluaciones: (a) La necesidad de obtener información que facilite la toma de decisiones; (b) La evaluación del currículo (el servicio de la universidad) y (c) La validación del quehacer de la universidad (la confianza o credibilidad externa).

La mejor manera para conocer cómo se ha venido evaluando en educación superior, es permitiendo la expresión de los mismos actores y observando lo que ocurre en la cotidianidad de las actividades académicas. Según Herrera (1997, p.68) “en la universidad, a pesar de la autonomía que se les concede a los profesores universitarios, no se vislumbran sistemas diferentes de evaluación al tradicional”. Generalmente un buen grupo de profesores se acoge a los tres parámetros o funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

1.2.3.1. Evaluación como Diagnóstico. Intenta saber, entre otras cosas, cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes, con el propósito ajustar la acción educativa a sus características, a su peculiar situación. Facilita el aprendizaje significativo, ya que permitirá adecuar las actividades pedagógicas a los conocimientos previos, intereses, necesidades, problemas, actitudes y expectativas de los estudiantes. Con David Ausubel se podría afirmar que ésta es la evaluación esencial; el aprendizaje será significativo dependiendo de los conocimientos previos y de la forma en que los nuevos se incorporan a esas estructuras cognitivas o valorativas ya existentes. Por ello, será de vital importancia para el docente averiguar si existen y en qué manera. Realizar este tipo de evaluación exige buscar alternativas pedagógicas para cualificar el proceso, de otra manera no tiene sentido hacerlo.

1.2.3.2. Evaluación como instrumento de selección. Permite clasificar, excluir del sistema, determinar quién ingresa, permanece y se excluye de la comunidad de futuros profesionales. Este mecanismo fue utilizado hace más de dos mil años por los chinos para seleccionar a los funcionarios del imperio y hay quienes afirman que se constituyeron en la clave de la movilidad social y del imperio mismo, de su estabilidad. En la actualidad, se utiliza como un instrumento de ingeniería social: con ella se determina, en buena medida, quién ocupa qué estatus y qué funciones cumple en la sociedad. En este

sentido, la evaluación opera como un mecanismo de control del docente al estudiante, le confiere poder al profesor.

1.2.3.3. Evaluación como formación. Para Rosales (2004), la evaluación formativa es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar potencialidades, logros y deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proceso formativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno. Permite conocer cómo se ha realizado el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de realimentarlo, para mejorarlo sobre la marcha.

Desde esa perspectiva, la evaluación formativa pone a prueba la intuición, la capacidad de observación, incluso fuera del aula. Para eso el docente debe estar preparado para estudiar cómo aprenden las personas la disciplina o núcleo temático, conocer bien la materia objeto de estudio. La evaluación formativa se constituye en un espacio más para el aprendizaje tanto del estudiante como del docente.

Sobre el particular, Antón (2012) entiende por evaluación formativa, todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta forma de evaluar recoge información que sirve para que los alumnos puedan aprender más y para que los profesores puedan aprender a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente).

1.2.3.4. Evaluación con fines sumativos. Sirve para calificar los resultados de una evaluación, muchas veces obtenida mediante la aplicación de exámenes, que bien se sabe lo poco que dicen sobre el real estado de desarrollo y formación de los estudiantes. Los exámenes, usados por primera vez por los chinos para seleccionar a los funcionarios del imperio surgieron

como un instrumento de movilidad social. En la actualidad se usa la evaluación sumativa para seleccionar a quienes serán universitarios, médicos, abogados, ingenieros o matemáticos.

1.2.4. Criterios de evaluación en educación superior

Cuando se quiere establecer diferencias entre cosas de una misma especie, lo que se hace es compararlas y asignarles una valoración y un calificativo. Al respecto, Antón (2012, p.161) afirma que “Detrás de toda comparación hay un punto de referencia, una base común que sirve de regla para ordenar o clasificar lo que estamos juzgando. A esa regla la denominamos criterio”. De acuerdo con este autor, la evaluación educativa sigue este mismo patrón: para juzgar en qué medida un estudiante ha logrado aprehender unos conceptos o adquirir cierta habilidad, se le presenta una oportunidad de demostrarlo y comparamos su ejecución con un patrón o criterio. Esto permite formular un juicio que encierra una valoración: excelente, sobresaliente, bueno, insuficiente, entre otros.

Al establecer los criterios es posible considerar:

- Una situación ideal en la que se conocen sin lugar a duda los valores que debe tener la característica que se juzga; además se puede determinar en qué medida se dan esos valores en la cosa o fenómeno que se va a evaluar. Frente a este criterio es pertinente preguntarse: ¿Es posible contar con criterios del tipo “situaciones ideales” en educación? ¿Es conveniente? No es posible ni conveniente, puesto que el proceso de formación a los estudiantes en que están empeñadas las instituciones de educación superior se orienta a afrontar situaciones problemáticas impredecibles. Nunca se está seguro, entre otras cosas, porque se intenta orientarlos hacia un futuro que ellos mismos tendrán que construir y que aún no existe.

- Una situación previa, la cual posibilita comparar el estado actual con los estados anteriores del mismo fenómeno, y se juzga el progreso obtenido. Ahora bien, en el proceso de desarrollo que evalúan los docentes siempre hay situaciones previas. ¿Es posible usarlas como criterio? ¿Conviene hacerlo? Es indispensable hacerlo, por cuanto los ritmos y estilos de aprendizaje varían de un estudiante a otro. Por ello es necesario saber de dónde partió un estudiante concreto y cómo ha ido evolucionando.
- Una situación similar como base para establecer las comparaciones. En el caso de la evaluación educativa, se compara el nivel de desempeño de un estudiante con el de sus compañeros. ¿Qué consecuencias generaría asumir este criterio para la evaluación? Este tipo de criterio sirve para descalificar a los estudiantes, es decir, para comparar dos sujetos que poseen características diferentes (historias, valores, culturas, intereses, necesidades, expectativas, problemas), además nos conduce a la ilusión de la uniformidad: enseñamos lo mismo para todos y se espera todos respondan exactamente igual.
- Unos objetivos preestablecidos que se consideran deseables. Los objetivos son ideales que pretendemos lograr, pero son ideales que acordamos, por tanto, son convencionales, de lo que esperamos como aceptable en cuanto a los conocimientos, actitudes, aptitudes, valores, habilidades que un estudiante debe adquirir en cierto período de tiempo. Desde esta perspectiva,

Según Franco (1980, p.80) la evaluación implica:

El logro en los diversos tipos de objetivos y contenidos de aprendizaje. Para ello se deben utilizar diversas formas de observación y análisis de lo que los estudiantes hacen y dicen, a través de registros de información acerca de su desempeño y sus conductas en grupo.

La evaluación en la mayoría de las instituciones de educación superior se centra en la obtención de objetivos por parte de los estudiantes, se mira el desempeño y se diagnostican sus aspectos de desarrollo con registros que

no desprecian ni lo que dicen ni lo que hacen. Así la función de evaluador la cumple el docente, en forma inequívoca y con poderes omnímodos que determinan el nivel de rendimiento de los estudiantes.

1.2.5. Fundamentación epistemológica de algunos enfoques de evaluación

En torno a los supuestos epistemológicos en los cuales se fundamenta la evaluación, existe una discusión que se deriva de la polémica sobre el positivismo en las ciencias sociales. Franco (2007) ubica siete modelos de evaluación (Análisis de sistemas, de Rivlin; Objetivos conductuales, de Tyler y Popham; Toma de decisiones, de Stufflebeam y Alkin; Evaluación libre de fines, de Scriven; juicio de expertos, de Eisner y Kelly; Acreditación, de la North Central Association; Modelo adversario, de Owens, Levine y Wolf; y Transaccional, de Stake, Mc Donald y Parlett-Hamilton), los cuales son distribuidos en dos grandes enfoques epistemológicos: epistemología objetivista y epistemología subjetivista, que son caracterizados teniendo en cuenta la tradición del empirismo inglés. La base de estos paradigmas está en la epistemología en cuanto se refiere a la pregunta ¿Cómo conocemos lo que conocemos?

Según Maturana (1998) existen dos maneras o formas fundamentales que un observador puede asumir para escuchar explicaciones o acercarse al conocimiento de una realidad y valorarla, el camino de la objetividad sin paréntesis o de la objetividad trascendental y el camino de la objetividad entre paréntesis o el camino de objetividad constitutiva. En el camino de la objetividad sin paréntesis el investigador o evaluador tiene la conciencia de que vivimos en un mundo de objetos cuya existencia no depende de nosotros; es decir, aseguramos que la realidad es independiente del sujeto, el cual se comportaría como la película de una cámara fotográfica, o sea de manera completamente pasiva. Se considera que la realidad está ahí,

esperando a que el científico o estudiante la observe, la describa en sus regularidades y pueda establecer principios de regularidad en sus manifestaciones. De esta manera, los datos científicos serían el fiel reflejo de la realidad sin ninguna mediación del sujeto cognoscente, quien no aportaría nada al conocimiento.

Desde esa perspectiva, evaluar es confrontar objetivos y resultados; o sea enfrentar sujeto y objeto, pues, por una parte, los objetivos están del lado de un sujeto que planea lo que va a ocurrir en la medida en que actúa a través del conocimiento y por ello sabe para dónde va la educación. Y por otra parte los resultados están del lado del objeto, o sea, son cosas (conocimientos, capacidades, competencias, destrezas, etc.) que esperan ser aprehendidas, descritas objetivamente, por el evaluador.

En este camino explicativo se hace mucho énfasis en cuidar una supuesta objetividad del proceso evaluativo. Sobre el particular, Maturana (1998, p.13) sostiene que la objetividad no es más que un argumento para obligar

Cada vez que queremos convencer a alguien para que concuerde con nuestros deseos, y no podemos o no queremos usar la fuerza bruta ofrecemos lo que llamamos un argumento objetivo o racional. Hacemos esto bajo la pretensión implícita o explícita de que el otro no puede rechazar lo que nuestro argumento sostiene, porque su validez se funda en su referencia a la verdad, y además lo hacemos así bajo el supuesto implícito o explícito de que lo real o la realidad es universal y objetivamente válido, porque es independiente de lo que hacemos, y una vez que es indicado no puede ser negado

Por otra parte, en el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis el investigador o evaluador concibe la realidad como producto de la invención del ser humano, por lo tanto, no es única, sino multiversa. Es decir, la realidad no es una experiencia, es un argumento en una explicación, es en el fondo una proposición explicativa producto de nuestra experiencia.

Asimismo, Maturana (1997, p.51) afirma:

...lo que quiero decir con poner la objetividad entre paréntesis, es que me doy cuenta de que no puedo pretender que tengo la capacidad de hacer referencia a una realidad independiente de mí, y que me hago cargo de ello en el intento de entender lo que pasa con los fenómenos del conocimiento, el lenguaje y sociales, no usando referencia alguna a una realidad independiente del observador para validar ni explicar.

De lo expuesto, se deduce que las personas se mueven continua e inconscientemente de un camino explicativo a otro, de acuerdo con la forma como argumenten sus afirmaciones y flujo emocional en sus relaciones interpersonales y deseos. Para el citado autor, este fenómeno es necesario tenerlo en cuenta en el proceso investigativo, ya que “ el tipo de realidad que vivimos como un dominio de proposiciones explicativas, refleja en cada momento el fluir de nuestras relaciones interpersonales y el tipo de coordinaciones de acciones que esperamos ocurran en ellos” .Lo anterior indica que el proceso busca reformular la experiencia de tal manera que el otro la acepte, es decir, que le guste y que argumentalmente mantenga coherencia en la recurrencia de los principios en los que ha partido.

En este camino el investigador se constituye en una herramienta de conocimiento, dado que en este proceso de indagación la habilidad y creatividad del investigador son elementos claves para garantizar la calidad del trabajo. Además, es importante considerar que como el mundo es multiverso, se requiere considerar una concepción sistémica de la misma, logrando avanzar hacia una visión totalizante del problema.

En esta secuencia explicativa se establece una redefinición de la relación docente- estudiante, fundamentada en el respeto hacia las personas e interpretaciones que los individuos y grupos tengan de su propia realidad, en aras de construir conocimientos que no sólo sean aceptados por el otro,

dentro de una argumentación coherente con las premisas y criterios compartidos.

1.2.6. Algunos enfoques de evaluación del aprendizaje predominantes

La evaluación de los procesos formativos se ha convertido en un problema y objeto de discusión desde diversos aspectos y especialmente dentro de dos enfoques generales: el tradicional y el alternativo.

En cuanto al enfoque tradicional se entiende aquella perspectiva donde la evaluación es concebida como la medición del grado en que los objetivos son alcanzados. La crítica a esta concepción está centrada en su incapacidad de dar cuenta cabal de la acción educativa; se discuten los supuestos epistemológicos y teóricos implícitos; la pretendida objetividad y neutralidad y lo inadecuado de muchos de los instrumentos y mediciones para procesos que son fundamentalmente de naturaleza simbólica. Este enfoque se halla en profundas crisis, manifestadas en la inadecuación de muchas mediciones, en la utilización de modelos insensibles a la complejidad y especificidad de los contextos populares y en la distancia que la evaluación toma de los actores del proceso educativo.

En lo que respecta a los enfoques alternativos, estos intentan dar respuestas a los vacíos y limitaciones de los enfoques más tradicionales. Se les conoce con muchos nombres de acuerdo con el énfasis y matices que los distinguen, a pesar de que comparten un enfoque alternativo. Entre estas se destacan la evaluación iluminativa, evaluación sensible, autoevaluación, evaluación participativa, entre otros. Se estudian los procesos formativos desde sus contextos y al interesarse en las significaciones se prioriza en los métodos cualitativos, en la formación de carácter intersubjetivo y en los instrumentos que promueven la autoevaluación.

Los anteriores planteamientos sobre la problemática de la evaluación escolar manifiestan la crisis y a las alternativas de respuesta a la concepción y prácticas evaluativas. La reflexión y el debate se pueden profundizar con el análisis crítico de los dos enfoques mencionados.

Es preciso tener en cuenta que no puede pensarse en promover un cambio evaluativo sin que se vea implicada una práctica educativa, además de aceptar la interrelación entre los procesos evaluativos en particular. Tampoco podrá ser posible un real cambio educativo, si no se producen cambios en la evaluación. El concepto de evaluación es cambiante según el papel que se le asigne en la práctica educativa. Si se concibe la institución educativa como un proyecto cultural pedagógico, evaluar los métodos, las técnicas educativas o formativas no es tarea mecanicista ni práctica activista.

1.2.7. La Autoevaluación como proceso transformador de la práctica evaluativa

El término autoevaluación se empezó a emplear para la evaluación del aprendizaje, concebida por Pérez y otros (1996, p.65) como: “un proceso de reflexión y análisis crítico referido a una situación, problemática o proceso social, a partir de concepciones y valoraciones iniciales que se van reformulando en el proceso mismo”.

Es una tendencia contemporánea que poco a poco ha venido extendiéndose, que procura la dinamización de procesos pedagógicos más cooperativos y participativos, en los que la formación permanente se garantice por medio del “profesor investigador”, mediante el análisis reflexivo de las interacciones y procesos que se dan en el aula, encaminándose más hacia el desarrollo personal y profesional que hacia el control administrativo.

Desde esa perspectiva, señalan los autores antes mencionados que la autoevaluación:

ha recibido su mayor auge a partir de la teoría crítica del currículo, alcanzando consecuencias importantes en las relaciones interpersonales, que trascienden el campo visible, consciente y estructurado de la organización. La autoevaluación recibe apoyo de tendencias que buscan desburocratizar la escuela, como la pedagogía institucional, la autogestión pedagógica, el movimiento cooperativo y la microfísica del poder, así la autoevaluación surge en la escuela por motivaciones internas de orden pedagógico que por presiones de tipo normativo. (p.68)

Los procesos autoevaluativos se constituyen en alternativas para lograr una evaluación integral, participativa, profundamente humanista, distensionante y que pueda replantear las relaciones de jerarquía y burocracia que operan detrás de la evaluación tradicional. Con ellos se abren espacios para generar una auténtica reflexión y, se desbrozan caminos para la transformación de la vida escolar. Así, es posible que los actores del proceso educativo concierten las condiciones que rigen las relaciones consigo mismo, con los demás y con el saber. Si se pretende que la evaluación sea una herramienta para la mejora real de una acción educativa se debería permitir y propiciar que la evaluación de los procesos y resultados se realizara por los mismos actores.

Los procesos autoevaluativos son apropiados para los diferentes niveles del sistema educativo, especialmente en educación superior, ya que propician unas relaciones dialógicas entre docentes y estudiantes, basadas en la confianza y el respeto mutuo, en procura de avanzar en los niveles de autonomía y compromiso de los estudiantes con su proceso de formación integral. Implica además considerar que, como sujetos individuales, únicos e irrepetibles, todos los seres humanos han sido dotados de potencialidades distintas y que, igualmente el desarrollo de ellos no se produce de una manera uniforme, como tampoco es uniforme el desarrollo de sujetos pertenecientes a culturas diferentes.

De lo expuesto, se puede afirmar que cuando un estudiante universitario acostumbra a autoevaluarse de manera sistemática tendrá mayor probabilidad de convertirse en un sujeto abierto al juicio externo. La implicación del estudiante en su propia evaluación puede contribuir a mejorar la relación entre éste y el docente, porque desaparecerá el papel de juez y fuente única del manejo de datos.

Existen diversos modelos y técnicas mediante los cuales se puede llevar a cabo la autoevaluación de manera formal y sistemática. Solabarrieta (citado por Fuentes, 1999) distingue la clase de autoevaluación de acuerdo con tres tipos de estrategias:

- Autoevaluaciones individuales, que se caracterizan por no requerir de manera forzosa la colaboración de otra persona.
- Autoevaluación con feedback; en ésta compañeros y docentes ofrecen retroalimentación;
- Autoevaluaciones interactivas, se lleva a cabo gracias a procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.

Esta clasificación aborda todas las posibilidades con respecto al cómo realizar la autoevaluación. Sin duda alguna, que tanto la autoevaluación con feedback como la interactiva parecen de gran riqueza, en la medida en que se constituyen en una fuente de información más amplia, permitiendo la interlocución e intersubjetividad.

Visto así, la autoevaluación cuenta con varias desventajas a las que hay que hacer frente si se pretende seguir esta línea de evaluación de los estudiantes universitarios:

1. La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación.

2. Las personas tienden a considerarse buenos estudiantes.

3. El mito a la objetividad que aún pesa en mucho de los docentes y estudiantes universitarios.

Para superar las dificultades se propone la utilización de sistemas híbridos o empleo de más de una estrategia de autoevaluación. De igual manera, se requiere formar a los estudiantes para que desarrollen sus propias estrategias para valorar sus actividades, desde una perspectiva de autoformación.

1.2.8. La evaluación integral aprendizaje basada en competencias

Como se sabe, toda actividad humana individual o social demanda evaluación; es decir, esta es parte consustancial de aquella, porque interviene en una función esencial: la regulación de la actividad. Ya sea efecto de un control externo al propio sujeto o los sujetos de la actividad de que se trate, o de una regulación interna, o de ambas.

La evaluación es un término polisémico que tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares, que no tiene identidad disciplinaria, dado que se emplea en diversos campos, uno de los cuales es el educativo. La evaluación en este ámbito forma parte de la Didáctica, disciplina que estudia la enseñanza como fenómeno, desplegando su complejidad y relevando los múltiples y diversos aspectos que la informan, cruzan y conforman. (Prieto y Contreras, 2008)

De acuerdo con Díaz y Hernández (2008, p.68) la evaluación se define como:

El componente que atraviesa todo el proceso de formación y de aprendizaje. Se puede conceptualizar como el proceso crítico, continuo y permanente de recolección y análisis de información, con el fin de

establecer un diagnóstico y comprender el estado en que se encuentra la formación y el desempeño del sujeto que aprende para tomar las decisiones pertinentes. Es el proceso que permite constatar si hubo formación y aprendizaje o no y por qué.

En concordancia con lo anterior, la evaluación es un proceso complejo orientado a recoger de manera sistemática evidencias respecto del proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes, para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza. Este proceso se apoya en dos elementos fundamentales: los criterios de evaluación y la recolección de información.

Respecto de este último, la información puede ser recogida tanto a través de instrumentos formales (pruebas escritas, trabajos, disertaciones, entre otros.) como informales, dado que el profesor puede obtener evidencias respecto de los aprendizajes de los estudiantes a través de la simple observación de las interacciones acaecidas cotidianamente en las aulas.

Señalan los autores Prieto y Contreras (2008) que la evaluación:

Encierra múltiples preguntas a las que debe dar solución permanente el docente. Entre ellas las siguientes: ¿qué se evalúa?, y aquí habría que tener una visión integral del aprendizaje y del desarrollo de la persona como ser humano integral. ¿Por qué se evalúa? Pregunta que tiene que ver con la necesidad de conocer las intencionalidades, tanto explícitas como implícitas. ¿Para qué se evalúa? Aspecto que se relaciona con la toma de decisiones. ¿Quién evalúa? ¿Cuándo se evalúa? Aquí se debe combinar la auto evaluación con la coevaluación y la heteroevaluación. ¿Cómo se evalúa? Pregunta referida a los instrumentos y procedimientos en la evaluación (p.69)

Entre los aspectos más preocupantes y polémicos en el medio educativo se destaca la evaluación en la educación superior, debido a su relación e inmersión en la construcción de los agentes que liderarán y transformarán las sociedades. Ahora bien, la evaluación se elabora y se pone en práctica de acuerdo con la intención del sujeto que se busque formar, tomando como

base los diversos criterios que se establecen como puntos de referencia, para apoyar y facilitar la toma de decisiones al final de proceso; además, durante la formación el docente debe apropiarse de procedimientos e instrumentos que soporten el seguimiento de la enseñanza y aprendizaje.

Existen diversas creencias respecto del sentido y naturaleza de la evaluación, que les conducen a desarrollar prácticas acordes con éstas. En efecto, se ha detectado que los profesores que sostienen creencias tradicionales respecto de este proceso y la entienden como un instrumento de control y un medio de información con un alto grado de objetividad, enfatizan las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins 2004). Otros, sin embargo, creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, lo que les faculta para orientar y determinar el curso de sus tareas docentes, por lo que relevan aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizan la comprensión más que la reproducción y fomentan la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido, abriéndoles, así, espacios para una mayor participación (Durán 2001).

Momento III

Ruta epistémica y metodológica del estudio

Llegó el momento de redefinir nuestro modo de concebir cómo se genera el conocimiento. Es imperioso desnudar las contradicciones, paradojas e individualidades de los paradigmas y enfoque determinista. Es el momento de la intersubjetividad dialógica.

Martínez (2012)

1. Trama epistemológica del estudio

En el presente estudio se ha asumido el criterio de Martínez (2012, p.28) al enfatizar en la necesidad de repensar la matriz epistémica propuesta de manera determinista por las tendencias empiristas y racionalistas de la ciencia, basándose en un modelo especular donde se considera “al sujeto conocedor como un espejo y esencialmente pasivo, al estilo de la cámara fotográfica”

En contraposición a esas posturas epistémicas, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo, que orienta de acuerdo con el citado autor: el conocimiento como el resultado de una dialéctica (de un diálogo) entre los actores sociales involucrados con sus experiencias y vivencias y el objeto o fenómeno en cuestión; por consiguiente, se busca la comprensión la realidad estudiada desde el significado dado por los sujetos seleccionados intencionalmente.

Dadas las consideraciones anteriores, el estudio se ubica en el paradigma interpretativo que según Álvarez-Gayou (2016) está ligado fundamentalmente a escenarios educativos concretos y contribuyen a la comprensión, conocimiento de realidades específicas. Del mismo modo, desde la intersubjetividad el investigador busca interpretar las experiencias,

vivencias, creencias y valores de una unidad sociales (Universidad Luis Amigó) en un tiempo determinado. Considera el citado autor, que el conocimiento no es neutral; por lo tanto, relativo a los significados signados por los actores involucrados en interacción mutua. Este conocer desde la introspección, adquiere pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo objeto de estudio.

Desde esa perspectiva, se concibe el conocimiento como resultado de la interacción dialéctica entre conocedor y objeto conocido. Además, constituye un paradigma emergente, denominado así por Martínez (2012) desde donde se busca el rescate del sujeto y de su importancia, considerando que la mente construye la percepción por medio de formas propias o categorías, de las cuales se extraen significados dependiendo de la formación previa, expectativas y creencias del investigador o colectivo de investigadores.

Con base a esa postura epistémica, los estudios de carácter cualitativos tienen por objetivo proporcionar una ruta investigativa que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas involucradas en el hecho investigativo, quienes buscan interpretar y construir los significados subjetivos atribuidos por las personas a sus vivencias, experiencias, creencias o modos de pensar. Por lo tanto, la investigación cualitativa con enfoque epistémico interpretativo constituye un estudio sistemático de la experiencia cotidiana.

Desde esa concepción intersubjetiva, se entiende la comprensión como la capacidad de las relaciones internas y profundas mediante la penetración en su intimidad, para ser entendida desde adentro, en su novedad, respetando la originalidad y la indivisibilidad del fenómeno abordado, buscando entender, con base a la interpretación simbólica y gestual, el sentido que los informantes clave seleccionados dan a sus propias vivencias.

Asumiendo los criterios de Padrón (1998) la presente investigación se aborda desde el enfoque epistemológico introspectivo vivencial el cual concibe como producto del conocimiento, las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente). Por lo tanto, más que interpretación de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal cual ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva (de ahí el calificativo de Introspectivo). Lejos de ser descubrimiento o invención, en este enfoque el conocimiento es un acto de comprensión.

En la misma línea de pensamiento, señala la necesidad de asumir esa postura epistémica interpretativa teniendo la convicción de que la vía más apropiada para acceder al conocimiento es una especie de simbiosis entre él (sujeto-investigador) y su objeto de estudio. Desde esa perspectiva, el conocimiento se produce en la medida en que el investigador sea capaz de “poner entre paréntesis” todos aquellos factores pre-teóricos e instrumentales que mediatizan la relación sujeto-objeto, de modo que pueda llegar a una captación de la verdadera esencia del objeto, más allá y por encima de sus apariencias de fenómeno.

En consecuencia, desde la perspectiva gnoseológica se busca estudiar la naturaleza, el origen y el alcance del conocimiento. En razón a ello, se comprenden las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó de Montería. Este corolario epistémico, implica un acercamiento a la situación estudiada, extrayéndose las categorías más significativas que emergieron de los datos, que confluya en la generación de un constructo teórico que explique la realidad intervenida.

Así mismo, el nivel ontológico de este estudio se abordó desde los aspectos internos de los sujetos involucrados, es decir, se estudia al ser en cuanto ser, lo que generará una manera más de procurar formas de acercamiento con ese humano que labora en las organizaciones de educación superior, utilizando sus propios valores y principios para elevar su carácter como capital humano perteneciente a las mismas.

Desde la óptica axiológica, la investigación al girar en torno al uso contextualizado de la praxis evaluativa del docente universitario generó aportes a esta arista del conocimiento de manera directa; por lo que ese abordaje interpretativo, permitió incluir las concepciones subjetivas del ser humano, sus deseos, las predilecciones o las creencias morales.

Cabe destacar que este enfoque determina que la cuestión central radica en comprender desde las experiencias y vivencias la concepción y prácticas de evaluación, asumiendo que dichas realidades (humanas, académicas y sociales) no son predeterminadas, sino que son construidas por los mismos actores involucrados y re-construidas por el investigador o colectivo de investigadores. Afirma Yuni y Urbano (2012, p. 109) que “en la medida que los sujetos puedan reconocer las fuentes de sentido de sus prácticas, pueden visualizar otras formas de interpretarse, reconsiderando su sistema de creencias y actitudes”.

2. Tradición o tipo de investigación seleccionada

Tomando en cuenta que el paradigma cualitativo de carácter interpretativo se constituye en el principio rector para la generación de conocimiento a partir de la comprensión del comportamiento, valores, actitudes, ideología y modo de pensar de los actores sociales involucrados en el hecho educativo investigado; aunado al método seleccionado por el investigador para alcanzar esos saberes; los cuales de acuerdo a Martínez (2012, p.29) “fija los rieles por cuales ha de caminar, y atado a una postura filosófica-epistémica

que determinará sus alcances”; se deduce para efectos del presente estudio, que al asumir un método o tradición cualitativa inserto en un paradigma emergente interpretativo, se requiere apropiarse de la estructura cognitiva o marco general filosófico que lo caracteriza; así como, de su secuencia o ruta metodológica asumida por el investigador.

Desde esa postura epistémica y centrado en el propósito medular de esta investigación, se asume el enfoque cualitativo el cual permitió valorar el fenómeno o evento a investigar con un marcado componente ético. Al respecto Punch, (2014) Lichtman, (2013) y Morse (2012) plantean que el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es comprender la forma cómo los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vistas, interpretaciones y significados. Para el caso de este estudio se requirió comprender las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia, para la generación de un modelo de evaluación integral pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados.

Tal como fue expresado, la investigación cualitativa reconoce la variedad de perspectivas en la construcción de la vida social de los actores implicados; por tal razón, le asigna especial importancia al conocimiento y comprensión de los significados otorgados por los sujetos y grupos humanos a su realidad. De esta manera, se considera que la realidad social no existe por fuera de los sujetos implicados, sino que se construye en procesos de interacción de estos con la realidad. Por ello, el investigador realiza un esfuerzo permanente por comprender la cultura del otro, poniéndose en su lugar.

Desde esa perspectiva, la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo; pues se busca comprender la perspectiva de los participantes

acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Al respecto, Martínez (2012, p.66) plantea que la investigación cualitativa “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”.

Por su parte, Sandin (2003) define la investigación cualitativa como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos sociales, a la transformación de la práctica y escenarios socioculturales, a la toma de decisiones de conocimiento, entre los cuales destaca la etnografía concebida como una tradición cualitativa orientada hacia el estudio de grupos o colectivos vistos y estudiados holísticamente, donde cada evento o situación se relaciona con todas los demás, adquiriendo desde allí significado; tal como se puede visualizar en la Figura 1



Figura 1: Métodos en la Investigación Cualitativa; Fuente: Sandin (2003)

En palabras de Yuni y Urbano (2005), la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales constituye una forma especializada de conocimiento de la realidad. En tanto actividad de conocimiento supone la concreción de una serie de operaciones lógicas y de procedimientos,

aceptados como válidos por la comunidad científica, en un momento histórico dado.

Del mismo modo, esas operaciones lógicas y procedimentales, lejos de aplicarse mecánicamente suponen la capacidad del investigador de adoptar decisiones respecto a la realidad que pretende estudiar, de actuar estratégicamente y de elegir entre las múltiples alternativas que la metodología pone a su disposición para poder reconstruir el objeto que se propone estudiar. Con esto los autores antes citados, pretenden enfatizar el carácter flexible, multifacético y multidireccional del proceso de investigación cualitativa.

En ese sentido, es pertinente señalar que en el contexto de la investigación la epistemología se centra en la inducción mediante la orientación del método etnográfico, permitiendo comprender a los docentes observados en su accionar diario dentro de su propio contexto académico, al objeto de conocer, describir e interpretar la realidad, concebida como el medio más idóneo para proponer soluciones pertinentes.

Desde la elección misma del tópico de investigación se define ya un derrotero particular, en el que la etnografía coloca su acento sobre la dimensión cultural de la realidad social que somete a análisis. En esta perspectiva, el encuadre metodológico parte de asumir la necesidad de una inmersión en esa realidad objeto de estudio, contando para ello con tres herramientas básicas: la observación participante, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión.

Para Terán y otros (2006, p.98) la etnografía se concibe como:

Un tipo de investigación inscrita en los métodos comprensivos de investigación socioeducativa, los cuales admiten la relación recíproca entre el observador y lo observado y la intersubjetividad como categoría

indispensable para validar y consolidar la legitimidad de lo que se expresa con relación a la experiencia humana. En consecuencia, la comprensión del fenómeno da cuenta de la captación que los sujetos asignan a sus prácticas e intenciones sociales.

Vista así, este tipo de investigación o tradición cualitativa se apoya en la convicción de que las creencias, roles, valores y normas del ambiente se van internalizando progresivamente generando regularidades que pueden explicar el comportamiento individual y de un grupo social. De esta manera, los miembros de un grupo comparten una estructura lógica y de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se expresa en los diferentes aspectos de la vida cotidiana.

Lo anterior indica que una mirada etnográfica proporciona al investigador o colectivos de investigación, una imagen de la vida de individuos o grupos en sus escenarios específicos y contextuados, es decir, ir más allá del escenario y del ambiente e incluye también la historia de las personas, su historia y sus lenguajes. En ese sentido, el objeto de estudio de una investigación etnográfica es la “nueva realidad” que emerge de la investigación de las partes constituyentes, es la búsqueda de esa estructura en su función significado, es decir, estudia el sistema de relaciones de un fenómeno social y no sus partes (Martínez, 2012).

De acuerdo con el precitado autor, esta realidad no está presente en los elementos, sino se visibiliza en las relaciones que se dan entre los elementos. Lo esencial de una estructura o sistema, así entendidos, es que pueden crecer, diferenciarse de manera progresiva, autorregularse y reproducirse, y que conservan su red de relaciones aun cuando se alteren, se sustituyan e incluso, en algunos casos.

De los anteriores planteamientos se deduce que, la etnografía resulta pertinente en el presente estudio porque permite construir una mirada comprensiva de las concepciones y prácticas evaluativas. Según Terán y

otros, (2006, p.99). El enfoque etnográfico “supone una coherencia explícita entre teoría, objeto de estudio, método y procedimientos, es decir, no se puede hablar de la dimensión metodológica separada de la dimensión teórica, del objeto de estudio ni de los procedimientos” Esta posibilidad de descubrir los sentidos, concepciones, percepciones, discursos encubiertos y poco develados que, al ser expuestos y comprendidos, permite alcanzar una aprehensión de las diferentes acciones y formas de pensar de los sujetos, favoreciendo reconocer las concepciones y prácticas evaluativas que poseen los docentes sobre evaluación.

Es pertinente señalar que, en la actualidad la investigación etnográfica centra su interés en la comprensión de la cultura como fenómeno que permite entender lo que piensan, sienten y expresan los actores del proceso educativo al interior del aula y fuera de ella; en este caso, en torno a las prácticas evaluativas. Ello demanda un trabajo de observación y entrevistas en profundidad a informantes clave que posibilite documentar el fenómeno que se estudia en una forma lo más cercana posible a como lo vivencian sus actores en la vida cotidiana.

En suma, el estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo cualitativo con enfoque etnográfico, porque intenta generar una mirada desde lo que dicen, piensan y hacen los profesores, con el propósito de alcanzar un acercamiento reflexivo y crítico sobre proceso evaluativo en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería, para suscitar una discusión que conduzca a la generación de otras formas de pensar y de hacer evaluación hacia construcción de un modelo de evaluación integral basado en competencias, como aporte teórico para la reconstrucción de los procesos educativos.

3. Diseño de investigación ideado por el investigador

En toda investigación se requiere adoptar un diseño que oriente el proceso; por ello Martínez (2012) plantea que el diseño de un estudio etnográfico tiene como fin dar una visión en conjunto de la investigación y de su secuencia operativa (momentos desarrollados). Asimismo, refiere, que este debe contener la aproximación del problema en estudio, recolección y descripción de la información, categorización, análisis de la evidencia cualitativa, interpretación y teorización.

En el mismo orden de ideas, Sandin (2003) plantea que el diseño de una investigación cualitativa exige del investigador posesionarse y adoptar una serie de decisiones, no sólo durante la elaboración del proyecto de investigación y al inicio del proceso investigativo, sino durante y al finalizar del mismo. Por consiguiente, los autores antes mencionados coinciden en identificar el proceso de investigación cualitativa como emergente, flexible y no lineal, enfatizando su carácter contextual, el cual implica adaptarse a la realidad y dinamismo del estudio en sí.

De igual modo, Salamanca y Crespo (2007, p.45), opinan: “una concepción muy equívoca acerca del diseño de la metodología cualitativa es pensar que ésta carece de una teoría o de una estructura”. Sin embargo, resulta complicado definir cómo se debe realizar un diseño en este tipo de estudio, siguiendo simplemente unas reglas metodológicas; porque una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado. Por eso, aunque sea pertinente una preparación previa del trabajo de campo, es necesaria cierta flexibilidad que permita adaptar el diseño al fenómeno en estudio, pudiendo ser modificado una vez iniciada la investigación, con miras a obtener un conocimiento más profundo de la simbiosis sujeto - objeto.

Como se planteó anteriormente, las investigaciones de corte cualitativo etnográfico se caracterizan por poseer un diseño abierto, emergente y creativo. Es decir, no es lineal en cuanto a los pasos o etapas del proceso investigativo tal como ocurre en las investigaciones cuantitativas. En el presente estudio, el análisis de los datos y la recolección de información ocurrieron simultáneamente y se constituyeron en guías de esta, en lugar de ser fases consecutivas y separadas temporalmente a lo largo del proceso (Rodríguez, Gil y García, 1999). Ello significa que en la medida en que se analizaba la información recolectada, los resultados daban pistas para nuevas búsquedas. Ese proceso infragmentable de espiral cíclico parece ser suficiente justificación para situar el análisis como una parte del trabajo de campo más que como una consecuencia (Medina, 2006).

No obstante, se identificaron diferentes momentos que en la práctica se produjeron simultáneamente. Son ellos el proceso de problematización o clarificación del objeto de estudio, resultante del diálogo entre los primeros resultados de recolección de información y los constructos teóricos del investigador; el trabajo de campo propiamente dicho, realizado en el espacio en el que habita el grupo participante en el estudio, la Universidad Católica Luis Amigó Montería del cual se derivó la información generada, constituyéndose en importantes insumos para avanzar al momento de análisis e interpretación.

En cuanto al análisis, este significa para Stake (2005, p.67) esencialmente ubicar algo aparte aquello que ese considera relevante. “Ponernos aparte nuestras observaciones, impresiones. Se requiere, separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, al final; no a esas partes, sino aquellas que son importantes para nosotros”. Para tal efecto, una vez se logró obtener un volumen importante de datos sobre el fenómeno estudiado, se procedió a realizar una lectura crítica de la información para depurar, recoger, analizar, reflexionar acerca de lo expresado y los silencios,

lo vivido, lo pensado por los sujetos participantes. Ello permitió la organización y categorización de la información de manera “manual” para darle sentido a la misma, con base a la experiencia del investigador. Este proceso de categorización emergentes de los datos no fue sencillo, dado que se sometió a la revisión permanente.

En esa línea de pensamiento, Rodríguez, Gil y García (1999) y Bonillas y Rodríguez (2005) señalan que el diseño conlleva la planificación de las actuaciones de la investigación y está vinculado con la elección del paradigma descrito por la misma. Por tal motivo, en el marco de esta investigación el diseño para orientar el proceso fue creado atendiendo los postulados teóricos de Bonilla y Rodríguez, constituido por tres momentos conexos entre sí, los cuales fueron adaptados por el investigador transformados en cinco momentos, con la finalidad de recolectar, analizar, categorizar, interpretar, comprender la data, contrastarla finalmente con las teorías referenciales seleccionadas como soporte orientador en función de responder a la incógnita etnográfica y propósito, dando origen a un nuevo constructo teórico el cual emerge de la información aportada por los informantes clave, como se especifica a continuación:

Momento I denominado: definición de la situación problema, el cual está constituido por la exploración de la situación, preguntas de la investigación, propósitos, razones e implicancias del estudio. Para Sandín (2003), en la investigación etnográfica debe existir un análisis de la situación objeto de interés, planteamiento de las preguntas a resolver y formulación de propósitos, esto lleva al investigador a presentar un primer momento en el proceso de la investigación.

Momento II: Llamado teorías de entrada, compuesto por un marco referencial. El investigador para este estudio considera necesario agregar una teoría de entrada cuyo objetivo primordial es analizar los planteamientos

teóricos de diferentes autores que permita elaborar un marco de referencia sobre el evento de investigación.

En ese sentido, es pertinente señalar los aportes de Martínez (2008), al indicar que la revisión de la literatura puede realizarse en cualquier etapa del estudio cualitativo, es una fase que puede estar presente, todo dependerá del criterio del investigador.

Las consideraciones anteriormente indicadas, llevaron al investigador a tomar la decisión de construir un segundo momento denominado teorías de entrada para la comprensión del fenómeno, concebido como una actividad mental o proceso de construcción cuya finalidad es la innovación, podría decirse, que es una integración de un cuerpo de conocimiento para la creación de un sistema explicativo global que apunta hacia la comprensión de la realidad en estudio.

Momento III: Nombrado: Ruta epistémica metodológica, el cual contiene el enfoque paradigmático, elección de la tradición cualitativa, criterios de selección de los informantes, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad de la investigación y la descripción del proceso de la Investigación.

Cabe señalar el aporte de Bonilla y Rodríguez (2005), quienes expresan el carácter interactivo, dinámico, emergente de la investigación cualitativa, cuya secuencia operativa no conforma un marco fijo e inmodificable, por el contrario, es un punto de referencia el cual indica qué se va a investigar, cómo debe procederse, cuáles son las técnicas a utilizar y qué tipo de análisis se plantea realizar con los datos.

Momento IV: Denominado: Develando el significado de la data, constituido por la presentación y categorización de la información. De acuerdo con la

metodología establecida y la técnica de recolección de datos, la información obtenida se categorizó e interpretó esquematizándola en cuadros, diagramas y memorandos.

Momento V: Éste último, llamado teoría sustentada en los datos constituido por un constructo teórico el cual está orientado a la optimización del proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes de pregrado en la Universidad Católica Luis Amigó, sobre la base de la experiencia y la integración de teorías en el campo de trabajo.

En conclusión, el momento IV y V, se corresponde con el momento de re-configuración de la realidad encontrada propuesto por Martínez (2002), donde se realiza un análisis de los hallazgos desde la perspectiva de los participantes y de la teoría de entrada. Ver Figura 2

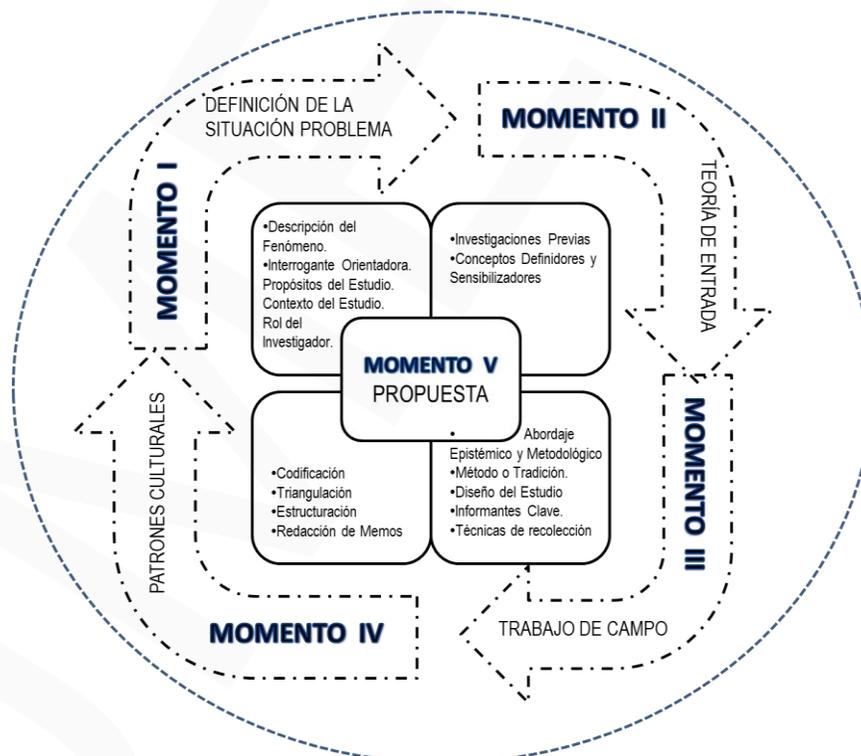


Figura 2. Diseño del estudio. Elaboración propia (2020) adaptado de Bonillas y Rodríguez (2005)

Este diseño para Bonilla y Rodríguez (2005) se concibe como un proceso de entradas múltiples que se retroalimentan con la experiencia y el conocimiento que se va adquiriendo de la situación, tal como se observa en la figura ante mostrada.

4. Informantes clave. Criterios para su selección

Para esta investigación se consideraron los aportes de Rodríguez y García (1999), en cuanto a los criterios para la selección de los informantes, quienes expresan que las personas a entrevistar deben cumplir con ciertos requisitos o atributos; por su parte, el investigador se encarga de elaborarlos y perfeccionarlos. Es decir, diseña el perfil adecuado, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajuste a aquél de forma óptima. Asimismo, sugieren algunas estrategias de selección: al investigador le interesa conocer quiénes son las personas que conviven e interactúan en una comunidad dada, cuáles son sus ocupaciones, a qué idea o perspectiva responden sus actuaciones y, desde luego, cuál es su modo de entender los fenómenos y eventos a los que están vinculados.

Lo anterior sin duda le permitió al investigador, seleccionar en este estudio a los sujetos clave, quienes le facilitaron información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan. Según Martínez (2012) esta selección en un estudio cualitativo requiere que el investigador especifique con precisión, cuál es el fenómeno de investigación; usando criterios basados en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras. Generalmente, los fenómenos seleccionados, incluyen personas, rasgos individuales o respuestas, eventos, documentos, artefactos u otros objetos, segmentos de tiempo, lugares y situaciones; en suma, la acumulación de diferentes fuentes de datos que se corroboren y se complementen mutuamente.

Como los informantes clave seleccionados para un estudio cualitativo etnográfico, inciden decisivamente en los resultados que se obtendrán, es importante tener mucho cuidado al elegirlos, pues toda la información será después interpretada, en el marco de referencia o situación que la generó. En ese sentido, un buen informante clave, desempeñará una función decisiva en la investigación; ya que introduce al investigador ante los demás; le sugiere ideas y formas de relacionarse; le previene de los peligros; responde por él, ante el grupo; y le sirve de puente o enlace con la comunidad.

Para el autor precitado, la investigación cualitativa, no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que más bien desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una institución, cárcel, hospital, empresa, escuela, universidad, grupo o comunidad particular; aunque, al comparar varias investigaciones, se vaya logrando un nivel más alto de generalizaciones.

Al respecto Galeano (2009, p.33) refiere que el diseño de la muestra parte del perfil y la composición de los informantes que intervienen en la situación estudiada. Por lo tanto, “los criterios de su selección son de comprensión, pertinencia, no de representatividad estadística”. Esto implica, localizar y saturar el espacio discursivo sobre el tema a investigar, develando las lógicas y racionalidades existentes con la comprensión de sus relaciones y de las condiciones en las que se producen.

Desde esa perspectiva, el muestreo aplicado en la presente investigación fue progresivo, sujeto a la dinámica derivada de los hallazgos, no fue preestablecido; sino secuencial, teóricamente conducido; apoyado en lo expuesto por Galeano (2009, p. 34) “no se establece al azar, ni con fórmulas matemáticas”; sino, fue seleccionada con “criterios de representatividad cualitativa (conocimiento, experiencia, significado del lugar o del momento,

motivación para participar, oportunidad y condiciones de desarrollo de la investigación)”

Asumiendo los postulados teóricos antes comentados, se toma como informantes a los docentes de la Universidad Católica Luís Amigó Montería, departamento de Córdoba, perteneciente a las instituciones de educación de la Costa Caribe colombiana. Es necesario resaltar que Colombia posee cinco regiones geográficas a saber: Región Caribe, Región Pacífica, Región Central, Región Amazónica y Región Oriental, con una población cercana a los 44 millones de habitantes; la región caribe colombiana está constituida por siete departamentos y representa el 23% del total de la población universitaria colombiana.

Apoyados en lo planteado, la muestra fue intencional y estuvo conformada por quince (15) profesores, es decir el 37,5% de los docentes de tiempo completo, medio tiempo y catedráticos de los programas de Derecho, Administración de empresas, psicología y licenciatura en educación preescolar. En consecuencia, los criterios para la selección de la muestra fueron: el tiempo de ejercicio de labores como profesor de la universidad Luis Amigó, no menor de cinco años, lo cual favorece el conocimiento del modelo pedagógico y evaluativo institucional; aunado al interés y disposición de participar en el estudio, aportando sus ideas y experiencias en torno a la evaluación del aprendizaje; ser un profesor en ejercicio de los diferentes programas de pregrado, entre otros.

5. Técnicas e instrumentos de generación y recolección de la data

En cuanto a la técnica adoptada por el investigador, en el proceso etnográfico se requiere de un estudio prolongado del grupo, generalmente por medio de la observación participante, donde el investigador se encuentra inmerso en las actividades del quehacer educativo. En el marco de esta

investigación, el investigador forma parte del personal administrativo de la Universidad Católica Amigó de Montería, Córdoba, como rector de la organización de educación superior que sirven de escenario en esta expedición; por lo que facilita la sistematización de las observaciones diarias, sobre los eventos que se produzcan, aprovechando al máximo la información que se genere del compartir entre el investigador y los participantes en un ámbito natural.

Al respecto, para Martínez (2012), el segundo criterio de la investigación etnográfica, es que la observación como una de las técnicas más usadas no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia; ni descontextualizar los datos aislados de su entorno natural; por el contrario, la información requiere ser escogida en la forma más completa posible, así como la aplicación de procedimientos que permitan realizar repetidas observaciones con la finalidad de obtener una variedad de información, aunque la que más se busca es la que tenga relación y ayude a descubrir la estructura significativas que dan razón de las conductas de los sujetos en estudio.

Además, el mismo autor expone que “las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como para ocultarlo”. Para ello, presenta como las técnicas usadas con mayor frecuencia por los etnógrafos: la observación participativa, las entrevistas con informantes clave, análisis de documentos, las técnicas de diferencia semántica y las técnicas proyectistas.

Por su parte, la aplicación de la etnografía en educación, según cita de Splinder y Splinder (1992) realizada por Rodríguez, Gil y García (1999), los criterios para la aplicación son los siguientes: las observaciones son contextualizadas, tanto en el lugar inmediato como en otros relevantes más remoto, las hipótesis surgen in situ en la medida que la investigación se

desarrolla en el escenario natural, observaciones prolongadas y repetitivas, para establecer fiabilidad de las observaciones; el conocimiento cultural guardado por los participantes sociales se constituye en la conducta y la comunicación social apreciable.

En palabras de Yuni y Urbano (2005), la palabra técnica en su sentido etimológico tiene dos sentidos: como arte y como forma de actuación. En ambas acepciones está relacionada con formas o procedimientos de actuación práctica. No obstante, en el campo metodológico cuando se habla de las técnicas de investigación se alude al “cómo hacer”, las cuales además tienen como función primordial la realización de la observación de los fenómenos empíricos y la obtención de información para luego contrastarla con el modelo teórico adoptado o para generar una teoría sustantiva a partir de ellos.

En efecto, según los autores precitados, las técnicas de investigación se presentan metodológicamente como una serie de prescripciones y recomendaciones que el investigador debe respetar como condición para asegurar la validez y confiabilidad de los datos. Motivo por el cual, se recomienda el uso combinado de técnicas al objeto de captar desde múltiples perspectivas, la visión de los sujetos y la comprensión de sus acciones. Ahora bien, en referencia a las técnicas planteadas por los autores solo reseño las utilizadas en el estudio a fin de sintetizar la información para su mayor comprensión, teniendo como base que todas parten de la observación participativa:

Para realizar la generación y recolección de la información se utilizó una guía de entrevista en profundidad a informantes clave, la cual se aplicó a los docentes de los diversos programas para determinar las concepciones que estos poseen acerca de la evaluación de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo la obtención de información valiosa a través de los procesos

comunicativos (Valles, 1999). Es decir, permitió la captación de una gran riqueza informativa, a partir de lo que los profesores piensan, sienten y hacen con respecto al tema objeto de estudio. Adicionalmente, el uso de la entrevista representa gran significancia en el estudio de la investigación cualitativa, las autoras Bonilla y Rodríguez (1997) la definen como una conversación o intercambio verbal cara a cara que tiene como propósito conocer en detalles lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o situación particular, las entrevistas con fines investigativos se centran en el conocimiento o la opinión individual sólo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural muy amplio, por lo tanto las entrevistas individuales en profundidad son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes clave, seleccionados dada la posición que ocupan, se consideran expertos, por lo que sus opiniones son representativas del conocimiento cultural compartido por el grupo al cual pertenece.

Desde esta perspectiva, según Pollit y Hungler (1998) citado por Yuni y Urbano (2005), es la vía más directa para saber lo que piensan, sienten o creen las personas radica en preguntarlo. Es decir, es una técnica muy útil para indagar un problema y comprender tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados sin imponer categorías preconcebidas.

Continuando con los relatos de los autores mencionados se resalta la importancia que tienen en la investigación cualitativa el papel del entrevistador, es ante todo mediador del proceso de comunicación entre dos personas, su papel es inducir a profundidad y detalles en las opiniones del entrevistado, inspirar confianza, escuchar, activamente y atender tanto el comportamiento verbal como el no verbal de la persona que habla.

Ahora bien, para la aplicación de las entrevistas en las investigaciones cualitativas es pertinente después de elegir la modalidad de entrevista más acorde con el estudio, el investigador debe tomar una serie de decisiones con respecto al tipo de preguntas, secuencias, nivel de detalle que se requiere lograr y la duración de las entrevistas. En consecuencia, el tipo de preguntas elaboradas tienen que ver con los objetivos o propósito del estudio y los requerimientos de información protocolar, por lo que se pueden indagar sobre conocimientos, opiniones, comportamientos, sentimientos, características demográficas, modos de pensar, entre otros.

En el mismo orden secuencial, en las entrevistas se requiere comenzar con preguntas descriptivas sobre aspectos de experiencia o actividades rutinarias, luego se sugiere continuar indagando sobre opiniones, sentimientos y conocimientos. Otros aspectos de relevancia en la formulación de las preguntas abiertas es permitir al entrevistado establecer sus propias categorías de respuesta, bajo ningún concepto se deben plantearse preguntas dicotómicas donde se le dé alternativa doble, permitiendo al entrevistado desviar la respuesta. En este sentido, los autores Yuni y Urbano (2005), presentan la clasificación de las entrevistas según su forma, el número de participantes y según su finalidad:

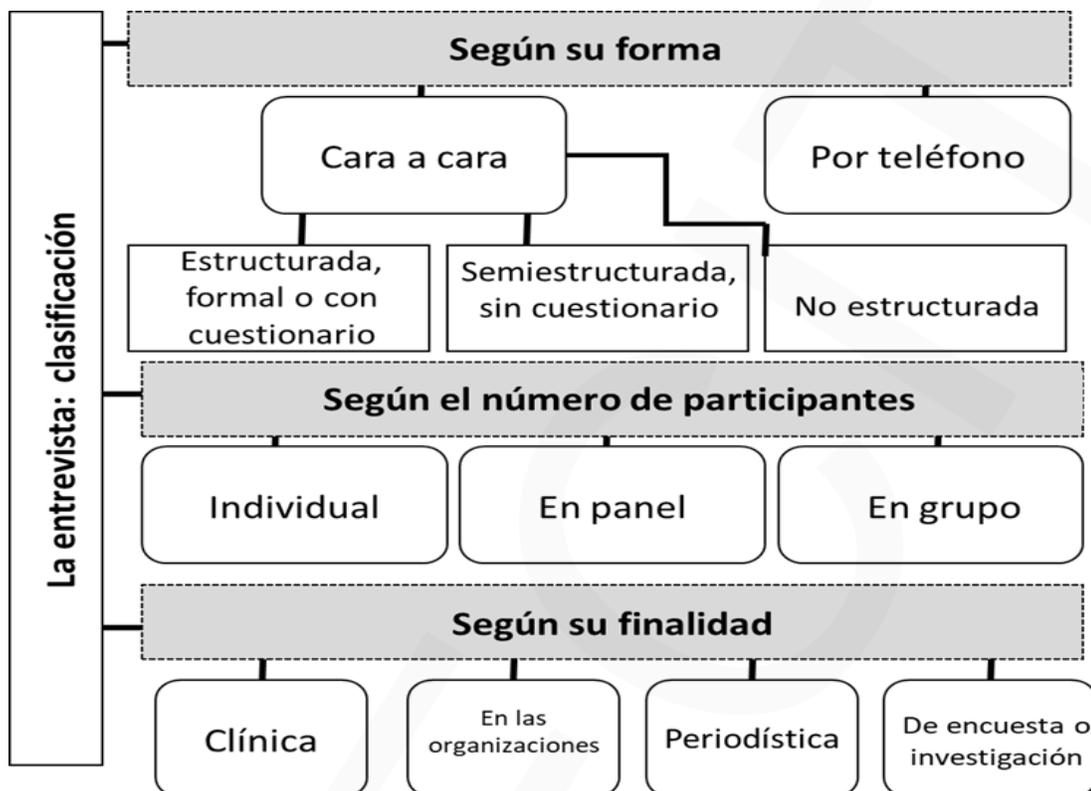


Figura 3: La entrevista, clasificación, Fuente Yuni y Urbano (2005)

De acuerdo con el contenido que conforma la figura 3 (clasificación de la entrevista) se evidencia la premisa que todo investigador debe tener presente para atenderlas al momento de seleccionar la aplicación de la entrevista que mejor le convenga según su forma, número de participantes y finalidad. En efecto, en el contexto de la presente investigación la forma de la entrevista accionada corresponde a modalidad cara a cara por coincidir y pertenecer junto con el entrevistado en un lugar específico para obtener información directa: verbal o no verbal, con un guion semiestructurado para recoger todos los temas que se deben tratar en el desarrollo de la entrevista, sin que esto coaccione el desenvolvimiento de esta.

Adicionalmente, se utilizó la observación participante como una técnica que permite profundizar en la cotidianidad del aula universitaria, para

comprender los procesos evaluativos que desarrollan los docentes. Para tal efecto, se utilizaron los cuadernos de campo y la grabadora de audio portátil, donde se registraron las entrevistas y conversaciones establecidos con ellos. De igual modo, se utilizó una guía de observación basada en las categorías descriptivas preestablecidas.

Ahora bien, con el ánimo de lograr mayores niveles de profundidad se constituyó un grupo de discusión, integrado por directivos académicos, docentes e investigadores universitarios, con la suficiente autoridad académica para conversar acerca del tema-problema objeto de estudio. Se recurrió al grupo de discusión como una técnica, que según Canales y Peinado (1995), es comúnmente usada en los estudios cualitativos. Esta técnica favoreció la creación de un espacio de "*opinión grupal*" que permitió la verificación de opiniones pertinentes, adecuadas o válidas en torno al tema de la evaluación.

Asimismo, se recurrió a la complementariedad de técnicas cualitativas, pues según recomendaciones de Valles (1999), "el uso combinado de distintos procedimientos metódicos y técnicos es con el fin de mejorar la investigación social en la práctica" (p. 202). De hecho, en el campo educativo la complementariedad constituye una vía para lograr explicar situaciones concretas (Ortiz, 2002). Este proceso garantizó la validez interna con base a la técnica de triangulación de métodos y fuentes.

En correspondencia al número de participantes, se abordaron de manera individual, sobre todo en los informantes clave, y de manera grupal con los sujetos que integran la muestra inicial. Con relación a la finalidad, se actúa sobre las de entrevista en profundidad por la intención que posee de elaborar hipótesis interpretativas o de verificar o refutar hipótesis propuestas por el investigador en sus preguntas de investigación o incógnitas etnográficas.

En cuanto a la aplicación de instrumentos para la recolección de la data cualitativa, se considera que el investigador no busca descubrir aspectos del mundo real desconocidos para las personas, sino captar lo que saben los actores; es decir, los datos cualitativos deben recogerse a través de instrumentos que permitan registrar la información tal y como es expresada, verbal y no verbalmente por las personas involucradas en la situación estudiada. En palabras de Yuni y Urbano (2005), los instrumentos de recolección de datos son dispositivos que permiten al investigador observar y/o medir los fenómenos empíricos, son artefactos diseñados para poder obtener información de la realidad.

Otros de los criterios que destacan Rodríguez, Gil y García (1999), son los instrumentos, código, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, entre otros que deberían generarse *in situ* como resultado de la indagación etnográfica, siempre está presente la perspectiva comparativa, transcultural; aunque con frecuencia como asunción no afirmada, por la variación cultural a lo largo del tiempo parte del conocimiento cultural nativo.

Sin embargo, el etnógrafo no debe predeterminar las respuestas por los tipos de cuestiones preguntadas, debe conducirla de manera que promueva el despliegue de conocimiento cultural en su forma más natural posible. Así como también, la utilización de cualquier aparato que permita recoger datos más inmediatos y naturales de la conducta, tales como: cámaras, grabaciones en audio y video e instrumentos basados en el campo, el etnógrafo debería reconocer y describir su situación de interacción personal y social; esto puede darse de una forma más narrativa, en el estilo personalizado de informar.

Tal como se aprecia en Martínez (2010) la investigación cualitativa ofrece muchos y buenos instrumentos donde el investigador se convierte en el principal de ellos; sin embargo, presenta como instrumentos más usados las

notas de campo, los cuestionarios abiertos, las escalas individualizadas y de rangos y las planillas de observación.

Para el desarrollo de la investigación se hizo necesaria la selección de instrumentos utilizados en la recolección y registro de la información; lo cual facilitó el proceso de análisis, interpretación y contrastación de la data con las teorías referenciales. En virtud de lo expuesto, dicha información se registró en los siguientes instrumentos: guion de entrevistas, guión para la realización del grupo de discusión, diario de campo o bitácora y el portafolio de evidencias.

6. Confiabilidad y Validez

6.1 Confiabilidad o fiabilidad cualitativa

Para Martínez (2010), una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma, en diferentes tiempos y previsible para el futuro. La confiabilidad, según el autor, tiene dos caras, una externa y otra interna: existe confiabilidad externa, cuando investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados; de igual modo, hay confiabilidad interna, cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones.

6.2 Validez

Una investigación tiene un alto nivel de validez, si al observar o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra cosa. Este hecho, constituye validez interna. Existe otro criterio de validez, la validez externa, que consiste en averiguar hasta qué punto, las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares.

La validez, también es perfectible y será tanto mayor, en la medida en que se tengan en cuenta algunos problemas y dificultades que se pueden presentar en la investigación etnográfica. Entre otros, hay que prestar atención a los siguientes:

1. Puede haber un cambio notable, en el ambiente estudiado, entre el principio y el final de la investigación.
2. En este caso, habrá que recoger y cotejar la información en diferentes momentos del proceso.
3. Es necesario calibrar bien, hasta qué punto la realidad observada es una función de la posición, estatus y la función que el investigador ha asumido dentro del grupo. Las situaciones interactivas siempre crean nuevas realidades o modifican las existentes.

Una de las técnicas de análisis de datos más características en las investigaciones cualitativas es la triangulación, cuyo principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí, según Goetz y Le Compte (1998), de forma que esta técnica impide la aceptación de la validez con facilidad de acuerdo a sus impresiones iniciales, al mismo tiempo que amplía el ámbito, y contribuye a la densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación.

Por lo tanto, esta técnica de validez cualitativa permitió reinterpretar la situación del estudio, a la luz de evidencias provenientes de las fuentes obtenidas por la técnica de observación participantes, grupos de discusión y entrevista en profundidad, las cuales se compararon, para develar hallazgos que emergieron del contraste; contribuyendo así, a lograr la credibilidad y validez del estudio entre los aspectos teóricos, los resultados de campo y la

interpretación de ambos.

A continuación, se presenta el diseño del proceso de triangulación el cual ayuda a alcanzar mayor credibilidad en la investigación, y se aprecia en la figura 4 :

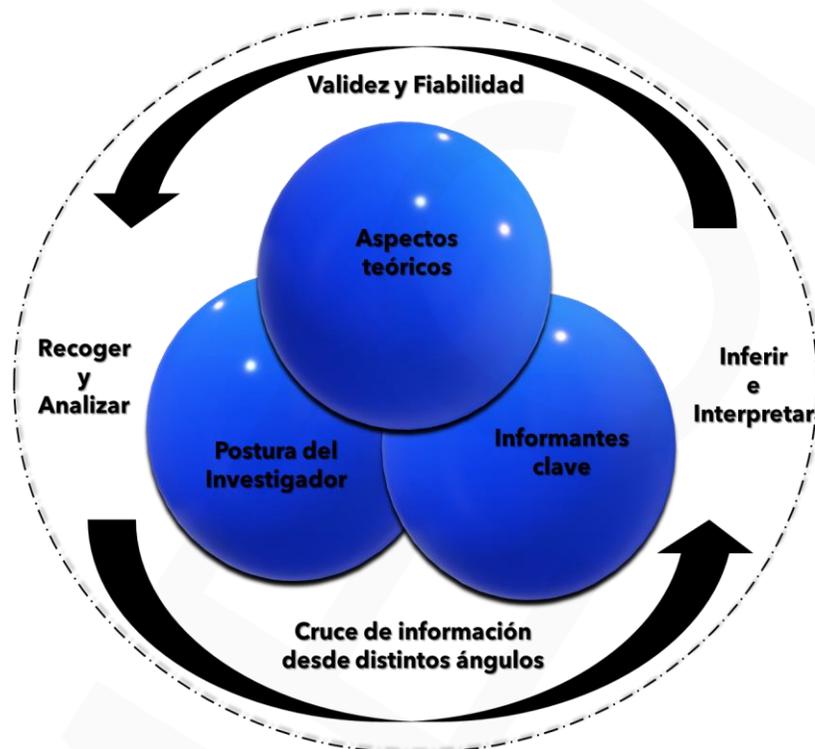


Figura 4 Proceso de Triangulación. Fuente: Elaboración Propia. (2020)

7. Rigor metodológico de la investigación

El rigor científico del presente estudio cualitativo estuvo determinado por los siguientes aspectos:

7.1 Credibilidad. Los resultados de esta investigación son verdaderos y reales, los cuales se obtuvieron de las entrevistas grabadas en audio, transcritas textualmente y la objetividad del investigador, al analizar los datos.

7.2 Auditabilidad o confirmabilidad. La recolección de la información, transcripción de las entrevistas y análisis de los datos, se realizó de manera

objetiva, teniendo en cuenta la realidad expresada por los participantes. Todo este proceso fue revisado de manera constante y rigurosa por el tutor de la tesis doctoral.

7.3 Transferibilidad o aplicabilidad. Se describieron objetivamente las características de las participantes y su contexto para ofrecer la posibilidad de extender los resultados a otros estudios, grupos, con características similares.

7.4 Dependencia. En el estudio se mantuvo la consistencia planteada en el diseño metodológico: recolección, análisis, interpretación y validación de los datos.

7.5 Control de Sesgos En la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos para disminuir el riesgo de sesgar la información: tales como la objetividad del investigador, en el análisis e interpretación de la información, grabación en audio de la entrevista semiestructurada, transcripción textual de las entrevistas, la recolección y análisis de la información y asignación de códigos para el análisis e interpretación de la información.

Momento IV

Develando el significado de los datos

"El significado y valor de una palabra se encuentra en las demás"

**Ferdinand de Saussure,
en Martínez (2008)**

Para efectos del presente estudio se concibe el análisis cualitativo como un momento heurístico flexible, centrado en un proceso en continuo progreso, donde el análisis y la interpretación según criterios de González y Hernández (2011), van de la mano apoyadas en técnicas e instrumentos que le permitieron al investigador seguir la pista de los ejes temáticos emergentes, leer sus notas de campo, inferir categoría, extraer conceptos y proposiciones, permitiendo encontrar sentido a los datos develando sus significados.

Desde esa óptica Yuni y Urbano (2005, p. 251), manifiestan que el análisis de los datos "es una de las actividades principales, tanto por su importancia en el desarrollo del estudio como por la relevancia que posee como actividad concreta, ya que se realiza a lo largo de todo el proceso". De acuerdo con estos autores, el análisis cualitativo es la esencia de la investigación; conforma una etapa sin límites en el desarrollo de acuerdo con los datos que se vayan develando. Por eso, se ejecuta durante todo el estudio, señalando lo ocurrido en el contexto socio educativo abordado.

Apoyado en esa metódica, el investigador aplicó sus habilidades cognitivas y heurísticas, dado a la flexibilidad de la metodología interpretativa que le otorga la potestad de desarrollar un método analítico propio centrado en la organización, estructuración, categorización, triangulación y teorización, como procesos medulares que le dan carácter de rigor científico al presente estudio (Martínez, 2012).

De esa forma, se logró llevar a cabo el proceso de categorización, que se inició en el mismo momento de comenzar la recolección de los datos. No obstante, es pertinente recordar que este proceso eminentemente creador, de categorización – análisis - interpretación, requiere para su buen funcionamiento que se tenga presente no precipitarse, ni dirigir y presionar el pensamiento: En efecto, la imaginación debe estar en la libertad de utilizar analogías, metáforas y las comparaciones que el investigador crea útil para el desarrollo del análisis.

Cabe señalar, que en cada revisión del material se hicieron anotaciones marginales, seleccionando expresiones significativas con poder descriptivo, elaborando esquemas de interpretación posible, diseñando y rediseñando conceptos de manera constante. Por lo tanto, se categorizó, clasificando las partes con relación al todo, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisaba las opiniones de los informantes clave, emergía el significado de cada evento.

1. Trabajo de campo para la recogida de datos cualitativos

Los datos cualitativos se han recolectado a través de las entrevistas en profundidad grabadas y grupos de discusión, transcritas para su organización con el permiso de los sujetos involucrados, a quienes se les notificó sobre el propósito del estudio. En este sentido, asumiendo los criterios metodológicos de González y Hernández, (2011) se estableció previo contacto con los actores implicados en la entrada de campo, en una interacción social o acercamiento dialógico participativo (rapport) donde se experimentaron sensaciones de realización y estímulo, sentimientos, planteamientos, análisis, respecto a sus experiencias vinculadas a la comprensión de la concepción y práctica de la evaluación que subyacen en la labor académica de docentes de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó, Montería.

Esta exploración etnográfica permitió develar un constructo teórico orientado a la optimización contextual de dichas prácticas, desde sus experiencias como actores vinculados al hecho educativo universitario; constituyéndose así, en informantes clave por ser fuentes primarias de información en una exploración sobre las categorías en estudio.

Enmarcado en esa dinámica etnográfica, el proceso de recolección de la data se fundamenta en la observación participativa del investigador, complementando con las entrevistas semiestructuradas aplicadas en conversaciones planeadas y grupos de discusión; cuyo guion de entrevistas se construyó con la finalidad de darle respuesta a los propósitos de la investigación, así como a las incógnitas etnográficas planteadas. (Ver Anexo 1).

En virtud de lo expuesto, es preciso aclarar que este guión no tuvo un carácter rígido, ni limitante para que el investigador lograra profundizar, según las situaciones presentadas, pues su finalidad estuvo orientada a la formulación de preguntas etnográficas dinamizadoras que le permitieron, adentrar y desarrollar el diálogo sobre las concepciones y prácticas de evaluación llevadas a cabo por los docentes adscritos a los programas de pregrado de la universidad objeto de estudio, donde se develó un constructo teórico orientado al manejo de ese proceso, desde la experiencia de los actores involucrados, hasta lograr la información requerida según su intención. A continuación, se presenta el guión de entrevista administrado.

Tabla 3. Relación: Interrogante, propósito y guion de entrevista

Incógnita Etnográfica	Propósitos del Estudio	Guión de entrevista
<p>¿Cuáles son las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia, que permita la generación de un modelo de evaluación integral coherente con las características del contexto institucional?</p> <p>¿Qué ideas de evaluación orientan el quehacer docente respecto en los programas de pregrado de la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia?</p> <p>¿Cuáles son las prácticas concretas de evaluación de los aprendizajes que desarrollan los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia?</p> <p>¿Cuáles son los criterios de evaluación de los aprendizajes aplicados por los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó,</p>	<p>Develar las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia, para la generación de un modelo de evaluación integral pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en ese contexto de educación superior.</p> <p>Interpretar la idea de evaluación que orientan el quehacer docente en los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia.</p> <p>Describir las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia.</p> <p>Caracterizar los criterios de evaluación aplicados por los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico? 2. Explique ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? 3. ¿De qué manera evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional? 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales? 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional? 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes? 7. ¿Qué procedimientos utiliza por para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes? 8. ¿Aplica un proceso de recuperación final de acuerdo a lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente. 9. ¿Considera que su proceso de formación es cónsono con las exigencias de una evaluación por

<p>Montería- Colombia?</p> <p>¿Hasta qué punto la práctica evaluativa del docente universitario es coherente con las concepciones que las sustenta?</p> <p>¿Qué elementos requiere la práctica evaluativa en la Uclam para generar un modelo de evaluación integral del aprendizaje pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados?</p>	<p>Montería- Colombia.</p> <p>Develar la coherencia entre la práctica evaluativa y las concepciones de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia.</p> <p>Generar un modelo de evaluación integral del aprendizaje pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia.</p>	<p>competencias? Razone su respuesta.</p> <p>10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?</p> <p>11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración Propia (2020)

En la Tabla 3, se observa la relación recíproca existente entre el propósito de la investigación, la interrogante y el guión de las entrevistas que se aplicaron a la muestra configurada, cuya finalidad fue comprender la concepción y práctica de la evaluación de los docentes de pregrado, desde su experiencia, tal como se esbozó en el momento empírico. Además, es pertinente destacar que este apartado se realizó en total armonía y cooperación con las informantes, pues durante todo el proceso mostraron actitudes de colaboración e interés hacia el estudio (Este es otro componente cualitativo que le da validez al estudio).

2. Categorización, análisis e interpretación de la evidencia cualitativa

La categorización constituye la fase siguiente, en el momento analítico, donde se establece la clasificación de la evidencia descrita o fragmentación

del todo (etiquetar), de acuerdo con lo planteado por González y Hernández (2011). Esta secuencia operativa en un estudio etnográfico conduce al investigador a trabajar con la información densa o texto narrativo expuesto en matrices categoriales, que emergen al aplicar las técnicas de recogida de la evidencia, que permitió identificar unidades de significado o comunicativas: palabras, oraciones y párrafos, de acuerdo con su concepción sobre el evento o fenómeno en estudio.

Con base a lo planteado, el proceso de categorización se llevó a cabo una vez aplicadas las entrevistas en profundidad, procediendo a transcribir la información protocolar obtenida. Posteriormente, se codificó a través del método de comparación y cuestionamiento continuo, para extraer las categorías y subcategorías emergentes. Esta operación lógica etnográfica, conduce a la deposición de los datos cualitativos de acuerdo con los criterios de Martínez, (2010).

Esta sistematización, permitió reflexionar y centrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo; develando desde un proceso inferencial, las categorías o expresiones que mejor las describen; así como, las propiedades o atributos más adecuados para especificarlas en ejes temáticos, que orientaron la elaboración del constructo teórico.

En ese sentido, esta secuencia operativa permitió la interpretación y estructuración de las categorías emergentes manifiestas en temas esenciales, dispuestos en diagramas diseñados para cada informante, complementados con memorandos donde se describe la realidad evidenciada desde la experiencia de los actores involucrados. A continuación, se presenta el proceso de categorización, análisis e interpretación para cada una de las entrevistas realizadas en el presente estudio, proceso metodológico que dará paso a verificación de hallazgos que se conlleven a la teorización.

Tabla N.º 4: Microanálisis Categorical 1

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 9:00 am	ENTREVISTA DURACIÓN: 20:57 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 1				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Instrumento de Verificación	Verificación de competencias: Lectoras, argumentativas, discursivas	1 2 3 4 5 6 7	Desde su experiencia:	
			Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
Sentido de la evaluación	Asimilación de contenidos. Aplicación de conocimiento. Adquisición de competencias. Toma de decisiones en consenso	8 9 10 11 12 13 14 15	Sujeto 1: Es un <u>instrumento</u> que le permite al docente <u>verificar algunos aspectos de los estudiantes</u> entre estos: si el estudiante lee, si estudia, si comprende lo que el docente enseña, le permite ver la manera como los estudiantes se <u>expresan, argumentan</u> (oralmente) y como estos <u>redactan</u> (elaboración de ensayos).	
			Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
			Sujeto 1: El <u>sentido de la evaluación</u> es verificar que los estudiantes hayan <u>asimilado los temas que el docente le trasmite</u> , además que lo sepan aplicar en el momento oportuno. Igualmente, que adquieran las competencias necesarias para poder desempeñarse de manera adecuada. que fortalecen el trabajo en equipo y la convivencia.	
			Investigador: 3. ¿De qué manera evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?	
			Sujeto 1: Pienso que nos podemos dar cuenta de	

Oportunidad de mejora	de	Compresión lectora Habilidad discursiva Argumentación Toma de decisiones	16 17 18 19 20	su <u>comprensión lectora</u> , redacción, ortografía, facilidad de expresión, <u>argumentación</u> y si <u>presentan dificultades</u> en las anteriores es una oportunidad para <u>mejorar los planes de estudios para que los estudiantes mejoren en ciertas áreas.</u>
Tipos de evaluación	de	Talleres	21 22 23	Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?
		Técnicas grupales Participación		Sujeto 1 Los tipos de evaluación son: Paci, talleres, mesa redonda, foros, participación en clase, ensayos, exposiciones, entre otras.
Aspectos para evaluar		Redacción de ensayos	24 25 26 27 28 29 30	Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?
		Exposiciones		Sujeto 1: Por ejemplo, <u>competencias argumentativas</u> , se le evalúa a través de casos, o a través de exposiciones, ensayos entre otros, me permite darme cuenta del <u>manejo que tiene el estudiante de la información</u> , además de la <u>reflexión y el análisis</u> que hace con dicha información.
		Competencias argumentativas		Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?
Frecuencia en la aplicación		Manejo de información	31 32	Sujeto 1: <u>En cada clase</u> se está haciendo, lo que cambia es la forma de evaluar.
		Pensamiento crítico		Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
Procedimientos de investigación		Evaluación constante	33 34	Sujeto 1: <u>Revisión de textos, clases magistrales, control de lectura</u> , entre otros.
		Revisión de textos		Investigador: 8. ¿Aplica un proceso de recuperación final de acuerdo a lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.
		Clases magistrales		Sujeto 1 Se le está informando a los estudiantes las <u>notas de seguimiento</u> durante el semestre, a los estudiantes que van con dificultades, se le informa y se les brinda oportunidades de recuperación. Estas a través de exposiciones, ensayos, exámenes, entre otras.
Recuperación final		Control de lectura	35 36 37 38 39 40	Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?
		Notas de seguimiento		
		Oportunidad de recuperación		

Evaluación por competencia		41 42 43 44 45 46	<p>Sujeto 1. Si considero que el proceso de formación es coherente ya que, en <u>la elaboración del proyecto docente, se hace un análisis de las competencias</u> que se quieren desarrollar en los estudiantes y en base a esto se elabora el tipo de evaluación.</p>
Criterios para valoración, promoción y certificación	<p>Proyectos basados en desarrollo de competencias</p> <p>Evaluación de unidades temáticas</p>	47 48 49 50 51	<p>Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?</p> <p>Sujeto 1 Los criterios se establecen a la hora de realizar el proyecto docente con sus respectivos porcentajes, la idea es que se evalúen todas las unidades y sus respectivos temas a través de diferentes metodologías.</p>
	Diversidad de medios y recursos	52 53	<p>Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>Sujeto 1: Todos los medios y recursos que la institución facilita</p>
	Coherencia entre teoría y praxis	54 55 56	<p>Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p> <p>Sujeto 1: Soy coherente entre lo que yo he aprendido sobre cómo y para qué evaluar y la aplicación que de ella llevo a cabo en el aula.</p>
	Matricula adecuada Conocer a los estudiantes	57 58 59 60 61	<p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 1: Me permite conocer a los estudiantes, esto debido a que el número de estudiante es adecuado, se le hace su respectivo seguimiento, en caso de que presente alguna dificultad se remite a Bienestar Universitario.</p>
Fortalezas SEI	Círculos de calidad con docentes	62 63	<p>Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 1: Reuniones para el seguimiento del estudiante, mayor exigencia con los estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 1

(Elaborado a partir de la entrevista realizada a informante 1)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** desencadenó un conjunto de categorías con relación al proceso de evaluación aplicado por los docentes de pregrado en la Universidad Católica Luis Amigó, con base a la experiencia del sujeto entrevistado. En función de las categorías que fueron surgiendo durante el desarrollo y análisis de la entrevista, se dio relevancia a aquellas, de acuerdo con el criterio del investigador, resaltan como indicadas para generar el logro del propósito principal de comprender la percepción acerca de la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario.

De acuerdo a la opinión aportada por el informante 1, a partir de las preguntas emitidas en la entrevista se destacan una serie de categorías comenzando con **Evaluación como verificación de competencias** insertas en las líneas [001-007], **Sentido de la evaluación** [008-014] **Evaluación como oportunidad de mejora** [015-020] donde se manifiestan las falencias que se vivencian en la docencia impartida en contextos universitarios y por ende la necesidad de desarrollar competencias relacionadas con: el desarrollo de comprensión lectora, habilidad discursiva, argumentación y toma de decisiones en cuanto al rendimiento de los estudiantes.

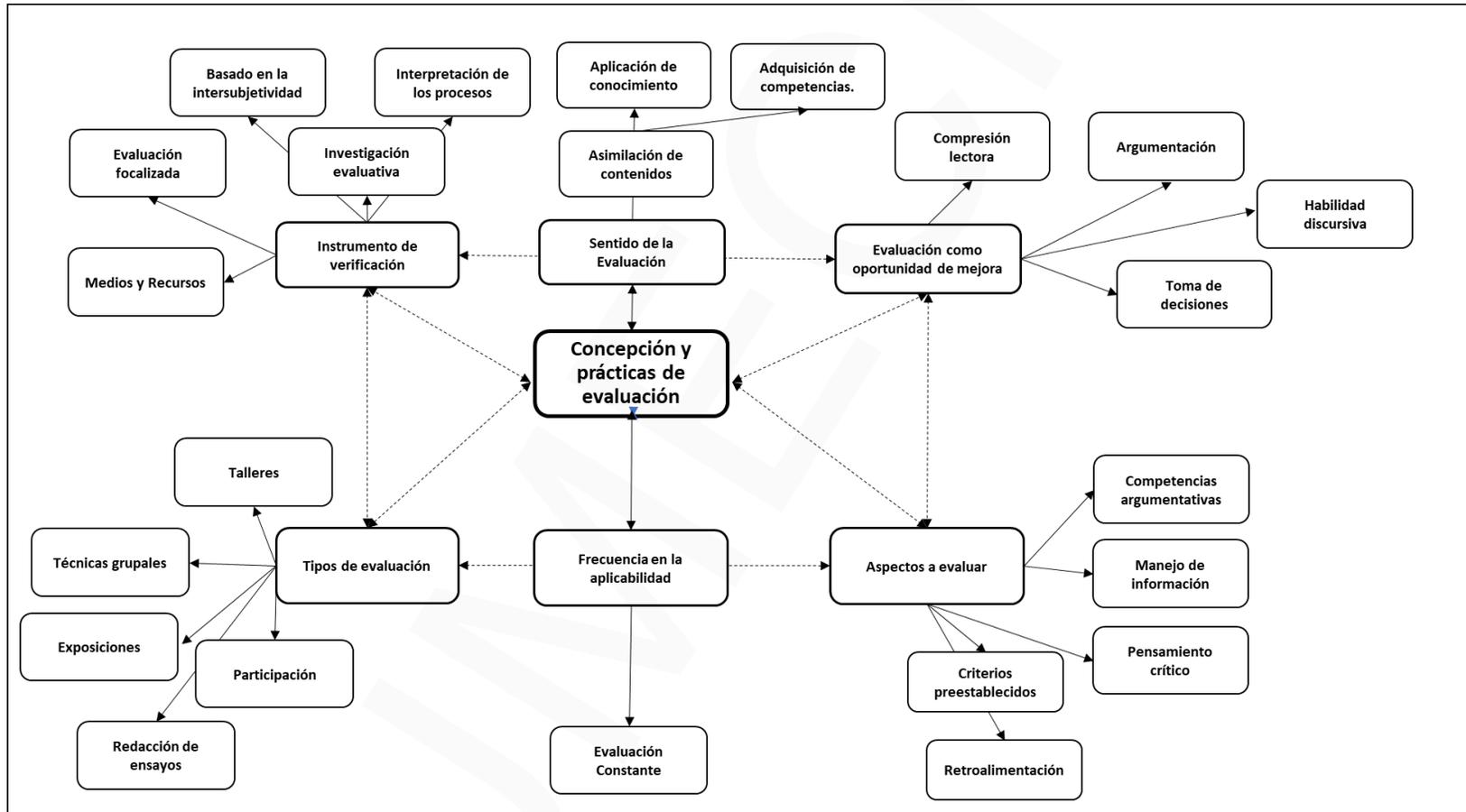
En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 1 solamente considera como Criterios para valoración, promoción y certificación el logro de las unidades temáticas, enfatizando solamente en el aspecto de medición cognitiva que abarca la evaluación: “la idea es que se evalúen todas las unidades y sus respectivos temas a través de diferentes metodologías” [049-

051]. Acá se evidencia, que el sujeto entrevistado obvia la necesidad de seleccionar y aplicar criterios de evaluación que deben ser expresados a través de parámetros de evaluación, los cuales son códigos o términos, que señalan los momentos del proceso empleando expresiones lingüísticas claras que permitirá determinar categorialmente el desarrollo de competencias en los estudiantes, acorde con los criterios establecidos de acuerdo con los logros esperados.

En la misma línea de pensamiento, a pesar de manifestar la necesidad de utilizar diversidad de medios y recursos para evaluar los aprendizajes, no especifica cuáles son los aplicados por el al momento de mediar su asignatura [051-052]. Es pertinente señalar, que no se debe pasar por alto que el rol fundamental de un educador y mediador de aprendizajes en contextos de educación superior es evidenciar, describir y valorar el estado de los procesos académicos de sus estudiantes, de manera responsable y autónoma.

El informante 1, propone como alternativa para fortalecer el Sistema de Evaluación Institucional, los **círculos de calidad con los docentes** [057-063]; sin embargo, se requiere además identificar y discutir los problemas evidenciados, lo cual podría ayudar a definir las líneas temáticas de indagación particulares, para contextualizarlas en marcos conceptuales que permitirían interpretar los resultados desde la postura intersubjetiva de evaluador.

Figura N.º 5: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 1



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 5: Microanálisis Categorical 2

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 9:40 am	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 2				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Seguimiento permanente	Praxis docente		Desde su experiencia:	
	Enlace Docente - Universidad	1 2 3 4	<p>Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?</p> <p>Sujeto 2: Es una evaluación que permite hacer un <u>seguimiento permanente</u> de los procesos llevados a cabo por el docente, de tal manera que genera un constante <u>enlace entre el docente y la universidad.</u></p>	
Naturaleza y sentido de la evaluación	Calidad de los procesos		<p>Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.</p>	
	Verificación de estándares establecidos	5 6 7	<p>Sujeto 2: El sentido de la evaluación en la educación superior tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las <u>metas de calidad que se fijan en los estándares,</u> asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la universidad. Por tanto, la evaluación en educación superior es un <u>instrumento para el mejoramiento</u> que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos.</p>	
	Instrumento para el Mejoramiento	8 9 10 11 12 13 14 15 16		
Evaluación como Oportunidad de mejora	Recabar información para toma de decisiones		<p>Investigador: 3. ¿De qué manera evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p>	
	Optimización de esfuerzos	17 18	<p>Sujeto 2: Para los directivos de las instituciones de educación superior, la evaluación de los</p>	

Mejoramiento continuo para de calidad programas	<p>decisiones</p> <p>Apuesta a la optimización de procesos.</p> <p>Aplicación de acciones focales y globales</p>	19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	<p>aprendizajes provee elementos que apoyan la toma de decisiones de acuerdo con las <u>necesidades de desarrollo institucional</u> y, específicamente, sobre la <u>forma como desde la gestión administrativa y directiva se le apuesta a optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes, y que se constituyan en mecanismos esenciales para el <u>mejoramiento continuo de la calidad de los programas que se ofrecen en la universidad.</u></u></p>
Tipos de evaluación	<p>Pruebas tipo PACI</p> <p>Talleres</p> <p>Trabajos grupales</p> <p>Trabajos de campo</p> <p>Revisión de artículos científicos</p> <p>Exposiciones</p>	30 31 32 33 34	<p>Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?</p> <p>Sujeto 2: <u>Elaboración de exámenes tipo PACI, trabajos grupales, talleres, trabajos de campo, medición de elementos de orden social tipo investigativo, exposiciones y revisión de lecturas de artículos científicos.</u></p>
Aspectos por evaluar	<p>Conocimientos teóricos y prácticos.</p> <p>Desarrollo profesional.</p> <p>Lenguaje técnico.</p> <p>Dominio del tema.</p> <p>Coherencia y cohesión discursiva.</p>	35 36 37 38 39	<p>Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?</p> <p>Sujeto 2: <u>•Conocimientos teóricos y prácticos. Desarrollo profesional. Lenguaje técnico. Expresión verbal y no verbal. Dominio del tema. Manejo del escenario. Coherencia entre lo argumentativo y lo teórico.</u></p>
Frecuencia en la aplicación	<p>Evaluación constante</p>	40 41 42	<p>Sujeto 2: <u>Semanalmente.</u> Diagnóstico de entrada, en el proceso y al final para corroborar el alcance de las competencias.</p>
Procedimientos de investigación	<p>Antes, durante y después</p>		<p>Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?</p>
Recuperación final	<p>Revisión de textos</p> <p>Explicación técnica</p> <p>Lectura artículos científicos</p> <p>Aplicación constante</p>	43 44 45 46	<p>Sujeto 2: Explicación técnica de los temas a evaluar. Revisión de artículos científicos y de literatura relacionada con el tema</p> <p>Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.</p> <p>Sujeto 2 Los aplico siempre que sean pertinente</p>

Evaluación por competencia	<p>Asistencia a los encuentros.</p> <p>Participación con valor agregado.</p> <p>Entrega oportuna de obligaciones y tareas</p> <p>Empleo de diversidad de instrumentos</p> <p>Uso de la observación para sistematizar la información.</p> <p>Contextualizar los contenidos</p>	47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61	<p>con relación al cumplimiento del estudiante teniendo en cuenta: <u>Asistencia a los encuentros.</u> <u>Participación en clase con valor agregado.</u> Entrega oportuna de los trabajos en los tiempos estipulados.</p> <p>Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?</p> <p>Sujeto 2. Si, ya que el estudiante en éste tipo de evaluación nos obliga a utilizar una <u>diversidad de instrumentos</u> y a implicar a diferentes agentes. <u>Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recojida de información sistemática.</u> De igual forma permite al estudiante hacer <u>inferencias desde la conceptualización teórica</u> para implementarlas en el contexto social, familiar, académico y laboral</p>
Criterios para valoración, promoción y certificación	<p>Responsabilidad en la entrega oportuna de las asignaciones.</p> <p>Participación en discusiones.</p> <p>Habilidad argumentativa.</p> <p>Trabajo Independiente.</p> <p>Búsqueda adicional de bibliografía.</p>	62 63 64 65 66 67	<p>Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?</p> <p>Sujeto 2 <u>Entrega de informes en los tiempos establecidos.</u> <u>Capacidad argumentativa.</u> <u>Conocimientos teóricos.</u> <u>Participación en la discusión en debates.</u> <u>Búsqueda adicional de bibliografía.</u> <u>Evidencia de uso de las horas de trabajo independiente.</u></p>
Uso de TIC	<p>Uso de plataforma virtual</p> <p>Encuentros virtuales</p>	68 69 70 71 72	<p>Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>Sujeto 2: <u>Utilización de la plataforma DICOM para la elaboración y entrega de tareas, respuesta a foros y desarrollo de las evaluaciones.</u> <u>De igual forma cumplimiento a los encuentros sincrónicos y virtuales.</u></p>
Fortalezas SEI	<p>Coherencia entre teoría y praxis</p> <p>Cumplimiento en el desarrollo de Plan de Asignaturas</p>	73 74 75 76	<p>Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p> <p>Sujeto 2: Todos los contenidos que se evalúan están acorde a los objetivos esenciales y complementarios que plantean los cursos en las cartas descriptivas.</p>
	<p>Seguimiento permanente de</p>	77 78 79	<p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 2: <u>Seguimiento permanente de las actividades</u> desarrolladas por el estudiante. <u>Coherencia entre lo planeado y lo desarrollado a lo</u></p>

Aspectos mejorar	a	actividades	80	largo de los cursos en el semestre. <u>Control de asistencia permanente</u> a cada encuentro.
		Control de asistencia	81	
		Conocer a los estudiantes		Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?
		Ninguno	82	Sujeto 2: <u>Ninguno</u>, porque considero que es <u>completo, holístico y complejo</u>, indistintamente que los docentes lo desconozcan y sigan anclados en paradigmas tradicionales de evaluación para medir dominio cognitivo solamente.
		Sistema holístico y complejo.	83	
			84	
			85	
			86	

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 2

(Elaborado a partir de la entrevista realizada a informante 2)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 2 acerca de la evaluación, quien la concibe como el seguimiento de los procesos pedagógicos llevados a cabo por el docente de educación superior, generando un vínculo entre su labor y las políticas de evaluación propuesta en el Proyecto educativo institucional. Tal como se evidencia en las líneas [001-004], donde emergen categorías como Evaluación como **Sentido de pertenencia, Praxis docente y Enlace Docencia – Universidad.**

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 2 asume la evaluación proceso para optimizar la como calidad de los procesos, mediante la verificación de estándares establecidos, por el MEN y por ende en el PEI de la Universidad [005-016]. Desde esa perspectiva, la evaluación representa un instrumento para el mejoramiento que permite recabar información para la toma de decisiones sobre las falencias observadas. Esto permitirá la optimización de esfuerzos en colectivos de trabajo.

De manera particular, la evaluación del aprendizaje debe concebirse desde la óptica del investigador como un **proceso sistemático y permanente** que comprende la **búsqueda y obtención de información** de diversas fuentes acerca de la **calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro** del estudiante y de la **calidad de los procesos docentes**, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de **formación que se espera alcanzar**, todo con el fin de

tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente.

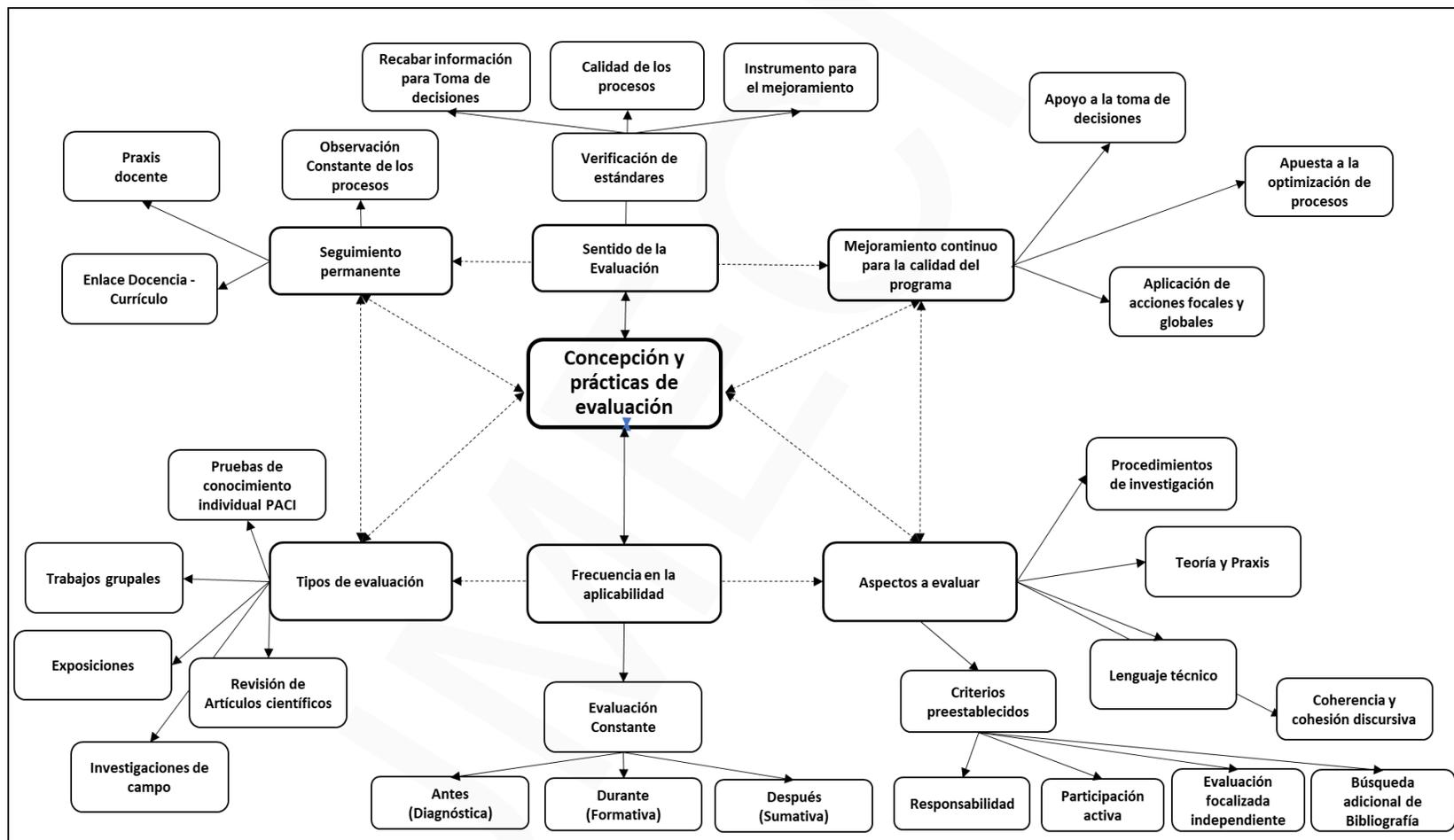
En cuanto al tipo de evaluación aplicado en su práctica docente, el informante 2, diversidad de medios y recursos exponiendo “Elaboración de pruebas de conocimiento individual, trabajos grupales, talleres, trabajos de campo, medición de elementos de orden social tipo investigativo, exposiciones y revisión de lecturas de artículos científicos.” [030-034].

De acuerdo con la opinión del sujeto informante, al evaluar se consideran los conocimientos o saberes disciplinarios; sin embargo, se infiere que se obvian las habilidades, las destrezas, los valores, las actitudes, competencias, y las normas de conducta que se quieren formar en los estudiantes. Aunado a, los compromisos académicos, la participación, la asistencia, puntualidad, el interés, la motivación, la creatividad, la responsabilidad y la actitud investigativa; de acuerdo con lo propuesto por Escobar (2009).

En contraposición a lo señalado, manifiesta utilizar el enfoque de evaluación por competencia, apoyado en el empleo de **diversidad de instrumentos**, uso de la observación para **sistematizar la información**, los cual les **permite contextualizar los contenidos** [051-061]. Apoyado en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

De igual modo considera como Criterios para valoración, promoción y certificación: Responsabilidad en la entrega oportuna de las asignaciones (Criterio axiológico); Participación en discusiones y Habilidad argumentativa (Criterios cognitivos); Trabajo Independiente y empleo de herramientas digitales (Criterios procedimentales) [062-067]. Aunado al seguimiento permanente de las actividades, como fortaleza del Sistema de Evaluación Institucional, el cual lo define como: **completo, holístico y complejo** [082-086].

Figura N.º 6: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 2



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 6: Microanálisis Categorical 3

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 10:20 am	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 3				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Concepción entorno a la evaluación			Desde su experiencia:	
Medición de competencias y habilidades	Centrada en cartas descriptivas.	1	Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
	Evaluación de conocimientos	2	Sujeto 3: Necesaria para <u>medir las competencias y habilidades del estudiante</u> , a partir de las <u>cartas descriptivas</u> que permita <u>evaluar los conocimientos</u>	
	Generación de conocimientos inclusivos	3	de los mismos en el ámbito de su formación desde el punto de vista de sus competencias y	
	Educar para el trabajo	4	habilidades así mismo la <u>generación de un conocimiento inclusivo</u> y a la vez cónsono con sus	
		5	habilidades y destrezas a desarrollar en su futuro	
		6	<u>campo laboral.</u>	
		7		
		8	Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
		9		
Naturaleza y sentido de la evaluación	Constatar logros de objetivos y competencias esenciales	10	Sujeto 3: <u>Constatar el logro de los objetivos y competencias esenciales</u> , así como la justificación del curso, conforme la carta descriptiva, Así como también la necesidad de adecuarse a los cambios que actualmente se están desarrollando en la educación a nivel mundial y nacional para la <u>formación de un profesional acordes a las exigencias del país.</u> Es por ello que las instituciones de educación superior deben adecuarse a las exigencias de las nuevas tendencias educativas.	
Adecuación a las nuevas tendencias educativas	Apegado a la normatividad	11		
	Adaptación a los cambios	12		
	Responde a las exigencias Proyecto País	13		
	Optimización de esfuerzos	14		
Evaluación como Oportunidad de		15		
		16		
		17		
		18		
		19		
		20	Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en	

mejora	Adecuación del PEI a los cambios globales	21 22 23 24 25 26 27 28	<p>consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p> <p>Sujeto 3: En un primer momento los cambios que se generan en el conocimiento a nivel global y nacional a partir de las exigencias <u>de adecuar la educación superior a esos cambios</u> nuestra institución deben recogerlo e insertarlos en el proyecto educativo institucional para su adecuación de las nuevas exigencias de la sociedad colombiana.</p>
Tipos de evaluación	Según carta descriptiva de las asignaturas. Elementos de desarrollo intelectual	29 30 31 32 33 34	<p>Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?</p> <p>Sujeto 3: Los tipos de evaluación que se <u>implementan están descritos en la carta descriptiva de cada una de las asignaturas asignadas</u>, así como también tomar en cuenta algunos elementos de su desarrollo intelectual acodes con lineamientos de la misma carta descriptiva.</p>
Aspectos evaluar por	Evolución integral Conocimientos y competencias Medición de habilidades Medición desarrollo intelectual	35 36 37 38 39 40	<p>Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?</p> <p>Sujeto 3: La evolución debe ser integral con respecto a la evaluación sugeridas en las cartas descriptivas <u>se evalúa los conocimientos y las competencias adquiridas</u> así mismo <u>se le mide al estudiante sus habilidades y desarrollo intelectual</u> en relación a su futuro desempeño profesional</p>
Frecuencia en la aplicación	Momentos sugeridos en cartas descriptivas Evaluación constante	41 42 43 44	<p>Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?</p> <p>Sujeto 3: En los momentos que sugiere las cartas descriptivas; pero así mismo al estudiante se le está evaluando continuamente según el proyecto docente que permite una evaluación integral.</p>
Procedimientos de investigación	Apegado a la normatividad	45 46 47	<p>Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>Sujeto 3: Los procedimientos que nos exige el reglamento estudiantil, la carta descriptiva y el proyecto docente para una evaluación integral.</p>
Recuperación final			<p>Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional?</p>

Criterios para valoración, promoción y certificación	Evidencia el proceso de aprendizaje	48 49	Argumente. Sujeto 3 Claro que sí, hasta que <u>evidencia el proceso de aprendizaje por el estudiante.</u>
	Por respeto al currículo establecido	50 51 52 53	Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias? Sujeto 3. Por respetar la justificación del curso, así como a los objetivos y competencias esenciales, conforme la carta descriptiva y el proyecto docente debidamente elaborado.
Según Reglamento Estudiantil	Según carta descriptiva	54 55 56 57	Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita? Sujeto 3 La valoración para realizar las evaluaciones de los diferentes cursos está contenida en el <u>Reglamento Estudiantil institucional y en la carta descriptiva.</u>
		58 59 60	Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? Sujeto 3: Los medios a evaluar nos lo indican la carta descriptiva de cada uno de los cursos y consignadas en el proyecto docente
Fortalezas SEI	Sustentación legal	61 62 63 64 65	Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan? Sujeto 3: A mi entender hay coherencia en el proceso evaluativo porque lo mismo está sustentado en el Reglamento Estudiantil institucional y en la carta descriptiva, así como en el proyecto docente
		66 67	Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional? Sujeto 3: La <u>sistematización del proyecto docente y el seguimiento a estudiantes.</u>
	Sistematización del PEI		Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?
	Seguimiento estudiantil		
	Adaptado al PEI	68 69	Sujeto 3: <u>Todo se ajusta a las necesidades y a la misión y visión de la Institución, así como al PEI.</u>

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N.º 3

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 3)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 3 acerca de la evaluación, quien la concibe como **“medir las competencias y habilidades** del estudiante, a partir de las cartas descriptivas que permita evaluar los conocimientos de estos en el ámbito de su formación desde el punto de vista de sus competencias y habilidades”. Tal como se evidencia en las líneas [001-006], donde emergen categorías como Evaluación como **medición de competencias y habilidades**.

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 3 asume la evaluación proceso para **constatar el logro de los objetivos y competencias esenciales** [010-012]. Desde esa perspectiva, la evaluación representa un medio de **adecuación a las tendencias educativas actuales**, así como a las necesidades de los cambios que se están desarrollando actualmente en educación superior a nivel mundial y nacional, para la formación de un profesional acordes a las exigencias del país [013-020]

En la opinión manifiesta por el sujeto informante 3, se observa un enfoque tradicional de evaluación centrado en la **medición de conocimientos**, obviando el **principio de integralidad**, el cual considera la evaluación como un medio para conocer y apreciar al estudiante universitario desde todas sus perspectivas humanas; es decir, considerando su naturaleza física-biológica, social-afectiva, psicomotora, lingüística, cognoscitiva y moral. Toma en cuenta a la persona como un ser holístico-integral, donde no se pueden

parcializar los contenidos, conociendo y tomando en cuenta cada uno de los aspectos para poder emitir juicios de valor referentes al aprendizaje obtenido.

Ese principio implica que el docente debe conocer al estudiante tanto desde el punto de vista objetivo, como subjetivo, valorando los logros intelectuales, psicomotores y afectivos, para lo cual, debe utilizar una amplia gama de estrategias e instrumentos. Además, propiciará la orientación del alumno en cuanto a la forma que éste ejecuta sus acciones. Todo esto permite mantener consciente al alumno de sus grados de avance o nivel de logro en el aprendizaje, evitándose la inmediata reincidencia en los errores y su encadenamiento. Por otra parte, en lo que toca a aciertos y logros, su constante comprobación hace las veces de retroalimentación.

En cuanto al tipo de evaluación aplicado en su práctica docente, el informante 3, no especifica cuáles, señalando que su **selección está apegada a la normatividad institucional** especificada en las cartas descriptivas de las asignaturas que regenta [022-034]. Se infiere que, el informante deja a un lado la creatividad, flexibilidad y adaptabilidad como principios imperantes en la labor docente, donde su rol activo es determinante para garantizar la calidad de los procesos.

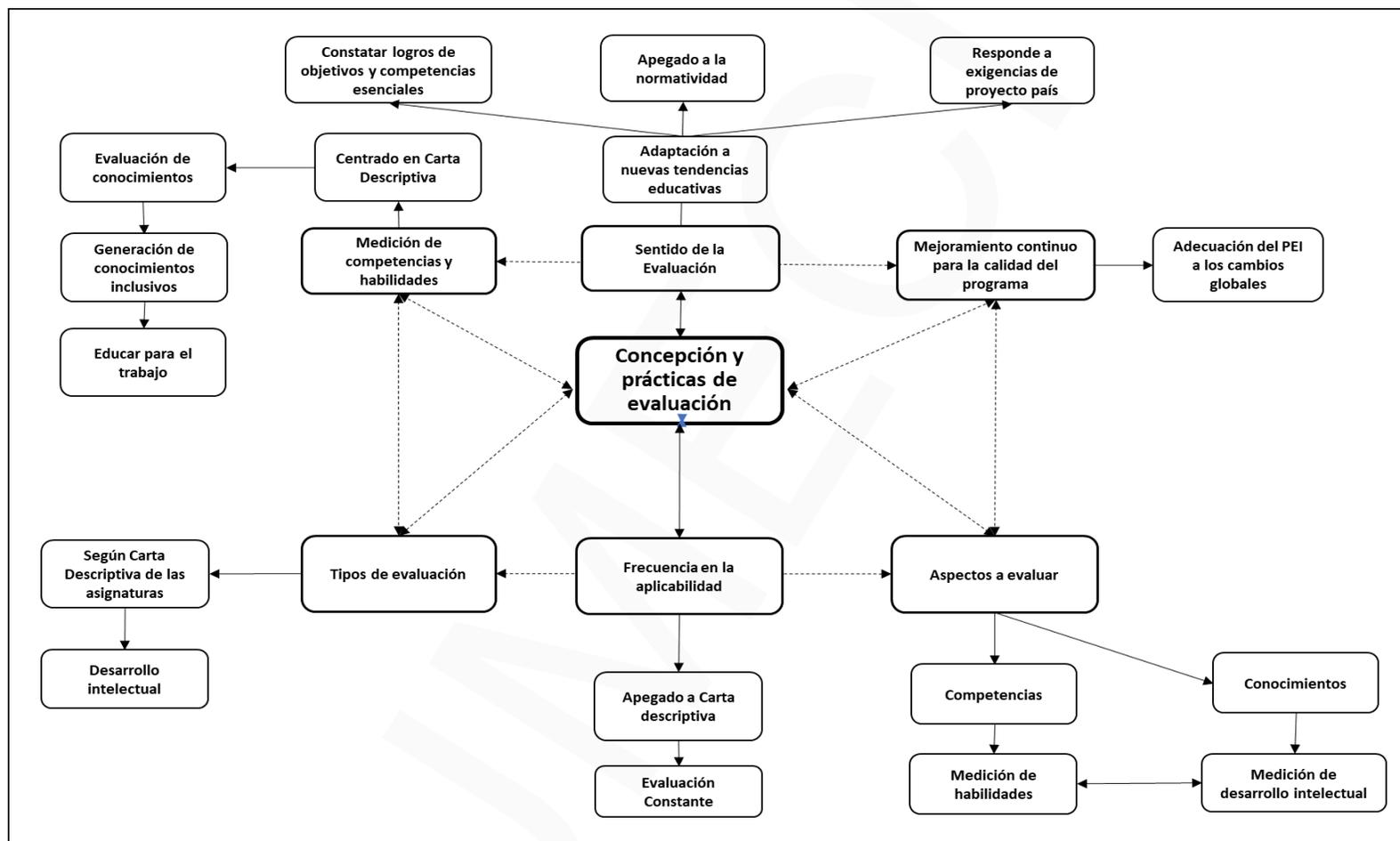
De acuerdo con la opinión del sujeto informante, al evaluar se consideran los conocimientos y competencias; de donde se infiere el desconocimiento de que en un enfoque de evaluación por competencia se conjugan las habilidades, las destrezas, los valores, las actitudes y las normas de conducta que se quieren formar en los estudiantes. Aunado a, los compromisos académicos, la participación, la asistencia, puntualidad, el interés, la motivación, la creatividad, la responsabilidad y la actitud investigativa; de acuerdo a lo propuesto por Escobar (2009).

En contraposición a lo señalado, manifiesta utilizar el enfoque de evaluación integral, apoyado en el empleo **instrumentos**, propuestos en las

cartas descriptivas [035-040], con la finalidad de **medir el desarrollo intelectual de los estudiantes**. El informante persiste en la concepción de evaluación como medición de contenidos, donde se contrasta la información aprendida con un patrón expuesto en las cartas descriptivas de las asignaturas. Se deja a un lado, una de las fases importantes de la evaluación: La valoración, por medio de la cual se añaden juicios, dando cabida a la toma de decisiones.

De igual modo considera como criterios para valoración, promoción y certificación, así como los procedimientos de evaluación aquellos propuestos en los reglamentos, planes y programas oficiados por la universidad ([058-060]; “Todo se ajusta a las necesidades y a la misión y visión de la Institución, así como al PEI” [068-069]).

Figura N.º 7: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 3



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 7: Microanálisis Categorical 4

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 10:40 am	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 4				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Concepción sobre evaluación	Actualización de: conocimientos Comportamientos Modelos de aprendizaje. Enfoque cualicuantitativo.	1 2 3 4 5 6 7	Desde su experiencia:	
Evaluación permanente			Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
Naturaleza y sentido de la evaluación	Aprehensión del conocimiento compartido Diagnosis Realizar mejoras	8 9 10 11	Sujeto 4: Siempre estamos en un <u>proceso de evaluación permanente</u> , donde podemos <u>actualizar conocimiento, comportamientos y modelos de aprendizaje</u> , creo que el modelo que tenemos de evaluación es adecuado, nos permite no solo de <u>forma cuantitativa determinar un proceso, sino mejor aún, de forma cualitativa</u>	
Evaluación como Oportunidad de mejora	Diagnosis permanente Aplicar acciones de mejora.	12 13 14 15	Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
			Sujeto 4: Conocer <u>el proceso de aprehensión</u> que ha tenido nuestro docente de la <u>información o conocimiento compartido</u> , dicho <u>diagnostico</u> permite <u>realizar mejoras</u> .	
			Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?	
			Sujeto 4: De una manera sustancial e importantísima, porque permite <u>realizar diagnostico</u> permanente del proceso de formación y realizar <u>acciones de mejora</u>	
			Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de	

Tipos de evaluación	Evaluación cualitativa Evaluación permanente del aprendizaje	17 18	<p>evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?</p> <p>Sujeto 4: <u>Evaluación cualitativa, evaluación permanente</u> de su evolución en el aprendizaje</p>
Aspectos por evaluar	Argumentación de conocimiento. Capacidad de abstracción de síntesis Resolución de problemas. Asertividad	19 20 21 22	<p>Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?</p> <p>Sujeto 4: <u>Su argumentación, su aprehensión del conocimiento, su capacidad de abstracción, de síntesis, de poder resolver de forma asertiva los problemas propuestos.</u></p>
Frecuencia en la aplicación	Evaluación permanente del aprendizaje y de la enseñanza	23 24 25	<p>Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?</p> <p>Sujeto 4: <u>Permanentemente</u> y no sólo a los estudiantes, también mi <u>proceso de transmisión de la información y el conocimiento.</u></p>
Procedimientos de investigación Estrategias de motivación.	Estrategias de motivación. Videos. Redes sociales. Simulacro de Audiencias Evaluación escrita Técnicas grupales Pensamiento crítico Olimpiadas del Penal	26 27 28 29 30 31 32 33	<p>Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>Sujeto 4: Utilizo herramientas que motiven el proceso de aprendizaje, como la elaboración de <u>vídeos</u> montados en YouTube y <u>redes sociales</u>, que los jóvenes les encanta usar, para compartir información por ellos recaudada, también <u>simulacro de Audiencias, evaluaciones escritas</u> estilo SABER PRO., <u>mesas redondas de debate</u>, ensayos con su pensamiento crítico y las Olimpiadas de Penal</p>
Recuperación final	Durante el proceso formativo	34 35 36 37	<p>Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo a lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.</p> <p>Sujeto 4: Si es necesario sí, pero hasta la fecha no ha sido necesario, toda vez que esa recuperación la hacemos durante el semestre facilitado por el proceso permanente de evaluación</p>
Proceso de formación permanente	Mejoramiento continuo contenidos Experiencia continua Métodos alternativos de resolución de conflictos	38 39 40 41 42	<p>Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?</p> <p>Sujeto 4: Si, pero también estoy en un proceso de <u>formación permanente</u> para mejoramiento continuo y me apoyo en la experiencia continua y permanente que tengo en el litigio o en métodos alternativos de solución de conflictos</p>

<p>43 Criterios para valoración, promoción y certificación</p>	<p>43 y Desarrollo de competencias argumentativas</p>		<p>43 Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?</p> <p>44 Sujeto 4: Adquirir <u>competencias</u> que le permitan generar una buena <u>argumentación</u> como abogado</p>
<p>45 Uso de TIC</p>	<p>45 Videos</p> <p>46 Redes sociales</p> <p>47 Simulacro de Audiencias</p> <p>48 Evaluación escrita</p> <p>49 Técnicas grupales</p> <p>50 Pensamiento crítico</p> <p>Olimpiadas del Penal</p>		<p>45 Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>46 Sujeto 4: Elaboración de vídeos montados en YouTube y redes sociales, realizadas en su totalidad por el estudiante, también simulacro de Audiencias, evaluaciones escritas estilo SABER PRO., mesas redondas de debate, ensayos con su pensamiento crítico y las Olimpiadas de Penal</p>
<p>51 Coherente proceso de formación</p>	<p>51 con de Formación cognitiva</p> <p>53 Formación ética</p> <p>54 Conciencia social</p> <p>55 Solucionador de problemas</p> <p>56</p>		<p>51 Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p> <p>53 Sujeto 4: Creo y estimo que en su totalidad es <u>coherente con la formación</u> del abogado que espera nuestra sociedad, un abogado con <u>conocimiento, ético, responsable, con conciencia social y solucionador de conflictos</u></p>
<p>57 Fortalezas SEI</p>	<p>57 Elaboración de estrategias de mejora continua</p> <p>58</p>		<p>57 Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>58 Sujeto 4: Que sea <u>permanente</u> y así poder elaborar <u>estrategias de mejora continua</u></p>
<p>59 Aspectos mejorar por</p>	<p>59 Permite calificar</p> <p>60 Mejoramiento continuo</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p>		<p>59 Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>60 Sujeto 4: Creo que el modelo que usa la Universidad permite no solo calificar o descalificar, sino realizar un <u>mejoramiento continuo</u> que garantiza el éxito de la formación de nuestro estudiante.</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p>

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 4

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 4)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 4 acerca de la evaluación, quien la concibe como un **proceso permanente**, vinculado a la **actualización de: conocimientos, Comportamientos y Modelos de aprendizaje** que, implica asumirlo desde un **Enfoque cualicuantitativo**. Tal como se evidencia en las líneas [001-007], donde emergen categorías como **Evaluación como proceso permanente, Actualización, Valoración de comportamientos y Modelos de aprendizaje**

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 4 asume la evaluación como: “Proceso de aprehensión que ha tenido nuestro docente de la información o conocimiento compartido, dicho diagnóstico permite realizar mejoras” [008-011]. Desde esa perspectiva, la evaluación contribuye de manera sustancial e importantísima, al diagnosticar de manera permanente el **proceso de formación** y en consecuencia **realizar acciones de mejora** [012-015]

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 4, se infiere la aplicación de un enfoque cualitativo iluminativo caracterizado por la evaluación permanente del aprendizaje, donde se valoran aspectos como: **Argumentación, Aprehensión de conocimiento, Capacidad de abstracción, Capacidad de síntesis, Resolución de problemas y Asertividad.** [019-022]

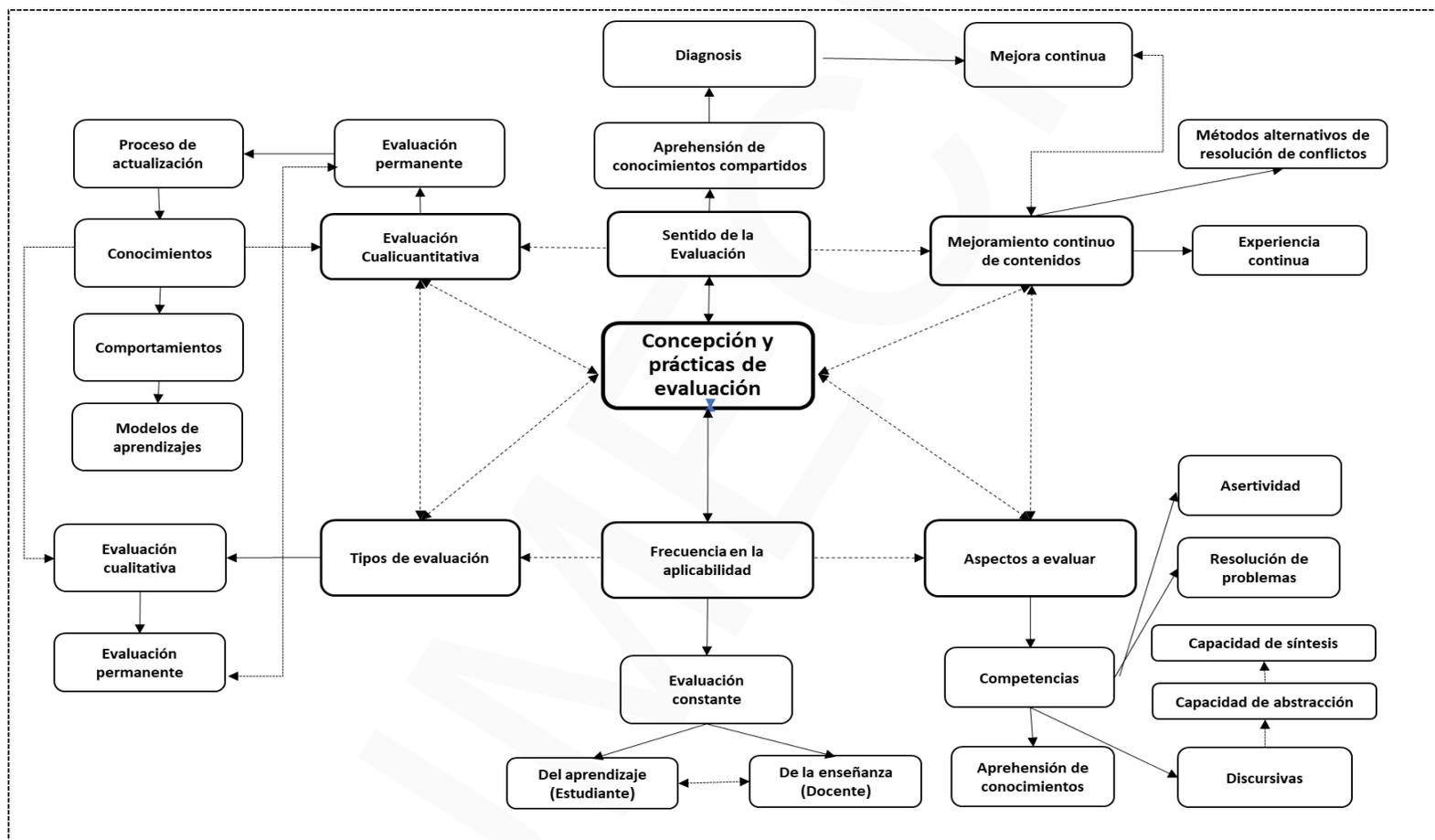
Con base a la opinión aportada por el informante 4, se infiere la necesidad de no continuar con el estudio de la evaluación aislada de las otras

categorías didácticas, al hacerlo se desconoce que ésta hace parte del sistema educativo y que las categorías actúan como un subsistema. “Al hacerlo, se exagera la función de la evaluación como control y se puede desconocer o subvalorar su función formativa en el contexto de la educación superior” (Escobar, 2009).

Este tipo de evaluación continua y permanente requiere del uso de **Estrategias de motivación** apoyadas en el empleo de videos, redes sociales, simulaciones, pruebas escritas, técnicas grupales, redacciones donde emplee el pensamiento crítico y Olimpiadas del Penal

El proceso antes descrito, implica el desarrollo holístico del profesional docente, que involucra adquisición de Formación cognitiva, ética, de conciencia social, comprometido con la solución de problemas institucionales y sociales. Este accionar requiere de la elaboración estrategias de mejora continua [057-063]

Figura N.º 8: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 4



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 8: Microanálisis Categorical 5

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 11:00 am	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 5				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación			Desde su experiencia:	
Autoevaluación del desempeño académico	Mejorar componentes de quehacer docente.	1	Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
	Aspecto social	2	Sujeto 5: Pertinente. Cada uno de los aspectos evaluados son una invitación a realizar una <u>autoevaluación de nuestro desempeño académico</u> ,	
	Aspecto comportamental	3	es una invitación a fortalecer y mejorar cada uno de <u>los componentes que conforman el quehacer profesional</u> . También nos recuerda que como seres humanos no podemos sustraernos de construir una comunidad Amigoniana desde el <u>aspecto social y comportamental</u> .	
		4		
		5		
		6		
		7		
		8		
		9		
Naturaleza y sentido de la evaluación	Construcción sistemática y permanente		Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
	Reingeniería de los procesos	10	Sujeto 5: <u>Construir</u> siempre, y de manera <u>sistemática</u> , una mejor versión profesional y humana de cada uno de nosotros. La evaluación institucional nos permite, a través de un <u>ejercicio introspectivo, reinventarnos</u> , si es posible para seguir creciendo en comunidad.	
Valoración integral	Ejercicio Introspectivo.	11		
	Reinventarnos	12		
		13		
		14		
		15		
Evaluación como Oportunidad de mejora			Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?	
	Desarrollo integral	16	Sujeto 5: <u>En el PEI</u> queda establecido que una de	

	de la sociedad	17	las funciones sustantivas de la Universidad es “ <u>contribuir al desarrollo integral de la sociedad</u> ”.
	Saber-conocimiento	18	Esta misiva nos incluye, como parte fundamental para el desarrollo del ser en todas sus dimensiones, el “ <u>saber-conocimiento</u> ”.
	Evaluación formativa	19	La formación integral se concibe como “ <u>la formación de profesionales con conciencia crítica, ética y social</u> ”, no solo se forman los estudiantes; también los docentes. Todas estas son cualidades descriptivas que se desarrollan desde la <u>evaluación formativa</u> de nuestra Universidad.
	Conciencia crítica Ética Social	20 21 22 23 24 25 26 27	
Tipos de evaluación	Eventos formativos Eventos sumatorios (Orales y escritos)		Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?
Valoración integral	Aspectos académicos Aspectos sociales Aspectos personales Aspectos Cualitativos (actitudes, pensamiento crítico, creatividad, autonomía, interacción)	28 29 30 31 32 33 34 35 36	Sujeto 5: <u>El proceso de valoración es integral, producto de eventos formativos y sumatorios (orales, escritos) que nos permiten tener una valoración de aspectos académicos, sociales y personales.</u> Nuestra valoración institucional busca comprender e interpretar no solo el aspecto cuantitativo sino también el <u>aspecto cualitativo (actitudes, reflexión, autocrítica, creatividad, autonomía, interacción)</u>
Aspectos evaluar por	Empoderar en el conocimiento Responder a sus necesidades	37 38 39 40 41 42 43 44 45	Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional? Sujeto 5: Nuestros educandos tienen una gran claridad sobre lo que quieren seguir siendo (abogados, psicólogos, docentes, etc...) nuestra labor como docentes es <u>empoderarlos del conocimiento que necesitan, desde cada una de nuestras disciplinas, para facilitar, dejar que salga lo que los acontece, lo de adentro para responder a ese ser que se manifiesta desde estas instancias académicas.</u>
	Competencias lingüísticas	46	Desde mi especificidad, <u>enseñarles el idioma inglés, necesito contextualizarlos</u> en eventos
	Conocimientos contextualizados	47 48 49 50	situacionales que los aproxime a realidades por acontecer en el proyecto de vida que ellos están construyendo
Frecuencia en la aplicación			Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?
Carece de momentos ideales	Proceso sistemático y constante	51 52 53 54	Sujeto 5: El aprendizaje y el proceso de evaluación es <u>sistemático, es constante</u> ; carece de momento ideal, se da desde el momento en que se <u>inicia un tema</u> , en los minutos siguientes, cuando

	<p>Inicio, desarrollo y cierre</p> <p>Corrección de falencias</p> <p>Construcción de conocimientos factuales</p>	<p>55</p> <p>56</p> <p>57</p> <p>58</p> <p>59</p> <p>60</p> <p>61</p>	<p>alguien levanta la mano para aportar o hacer una pregunta, pedir una aclaración, salir al tablero, o traer un aporte que ha sido <u>previamente consultado</u>. Inclusive, cuando se comete un error, ese momento es una oportunidad para <u>corregir las falencias y contribuir a la construcción de un conocimiento factual</u></p>
<p>Procedimientos de investigación</p> <p>Evaluación de procesos</p> <p>Estilos de aprendizaje</p>	<p>Sustentados en criterios (Valores y actitudes).</p> <p>Medios orales. Escritos. Prácticas.</p> <p>Guías de evaluación. Portafolio personal de desempeño.</p> <p>Aplicación de estrategias</p> <p>Promoción de habilidades</p>	<p>62</p> <p>63</p> <p>64</p> <p>65</p> <p>66</p> <p>67</p> <p>68</p> <p>69</p> <p>70</p> <p>71</p> <p>72</p> <p>73</p> <p>74</p> <p>75</p> <p>76</p> <p>77</p> <p>78</p>	<p>Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>Sujeto 5: Nuestro sistema académico, de evaluación específicamente, nos sugiere que sustentemos los procedimientos evaluativos bajo <u>criterios apoyados en valores y actitudes (responsabilidad, creatividad e iniciativa, autonomía e interacción)</u>, y que hagamos <u>uso de medios orales, escritos, prácticas, guías de evaluación y el Portafolio personal de desempeño</u> (consignados en el PEI: numeral 5.4.3. Medios para la evaluación). Cada uno de estos medios nos ofrecen oportunidades para evaluar el proceso de aprendizaje de nuestros educandos. De hecho, cada una de ellas se <u>propenden por el desarrollo y responden a diversos tipos de estilos de aprendizaje</u> lo cual permite la aplicación y promoción de habilidades y estrategias</p>
<p>Recuperación final</p>	<p>En todos los momentos</p> <p>Autoevaluación</p>		<p>Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.</p>
<p>Evaluación sumativa</p>	<p>Reflexión</p> <p>Habilidades destrezas</p>	<p>79</p> <p>80</p> <p>81</p> <p>82</p> <p>83</p> <p>84</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>87</p> <p>88</p> <p>89</p> <p>90</p> <p>91</p> <p>92</p> <p>93</p> <p>94</p> <p>95</p> <p>96</p>	<p>Sujeto 5: La recuperación de una competencia o desempeño se puede realizar en <u>cualquier momento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje</u>. Dado el caso que un educando no alcance una nota satisfactoria, el educando podrá, tomar el tiempo que requiera para <u>prepararse y acordar un tiempo con el docente</u> con el ánimo de presentar la recuperación de dicho desempeño. Carecemos de periodos durante el semestre académico lo cual <u>posibilita al educando para reflexionar sobre sus debilidades, estudiar y mejorar su evaluación sumatoria</u>. Contar con una perspectiva de evaluación formativa sustenta que este tipo de proceso evaluativo sea posible. Las habilidades y estrategias se desarrollan a lo largo del proceso de aprendizaje; carece de un momento singular</p>
<p>Evaluación por competencias</p>			<p>Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?</p>

<p>Construcción de conocimiento</p>	<p>Desarrollo cognitivo gradual</p> <p>De acuerdo con niveles de adquisición de conocimiento</p> <p>Aprendizaje escalonado (Habilidad, conocimiento, medio o procedimientos /contexto y propósito)</p>	<p>97</p> <p>98</p> <p>99</p> <p>100</p> <p>101</p> <p>102</p> <p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p> <p>108</p> <p>109</p> <p>110</p>	<p>Sujeto 5: La <u>evaluación por competencias</u>, el aprendizaje por competencias, permite que el <u>desarrollo cognitivo sea de forma gradual</u> y de acuerdo a <u>distintos niveles de adquisición del conocimiento mediado</u>. La mediación por competencias sugiere un <u>aprendizaje escalonado y razonado</u> en donde se suman una acción (habilidad), conocimiento (qué), medio procedimental/contexto (cómo) y un propósito (por qué) que de manera escalonada pavimentan la construcción del conocimiento desde el ejercicio de la memoria como conocimiento previo hasta el nivel de proposición.</p>
<p>Criterios para valoración, promoción y certificación</p>		<p>111</p> <p>112</p> <p>113</p>	<p>Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?</p> <p>Sujeto 5: De acuerdo a nuestro PEI (5.4 Concepción de evaluación), los criterios alrededor de estos conceptos son:</p>
<p>Aproximación subjetiva y del proceso enseñanza aprendizaje</p>	<p>Valoración (proceso crítico, análisis, comprensión e interpretación)</p>	<p>114</p> <p>115</p> <p>116</p> <p>117</p> <p>118</p>	<p>Valoración: <u>proceso crítico</u>, intencionado y sistemático de recolección, <u>análisis, comprensión e interpretación de información</u> que permite a los actores educativos valorar el estado en que se encuentra la formación integral de los estudiantes.</p>
<p>Perspectiva Integral</p>	<p>Promoción: (Avance en adquisición de saberes)</p>	<p>119</p> <p>120</p> <p>121</p> <p>122</p> <p>123</p> <p>124</p>	<p>La promoción: como el acto que permite al estudiante <u>avanzar en su respectivo plan de estudios</u>.</p> <p>Y la certificación: como <u>el documento de decisión final del docente</u> sobre los aprendizajes de los estudiantes.</p>
	<p>Certificación (adquisición de metas y logros)</p>	<p>125</p> <p>126</p> <p>127</p> <p>128</p> <p>129</p> <p>130</p> <p>131</p> <p>132</p>	<p>Todos estos criterios y los aspectos que los caracterizan, nos permiten construir, de manera mancomunada con cada educando, una <u>aproximación subjetiva y objetiva del proceso de enseñanza-aprendizaje</u> no solo del educando sino también que esta valoración (formativa y sumativa) nos permite como docentes tener una valoración de nuestro desempeño desde una <u>perspectiva integral</u></p>
<p>Medios para evaluar</p>	<p>Orales</p> <p>Escritos, prácticas</p> <p>Guías de evaluación</p> <p>Portafolio</p>	<p>133</p> <p>134</p> <p>135</p> <p>136</p> <p>137</p> <p>138</p> <p>139</p>	<p>Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>Sujeto 5: Los medios o canales que uso para evaluar el proceso de aprendizaje de mis educandos son sugeridos en el PEI (numeral 5.4.3. Medios para la evaluación). Entre estos medios se encuentran <u>medios orales, escritos, prácticas, guías de evaluación y el Portafolio personal de desempeño</u></p>

<p>Cohesivo con de formación</p>	<p>personal de desempeño)</p> <p>Evaluación por procesos</p> <p>Aprendizaje centrado en el estudiante</p> <p>Se respeta estilo de aprendizaje</p> <p>Oportunidad integral</p>	<p>140</p> <p>141</p> <p>142</p> <p>143</p> <p>144</p> <p>145</p> <p>146</p> <p>147</p> <p>148</p> <p>149</p> <p>150</p> <p>151</p> <p>152</p> <p>153</p>	<p>Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p> <p>Sujeto 5: Son totalmente coherentes. De hecho, de las Universidades en las que he tenido la oportunidad de laborar, esta sustenta una verdadera <u>evaluación por procesos</u>. Una evaluación que permite el desarrollo de competencias desde instancias formativas que facilitan el <u>aprendizaje centrado en el educando</u> y no en la necesidad de responder a un sistema de evaluación parcializada en periodos. Nuestro sistema de evaluación es una oportunidad para que el educado crezca de acuerdo con su propia velocidad, nivel de desarrollo. <u>Nuestro sistema de evaluación es una oportunidad integral que dura un semestre.</u></p>
<p>Fortalezas SEI</p>	<p>Participativo</p> <p>Sistema formativo</p> <p>Flexible</p> <p>Generador de conocimiento</p> <p>Privilegia una evaluación integral</p>	<p>154</p> <p>155</p> <p>156</p> <p>157</p> <p>158</p> <p>159</p> <p>160</p> <p>161</p> <p>162</p> <p>163</p> <p>164</p> <p>165</p> <p>166</p> <p>167</p>	<p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 5: Nuestro sistema de evaluación institucional es muy <u>participativo</u>. Contamos con una gama de medios para evaluar que nos permite tener muy en cuenta la opinión de nuestros educandos para realizar los cambios, ajustes o permitir preferencias en los medios de evaluación conducentes a <u>generar un mejor ambiente de aprendizaje</u>. Existe flexibilidad en nuestro sistema de evaluación. No existe un medio único y singular para evaluar. Nuestro sistema de evaluación es 99% formativo y, en mi opinión, es solo un 1% sumativo. El carácter <u>formativo</u> es lo que hace de nuestro sistema de evaluación muy permitente para <u>construir conocimiento</u>.</p>
<p>Aspectos por mejorar</p>	<p>Propender hacia una evaluación más subjetiva</p> <p>Desarrollo de competencias.</p> <p>Evaluación centrada en el estudiante</p>	<p>168</p> <p>169</p> <p>170</p> <p>171</p> <p>172</p> <p>173</p> <p>174</p> <p>175</p> <p>176</p> <p>177</p> <p>178</p>	<p>Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 5: Aprender podría ser quizás más fácil. Contar con sistema de evaluación que <u>propenda más por la valoración subjetiva y objetiva desde la evaluación formativa</u> también es posible. Poder mejorar un desempeño dentro de una competencia bien podría estar más centrada en el educando. En este momento todo esto lo estamos logrando; no hay casos hipotéticos, nuestro sistema privilegia una evaluación integral. Es importante que todos como docentes hagamos cumplir este sistema de <u>evaluación centrado en el educando</u>.</p>

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando Nº 5

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 5)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 5 acerca de la evaluación, quien la concibe como un **proceso de valoración integral**, centrado en **autoevaluación de desempeño académico** que se orienta a mejorar los componentes de quehacer docente, por lo tanto, su carácter globalizante involucra aspectos no solamente cognoscitivos, sino además axiológicos, actitudinales, sociales y comportamentales, en líneas [001-009]

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 5 asume la evaluación como: “Construir siempre, y de manera sistemática, una mejor versión profesional y humana de cada uno de nosotros. La evaluación institucional nos permite, a través de un ejercicio introspectivo, reinventarnos, si es posible para seguir creciendo en comunidad” [009-015]. Desde esa perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso de valoración permanente y constante. Apoyado en la **Reingeniería de los procesos**, como **Ejercicio Introspectivo** que permite a los actores involucrados **reinventarse**.

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 5, se infiere la aplicación de un **enfoque integrado** que, a través de **eventos formativos y sumatorios**, permite valorar aspectos académicos, sociales, personales, de índole cualitativos (**actitudes, pensamiento crítico, creatividad, autonomía, interacción**) [028-036]. Con la finalidad de **empoderar** a los estuantes **en el conocimiento, responder a sus necesidades** y en

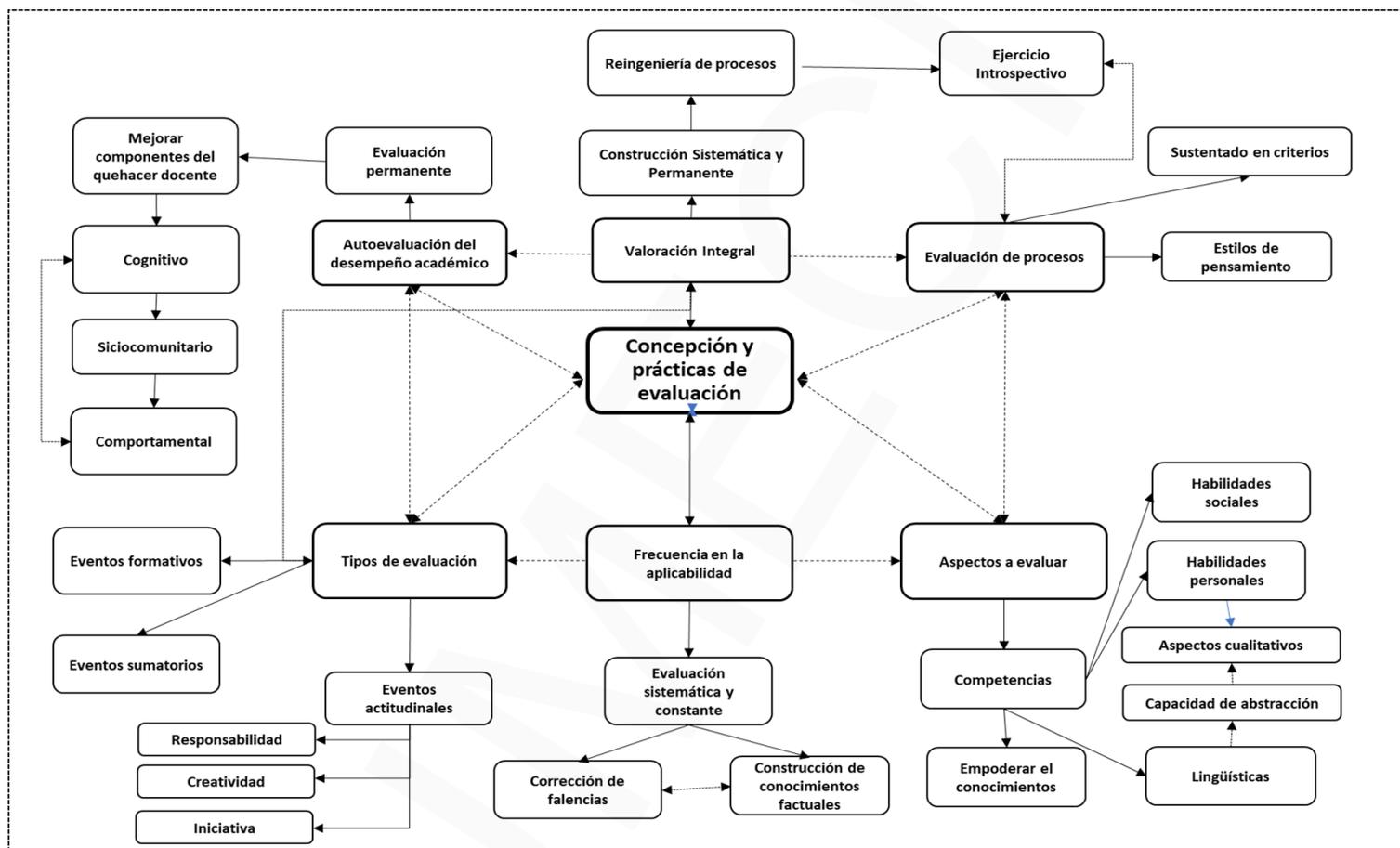
consecuencia alcanzar en ellos el **desarrollo de competencias lingüísticas y conocimientos contextualizados**.

Señala el sujeto informante 5, que se aplica una evaluación por competencias, cuyo aprendizaje, permite que el desarrollo cognitivo sea de forma gradual y de acuerdo con distintos niveles de adquisición del conocimiento mediado. Por tanto, la mediación por competencias sugiere un aprendizaje escalonado y razonado en donde se suman una acción (habilidad), conocimiento (qué), medio procedimental/contexto (cómo) y un propósito (por qué) que de manera escalonada pavimentan la construcción del conocimiento desde el ejercicio de la memoria como conocimiento previo hasta el nivel de proposición. [097-110]

Este tipo de evaluación de procesos centrado en el estudiante requiere el uso de **medios como pruebas orales, escritos, prácticas Guías de evaluación, portafolio personal de desempeño**. “Es una evaluación que permite el desarrollo de competencias desde instancias formativas que facilitan el aprendizaje centrado en el educando y no en la necesidad de responder a un sistema de evaluación parcializada en periodos”. [143-148]

El proceso antes descrito, implica propender hacia una **evaluación más subjetiva**, participativa que permita generar ambientes favorables de aprendizaje, por consiguiente “El carácter formativo es lo que hace de nuestro sistema de evaluación muy permitente para construir conocimiento” [168-170]

Figura N.º 9: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 5



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 9: Microanálisis Categorical 6

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 11:20 am	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 6				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación			Desde su experiencia:	
Mejoramiento constante de la calidad de los procesos	Reflexión Crítica Competencias	1 2 3 4	Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
Naturaleza y sentido de la evaluación			Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
Complementaria	Cualitativa Cuantitativa Adquisición de conocimientos Desarrollo de competencias	5 6 7 8	Sujeto 6: De una manera <u>cualitativa y cuantitativa</u> , se persigue determinar la <u>adquisición del conocimiento</u> y la <u>competencia</u> para la aplicación del saber en el mundo fenomenológico	
Evaluación como Oportunidad de mejora	Cambio constante e innovación Enriquece el Proyecto institucional Indicador de calidad	09 10 11 12 13 14 15 16	Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?	
			Sujeto 6: Toda <u>acción evaluativa</u> está en <u>constante cambio</u> , en la medida en que evoluciona la sociedad generando transformaciones constantes, esas <u>evaluaciones enriquecen el proyecto educativo</u> , pues dentro de sus diferentes fines uno de ellos es servir de <u>indicador sobre el desarrollo del proyecto</u> , si se ejecuta en debida forma o no, o por el contrario deja ver si existe	

Tipos de evaluación	Detección de falencias	17 18	alguna <u>falencia que impide su buena y oportuna ejecución.</u> Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?
Aspectos por evaluar	Escritas Orales Talleres casuísticos Debates Exposiciones	19 20 21	Sujeto 6: Evaluación <u>escrita, evaluación oral, talleres Casuísticos, mesas redondas para fomentar el debate, exposiciones</u> Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?
Frecuencia en la aplicación	Saberes esenciales y específicos Aplicabilidad del conocimiento Resolución de problemas	22 23 24 25	Sujeto 6: Evalúo <u>saberes esenciales y específicos</u> y la forma como esos saberes son aplicados por los estudiantes para solucionar problemas de naturaleza jurídica y económica. Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?
Procedimientos de investigación	Constante Abordaje de saberes Modos de utilización	26 27 28 29 30	Sujeto 6: La evaluación del aprendizaje es constante, y en la medida en que se van abordando saberes, se va problematizando y evaluando la forma como son utilizados esos saberes para solucionar problemas. Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
Recuperación final Metodología individualizada	Teóricos (Saberes establecidos) Prácticos (Aplicabilidad de saberes) Estudios de casos Fortalecimiento de debilidades. Logro de competencias	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44	Sujeto 6: Utilizo <u>procedimientos teóricos y prácticos</u> , los primeros los <u>saberes establecidos</u> y los segundos la forma como <u>aplica estos saberes a través de casos concretos</u> por medio de casuísticas, a fin de ver la forma como soluciona el problema planteado. Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo a lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente. Sujeto 6: Si el estudiante presenta algunas dificultades para el aprendizaje de algunos saberes teóricos y prácticos se trabaja con ese estudiante el <u>fortalecimiento de esos saberes a fin de que logre alcanzar las competencias, para ello se utiliza una metodología acorde a su capacidad cognitiva</u> y se desarrollan las evaluaciones pertinentes para determinar si alcanzó las competencias. Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias

Proceso coherente		Dominio teórico práctico	45 46 47 48 49 50	de una evaluación por competencias? Sujeto 6: Si es coherente, porque la finalidad perseguida con las evaluaciones es que el estudiante tenga un dominio no solo teórico, si no que le permita <u>aplicar ese conocimiento en la resolución de los diferentes problemas que surgen en la realidad cambiante.</u>
Criterios valoración, promoción y certificación	para y	Aplicación de conocimientos Escala de valoración cualitativa	51 52 53	Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita? Sujeto 6: Los establecidos en el artículo 84 del reglamento estudiantil, desde excelente a muy deficiente.
Medios evaluar	para	Exámenes escritos y orales Talleres con casos Técnicas grupales Exposiciones	54 55 56	Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? Sujeto 6: Exámenes escrito, orales, talleres con casos problemáticos, mesas redondas, exposiciones.
Coherente proceso de formación	con de	Apreciación de adquisición de competencias Resolución de problemas	57 58 59 60 61	Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan? Sujeto 6: Considero <u>su coherencia en que me permite apreciar si el estudiante adquirió las competencias que le permiten dar resolución a los problemas</u> de una sociedad cada día más dinámica e internacionalizada.
Fortalezas SEI		Apreciación proceso de formación Adquisición de competencias Fortalecimiento de saberes	62 63 64 65	Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional? Sujeto 6: Considero que su fortaleza radica en poder apreciar el proceso de formación del estudiante, si adquiere la competencia o requiere afianzar o fortalecer más los saber.
Aspectos mejorar	por	Eliminación de pruebas de suficiencia Dirigidos	66 67	Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional? Sujeto 6: Que no realicen las suficiencias y los dirigidos.

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando Nº 6

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 6)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** desencadenó un conjunto de categorías con relación al proceso de evaluación aplicado por los docentes de pregrado en la Universidad Católica Luis Amigó, con base a la experiencia del sujeto 6 entrevistado. En función de las categorías que fueron surgiendo durante el desarrollo y análisis de la entrevista, se dio relevancia a aquellas, de acuerdo con el criterio del investigador, resaltadas como indicios empíricos para generar el logro del propósito principal de comprender la percepción acerca de la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario.

Con base a la opinión aportada por el informante 6, a partir de las preguntas emitidas en la entrevista se destacan una serie de categorías comenzando con **Reflexión, desarrollo de competencias y pensamiento crítico** insertas en las líneas [001-004], **Sentido de la evaluación** [005-008] **Evaluación complementaria**, donde se tiene la percepción de evaluación como un proceso cualitativo y cuantitativo, por medio del cual se persigue **determinar la adquisición del conocimiento y la competencia** para la aplicación del saber en el mundo fenomenológico.

Desde la misma óptica, refiere el informante que “Toda acción evaluativa está en constante cambio, en la medida en que evoluciona la sociedad generando transformaciones constantes, esas evaluaciones enriquecen el proyecto educativo” [009-013]

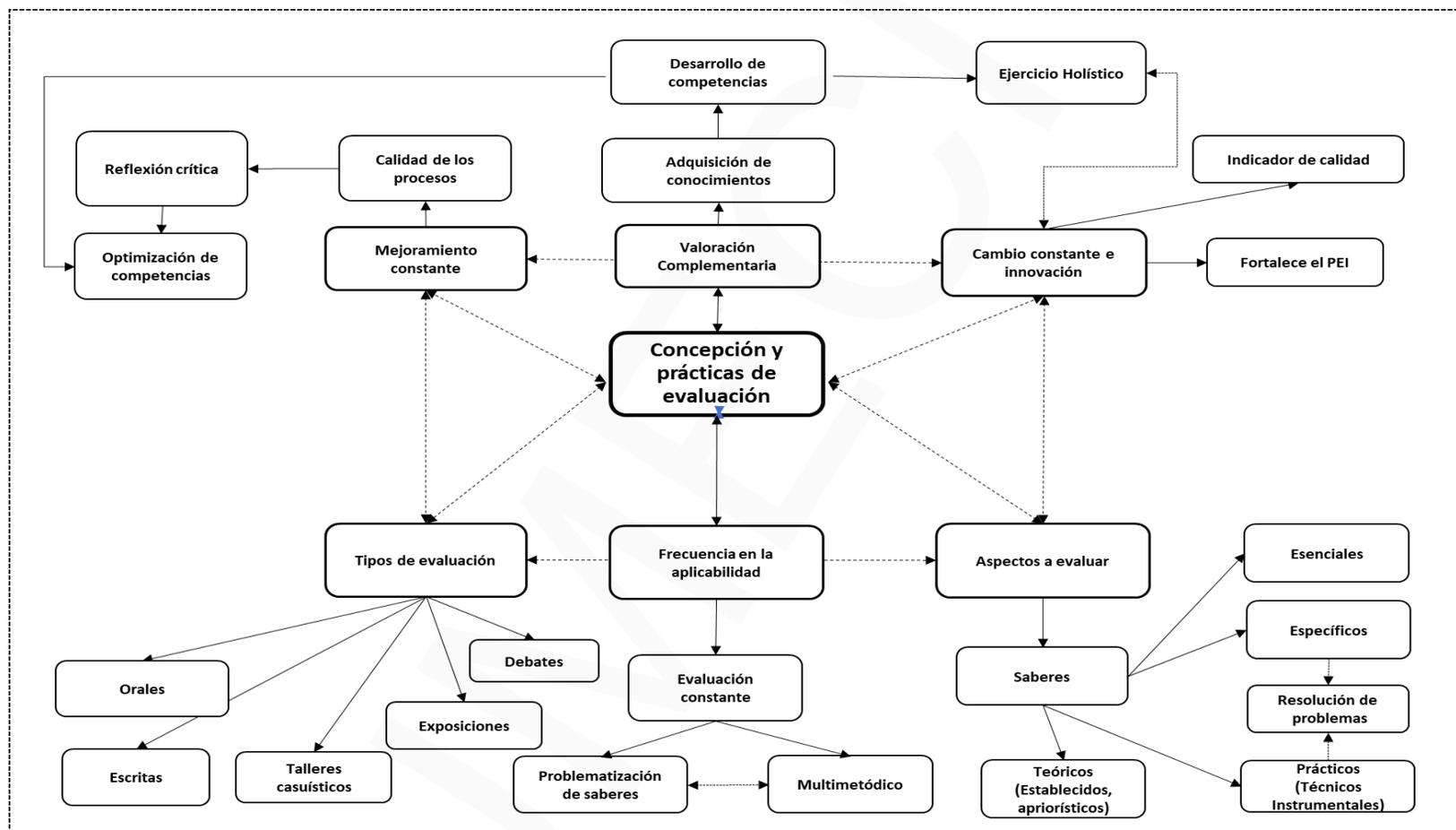
En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 6 solamente considera como Criterios para valoración, promoción y certificación el logro

de las unidades temáticas, la valoración cualitativa de **saberes esenciales y específicos**, por medio de la **aplicabilidad del conocimiento, resolución de problemas**. En ese sentido, de manera constante se llega al abordaje de saberes: **Teóricos (Saberes establecidos)** y **Prácticos (Aplicabilidad de saberes)** y **estudio de casos** [031-036], empleando en la mayoría de los casos una metodología de trato individualizado

En la misma línea de pensamiento, manifiesta utilizar diversidad de medios y procedimientos de valoración cualitativa de los aprendizajes, mencionando: **Exámenes escrito y orales, Talleres con casos, Técnicas grupales, Exposiciones** [054-056]. Esta práctica docente, está encaminada a la apreciación de adquisición de competencias, aunado a la resolución de problemas y por ende al fortalecimiento de saberes contextualizados.

Por último, manifiesta como fortaleza del Sistema de Evaluación Institucional, que este permite “apreciar el proceso de formación del estudiante, si adquiere la competencia o requiere afianzar o fortalecer más los saber”. [062-065].

Figura N.º 10: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 6



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 10: Microanálisis Categorical 7

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 11:40 am	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 7				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Valoración de procesos de aprendizaje	Alcance de objetivos Evaluación integral	1 2 3 4 5 6 7	<p>Desde su experiencia:</p> <p>Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?</p> <p>Sujeto 7: La evaluación es <u>el proceso mediante el cual el docente valora el proceso de aprendizaje de los estudiantes</u>, dando cuenta si el estudiante <u>alcanza los objetivos</u> esenciales y complementarios contemplados en la carta descriptiva. La evaluación, en ese orden de ideas, mira el proceso del estudiante en sus diferentes dimensiones.</p>	
Naturaleza y sentido de la evaluación	Dar cuenta proceso formativo	8	<p>Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.</p>	
Evaluación integral	Autoevaluación	9 10 11 12	<p>Sujeto 7: La naturaleza y sentido de la evaluación es <u>dar cuenta del proceso formativo del estudiante</u>, en sus diferentes dimensiones. La evaluación forma y tiene en cuenta <u>también la autoevaluación</u> que el estudiante hace de su proceso.</p>	
Evaluación basada en PEI		13 14 15 16	<p>Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p> <p>Sujeto 7: El proyecto educativo institucional se encuentra inspirando en los principios amigonianos propuestos por Fray Luis Amigó. En ese orden de ideas, cuando un docente evalúa debe tener en</p>	

Oportunidad de mejora	Exigencia con afecto Ayuda al caído	17 18 19 20 21 22 23	cuenta estos <u>principios de exigencia con afecto y de ayudar al caído</u> . No es, por tanto, una condición sumativa a rajatabla. Es, siempre, una <u>oportunidad para que docentes y estudiantes puedan mejorar</u> . El primero en sus procesos pedagógicos y didácticos, y el segundo en los procesos de aprendizaje.
Procesos pedagógicos y Proceso de aprendizaje	Evaluación formativa		
Tipos de evaluación	Evaluación diagnóstica Evaluación formativa Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	24 25 26 27 28 29	Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales? Sujeto 7: Implemento la <u>evaluación diagnóstica</u> siempre al comienzo de los cursos y la <u>evaluación formativa</u> a lo largo del mismo. De igual forma, durante todo el proceso de vinculación institucional pongo, y la institución también lo hace, la <u>autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</u> .
Aspectos evaluar	Evaluación por objetivos		Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?
Formación integral del estudiante	Conocimientos contextualizados Valoración Aspectos procedimentales Cognitivos Comportamentales	30 31 32 33 34	Sujeto 7: Se evalúa la <u>formación integral del estudiante</u> y para ello se <u>tienen en cuenta los objetivos</u> esenciales y complementarios. Esto se materializa en la valoración de aspectos <u>procedimentales, cognitivos y comportamentales</u>
Frecuencia en la aplicación Constantemente	Basado en plan de curso Evaluación por procesos	35 36 37 38 39 40 41	Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes? Sujeto 7: La evaluación, al igual que las actividades académicas, se realiza <u>con base en el plan de curso</u> . Esto significa que como docentes tenemos unas actividades concretas de evaluación que realizamos en los tiempos planeados; pero si tenemos en cuenta que los maestros deben <u>evaluar el proceso</u> , la evaluación deberá ser <u>permanente</u> .
Procedimientos de investigación	Comprobación de lectura Participación Exposiciones		Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
Evaluación de procesos	Pruebas escritas. Ensayos. Informes Monografía. Técnicas grupales Ideogramas	42 43 44 45 46 47	Sujeto 7: Se emplean actividades que de manera previa se consignan en el proyecto docente como <u>comprobaciones de lectura, participaciones orales, exposiciones, pruebas escritas, ensayos, informes, monografías, foros, debates en el aula, ideogramas</u> , entre otros.
			Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo a lo normado en

Recuperación final			el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.
Valorar el proceso	Desempeño final	48	Sujeto 7: Siempre. Como lo esencial de la
		49	evaluación es <u>valorar el proceso</u> , al finalizar los
	Oportunidad de recuperación	50	cursos se tiene en cuenta el <u>desempeño final</u> del
		51	estudiante y se le otorgan las oportunidades de
		52	recuperación a las que haya lugar. Por otra parte,
		53	el reglamento académico <u>otorga oportunidad de</u>
		54	<u>recuperación</u> para aquellos estudiantes que
		55	asistieron periódicamente a sus actividades
		56	académicas y que no alcanzaron la nota mínima.
		57	Para ellos, luego de la solicitud formal, el docente
		58	debe adelantar el proceso de recuperación.
			Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?
Evaluación por competencias	Resultados de aprendizaje	59	Sujeto 7: La evaluación por competencias <u>da</u>
	Aprendizaje en el aula	60	<u>cuenta de los resultados de aprendizaje</u> de los
Proceso formativo coherente con evaluación por competencias	Aprendizaje para la vida	61	estudiantes, esto es, de los desempeños que el
		62	estudiante tiene en relación con lo que aprende en
		63	el aula y cómo lo aplica a su vida profesional. En
		64	ese sentido, considero que mi <u>proceso de</u>
		65	<u>formación ha sido coherente con las exigencias de</u>
		66	<u>una evaluación por competencias</u> , toda vez que
		67	como licenciado en español y Literatura valoro el
		68	proceso formativo de escritura de los estudiantes.
Criterios para valoración, promoción y certificación	Según carta descriptiva		Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?
	Negociación con estudiantes	69	Sujeto 7: Todos los criterios <u>se definen en la carta</u>
		70	<u>descriptiva</u> y en el plan de curso y se dialogan con
		71	los estudiantes cuando se da el primer encuentro
		72	presencial.
Medios para evaluar	Participación en clase	73	Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
	TIC	74	Sujeto 7: Utilizo metodologías participativas en
	Evaluación diagnóstica	75	clases, tecnologías de la información y la
	Socialización		comunicación, entre otros.
	Avance de proceso formativo por		Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?
		76	Sujeto 7: Siempre, porque desde la primera sesión
		77	de clases adelanto una evaluación diagnóstica que
		78	se socializa con los estudiantes y luego en los
		79	diferentes reportes se le va dando cuenta del
		80	avance en su proceso formativo. También, porque
		81	los cursos impartidos tienen unos objetivos
		82	esenciales y otros complementarios y la idea es

Fortalezas SEI	objetivos.	83	llevar al estudiante al cumplimiento de los mismos a través de su desempeño. Y, finalmente, porque escucho a los estudiantes antes y después de las actividades formativas y eso me permite <u>saber lo que piensan y sienten en las clases. Sus expectativas, logros, temores, ansiedades</u> y eso, al final, cuenta como proceso en la valoración que hago a los estudiantes. A mi modo de ver, ese es uno de los legados sólido de Fray Luis Amigó
	Escucha activa al estudiante Expectativas Logros Temores	84 85 86 87 88 89 90 91	
Aspectos mejorar	Proceso formativo	92	Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?
	Cumplimiento de objetivos	93 94 95 96	Sujeto 7: El sistema evaluativo de la Funlam es fuerte porque tiene en cuenta el proceso formativo del estudiante, es decir, <u>el cumplimiento de los objetivos esenciales</u> y complementarios, y porque no es una evaluación sumativa
Aspectos mejorar	Utilizar portafolio de desempeño	97	Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?
	Valorar proceso formativo	98 99 100 101 102 103	
			Sujeto 7: Evaluar significa valorar y en ese orden de ideas siempre tendremos cosas por mejorar. Siento que la institución en los procesos evaluativos que hoy adelanta debe <u>volver la mirada al portafolio de desempeño</u> , pues esta herramienta valiosa permitía a todos los profesores <u>valorar el proceso formativo del estudiante.</u>

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 7

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 7)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 7 acerca de la evaluación, quien la concibe como “el proceso mediante el cual el docente valora el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dando cuenta si el estudiante alcanza los objetivos esenciales y complementarios contemplados en la carta descriptiva”, en líneas [001-005]

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 7 asume la evaluación como: Dar cuenta del proceso formativo del estudiante, en sus diferentes dimensiones...tiene en cuenta la autoevaluación que el estudiante hace de su proceso.” [008-012]. Desde esa perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso de valoración permanente y constante del progreso alcanzado por los estudiantes, con base al alcance de objetivos. Aquí se devela una contradicción de concepciones: Evaluación basada en competencia y Evaluación por objetivos.

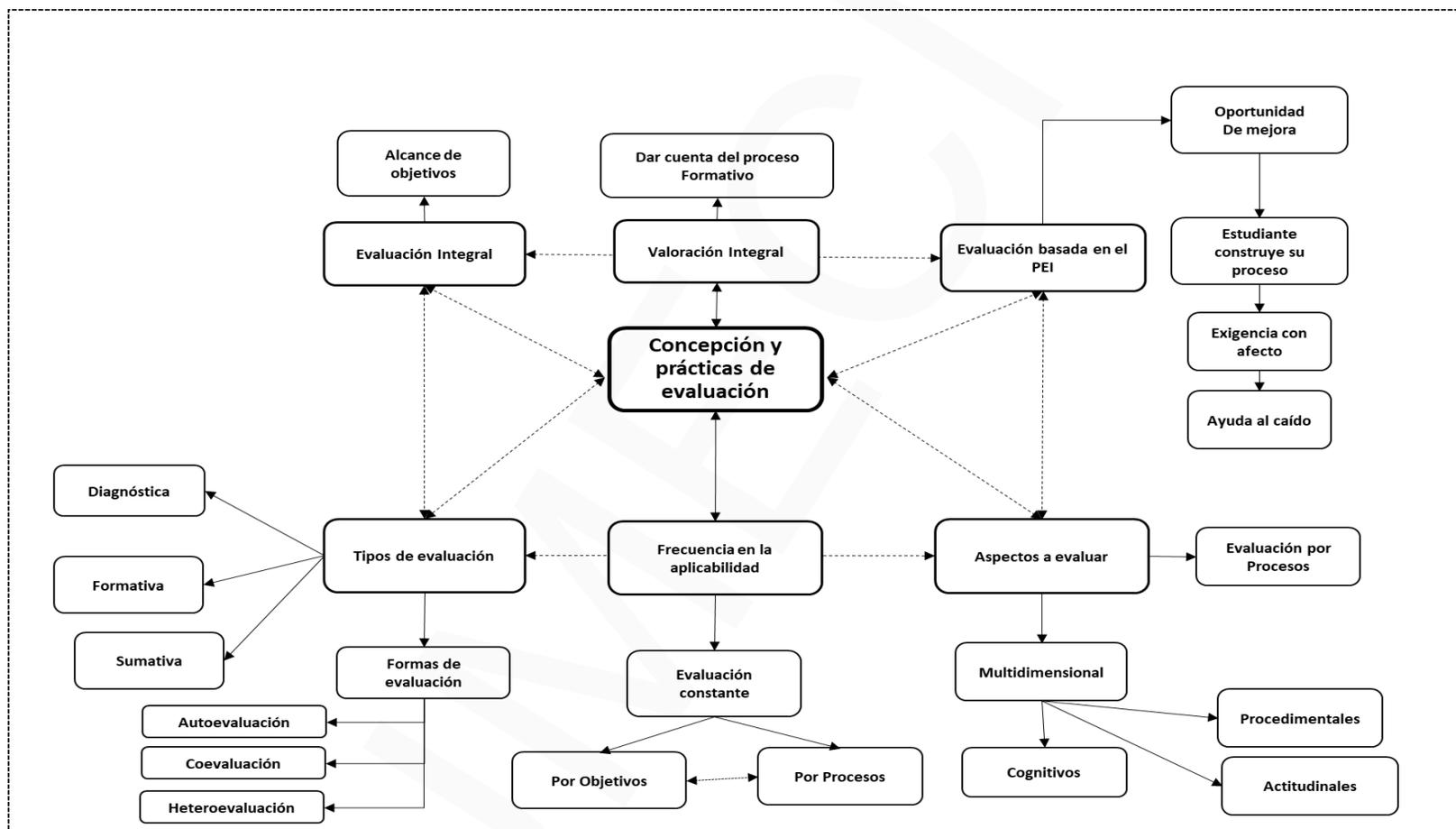
Sin embargo, manifiesta que su proceso formativo es coherente con la aplicación de una evaluación por competencias, al señalar: “La evaluación por competencias da cuenta de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esto es, de los desempeños que el estudiante tiene en relación con lo que aprende en el aula y cómo lo aplica a su vida profesional” [059-068]. Esta percepción devela categorías descriptivas como: **Evaluación por Resultados de aprendizaje, Aprendizaje situado desde el aula y Aprendizaje para la vida**

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 7, se infiere la aplicación de un **enfoque integrado** que, a través de **Participación en clase, uso TIC's**, apoyado en **la evaluación diagnóstica, Socialización, Avance de proceso formativo por objetivos, Escucha activa al estudiante, registro de las expectativas, Logros alcanzados** y hasta los **temores de los estudiantes**

Señala el sujeto informante 7, que “evaluar significa valorar y en ese orden de ideas siempre tendremos cosas por mejorar. Siento que la institución en los procesos evaluativos que hoy adelanta debe volver la mirada al portafolio de desempeño, pues esta herramienta valiosa permitía a todos los profesores valorar el proceso formativo del estudiante.”[057-103]

Manifiesta que este tipo de evaluación por procesos es posible a través de la aplicación de medios y procedimientos como: Comprobación de lectura, participación asertiva, exposiciones, pruebas escritas, redacción de ensayos e informes, desarrollo de monografía, aplicación de técnicas grupales y diseño de ideogramas. En este hacer pedagógico, colaborativo y autodidacta se prioriza el desarrollo del pensamiento crítico, aunado a las competencias técnicas propias del área de conocimiento en el que están inmersos los estudiantes.

Figura N.º 11: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 7



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 11: Microanálisis Categorical 8

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:12	MES:06	AÑO:2019	HORA: 12:00 m	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 8				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación			Desde su experiencia:	
Desarrollo holístico	Convicción de integralidad.		Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
Multidimensional	Evaluación por procesos.	1	Sujeto 8: Mi concepción frente a la <u>evaluación</u> en el <u>aula</u> responde a una <u>convicción de integralidad</u> ,	
	Transformación del ser.	2	de proceso, de formación para el <u>desarrollo</u>	
	Proceso humanizante.	3	<u>holístico</u> desde la transformación del ser hacia su	
		4	condición, ante todo, humana. En consecuencia,	
		5	creo que la evaluación es un instrumento de	
		6	<u>seguimiento a los procesos formativos</u> para el	
	Seguimiento a los procesos.	7	<u>mejoramiento continuo del ser</u> en su	
	Mejoramiento continuo del ser multidimensional.	8	multidimensionalidad. No la veo como algo por	
		9	fuera o al margen de la formación (de un saber –	
		10	hacer – convivir) sino como algo intrínseco a ella	
		11		
Naturaleza y sentido de la evaluación			Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
Proceso de gestión en el aula			12 Sujeto 8: En la Universidad Católica Luis Amigó	
			13 (UCLA), de acuerdo con el reglamento estudiantil,	
			14 la evaluación se asume como <u>un proceso</u>	
			15 <u>formativo, procesual, crítico, intencionado y</u>	
			16 <u>sistemático</u> de recolección, análisis, comprensión e	
			17 <u>interpretación</u> de la información que permite a los	
			18 actores educativos, <u>valorar el estado en que se</u>	
			19 <u>encuentra la formación integral</u> de los estudiantes y	
			20 cada uno de los <u>procesos de gestión</u> que tributan a	
			21 ello. Esto, en aras de <u>potencializar</u> desde un	
			22 enfoque humanístico, <u>los saberes</u> que caracterizan	
			23 a un estudiante amigoniano.	

Evaluación como Oportunidad de mejora	Proceso enmarcado en PEI	<p>Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p> <p>24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35</p> <p>Sujeto 8: Se constituye en una oportunidad de mejora en <u>consonancia con el Proyecto Educativo Institucional</u> cuando, como docentes desarrollamos la competencia de evaluar, la cual <u>involucra las capacidades de comprender, reflexionar, hacer seguimiento, evaluar y tomar decisiones</u> sobre los procesos de formación de nuestros estudiantes en consonancia con la meta y horizonte institucional; esto con el propósito de <u>favorecer los aprendizajes, la autorregulación</u> y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo institucional.</p>
Competencia de evaluar Favorecer el aprendizaje Autorregulación	Capacidad de comprender. Capacidad de reflexionar. Capacidad hacer seguimiento. Capacidad de tomar decisiones.	<p>Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?</p> <p>36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46</p> <p>Sujeto 8: Implemento la <u>evaluación diagnóstica</u>, fundamental para tener un panorama de cómo están mis estudiantes no sólo frente al tema, sino desde otras dimensiones más humanas a nivel del compromiso frente a su responsabilidad docente, esto <u>permite ajustar la planeación a sus necesidades de formación y así utilizar la información de la evaluación</u> para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. De igual manera la Evaluación referenciada en el criterio y por supuesto la Formativa.</p>
Tipos de evaluación Valoración integral	Evaluación diagnóstica Evaluación referenciada en el criterio. Evaluación Formativa.	<p>47 48 49 50 51 52 53</p> <p><u>Evaluar significa valorar</u> y en ese orden de ideas siempre tendremos cosas por <u>mejorar</u>. Siento que la institución en los procesos evaluativos que hoy adelanta debe volver la mirada al portafolio de desempeño, pues esta herramienta valiosa permitía a todos los profesores <u>valorar el proceso formativo del estudiante</u>.</p>
Valorar para mejorar		<p>Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?</p> <p>54 55 56</p> <p>Sujeto 8: En educación es clave <u>evidenciar desarrollo de competencias</u> desde los cuatro pilares del saber: Desde <u>el SER:</u></p>
Aspectos por evaluar Desarrollo de competencias Pilares del saber	Ser. Empatía Respeto a Diversidad. Resiliencia Liderazgo Seguridad en sí mismo Sinergia	<p>57 58 59</p> <p><u>Sensibilidad ante el otro, respeto por la diferencia, capacidad de resiliencia, liderazgo, seguridad en sí mismo, Auto aceptación, capacidad para generar</u></p>

Manejo epistémico Pedagógico Ontológico	Saber Empoderamiento del saber Empoderar en el conocimiento Mediaciones cognitivas. Capacidad de comprender Comprensión del contexto. Comprensión holística del estudiante	60	<u>empatía, sinergia.</u>		
		61	Desde el SABER :		
		62 63	Empoderamiento de su saber específico (manejo epistemológico, pedagógico y ontológico).		
		64	Manejo de <u>mediaciones cognitivas.</u>		
		65 66 67	<u>Capacidad de comprender</u> , desde distintos marcos pedagógicos y curriculares, el lugar que ocupa la enseñanza de la disciplina a su cargo.		
		68 69 70	La <u>comprensión del contexto</u> y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes		
		71 72 73 74 75 76	El <u>conocimiento de las diferentes maneras de valorar, conocer y aprender</u> de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, de manera que luego puedan incorporar esto a las diversas características físicas, intelectuales y socio-culturales de los estudiantes.		
		77 78 79	La importancia del <u>desarrollo humano y cultural</u> de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas educativas		
		80	Desde el <u>HACER</u> : Evaluar la capacidad para		
		Conocimiento integral del educando	Conocimientos contextualizados Acción humanizante Hacer Estructuración de contenidos Desarrollo de estrategias pedagógicas. Promoción de actividades. Reflexión Construcción en colectivo de propuestas.	81 82	Estructurar y representar contenidos académicos desde una perspectiva pedagógica y didáctica
83 84 85 86	<u>Desarrollar estrategias pedagógicas</u> pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos				
87 88 89 90	<u>Promover actividades de enseñanza y aprendizaje</u> que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes en la disciplina que enseña				
91 92 93	Participar en la <u>reflexión y construcción de propuestas curriculares</u> teniendo en cuenta la realidad contextual y la diversidad.				
94 95 96 97 98 99	<u>Planear</u> en forma pertinente los conceptos disciplinares en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, de <u>acuerdo con los referentes de calidad, estándares básicos de competencias y demás lineamientos y orientaciones de calidad</u> emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.				
100	Desde el <u>Convivir</u> :				
101	Respetar la posición de sus compañeros				
Asumir referentes de calidad	Construcción de conocimientos factuales				
Estándares básicos de competencias	Convivir Tolerancia				

	Trabajo en equipo colaborativo Liderar procesos	102	<u>Trabajar en equipo colaborativo</u>
		103	<u>Liderar procesos</u>
Frecuencia en la aplicación	En todos los momentos		Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?
	Expresión Relaciones interpersonales	104 105 106 107 108	Sujeto 8: <u>En todo instante</u>, desde el primer hasta el último encuentro, evalúo como se expresan, sus gestos, las relaciones interpersonales, las posiciones asumidas frente a los temas, sus progresos, todo.
Procedimientos para la evaluación			Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
	Personalidad Proyectos de vida	109 110	Sujeto 8: <u>Exploración de personalidades, expectativas, proyectos de vida</u>
Apropiación de aprendizajes	Pruebas orales	111 112 113 114	Orales: sustentaciones, trabajo en grupos de discusión, conversatorios: Escucharlos permite evaluar la apropiación de los aprendizajes, concepciones pedagógicas.
Concepciones pedagógicas	Producción textual	115 116 117	Producción textual: redacción de ensayos, producción de organizadores gráficos, matrices de análisis comparativo
	Gestión en la Web para análisis de caso	118 119	Gestión en la web para el análisis de casos de estudio.
Recuperación final			Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo a lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.
Evaluación sumativa		120 121 122 123 124 125 126 127 128 129	Sujeto 8: Por supuesto, se abren espacios para que ellos presenten actividades que le permitan <u>superar las dificultades</u> . El hecho que por alguna dificultad o incomprensión un estudiante no haya alcanzado los objetivos de aprendizaje trazados no indica que pierde, siempre y cuando haya intentado. El deber docente radica en evaluar juntamente con ellos qué pasó y así <u>trazar una nueva estrategia que se acomode a sus estilos de aprendizaje</u> y puedan desarrollar la competencia
Trazar estrategias cónsonas a los estilos de pensamiento	Se indaga con estudiantes causales		Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?
¿Por qué?	Aprendizaje basado en estudios de caso	130 131 132 133	Sujeto 8: Por supuesto que sí. Énfasis en situar todo lo que se aprende en el aula desde el estudio de casos. Me <u>enfoco</u> hacia el <u>desarrollo de acciones concretas</u> (habilidades, destrezas y
¿Para qué?	Desarrollo de acciones concretas/		
¿Con qué?			

Criterios para valoración, promoción y certificación		134	actitudes).
Ser Saber Hacer Convivir	Institucionales Reflexión crítica analítica Creatividad. Calidad de la producción. Uso adecuado de recursos. Aspectos personales y actitudinales Pertinencia de las ideas	135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148	En mis clases todo proceso responde a un porqué, para qué, con qué intención, entre otros. Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita? Sujeto 8: Además de los <u>institucionales</u> : Reflexión crítica analítica que implica la lectura de los materiales recomendados y su sustentación en los talleres y plenarias. <u>Creatividad y calidad en la producción</u> por su contextualización y profundidad analítica. <u>Dominio de recursos</u> bibliográficos y documentales consecuentes con la temática desarrollada. Puntualidad y cumplimiento de los compromisos señalados También considero los expuestos. <u>Ser, saber hacer y convivir</u>
Medios para evaluar	Observación. Pruebas Escritas. Organizadores gráficos. Matrices comparativas. Sociodramas. Confrontación oral. Pruebas de razonamiento. Producción de textos escritos.	149 150 151 152 153 154 155	Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? Sujeto 8: <u>Observación</u> en el aula. Pruebas escritas de construcción de <u>organizadores gráficos y matrices comparativas</u> <u>Sociodramas</u> <u>Confrontación oral</u> <u>Evaluación escrita tipo saber pro.</u> <u>Estrategias de producción textual</u>
Coherente con el proceso de formación	Cultivar el ser Empoderarse de su saber. Desarrollar el hacer Propender por el convivir	156 157 158 159 160 161 162	Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan? Sujeto 8: Hasta el punto en que en ocasiones me vuelvo insistente recordándoles que antes del saber se encuentra el ser, y esta condición en un docente debe ser la que lo caracterice, y si el ser es integral, el docente en formación debe <u>cultivar el ser, empoderarse de su saber, desarrollar el hacer y propender por el convivir.</u>
Fortalezas SEI Aprendizaje colaborativo	Enfoque humanístico.	163 164	Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional? Sujeto 8: Primero que todo, el <u>fundamento humanístico</u> que la sustenta

Aspectos mejorar	por	Formativo	165	Que es integral, formativo
		Integralidad	166	Su pertinencia con el entorno
		Situado	167	Que por su flexibilidad se adapta a las necesidades
		Adaptabilidad	168	de formación que emerjan
		Redireccionable	169	Que se evalúa para mejorar, redireccionar, co-
			170	construir, crecer, transformarse
		Responde al proyecto país.		Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?
		Cónsono con filosofía institucional.	171	Sujeto 8: Pienso que es un Sistema Evaluativo
			172	bien pensado, el cual no sólo responde a unas
			173	políticas educativas nacionales e internacionales,
			174	sino también a una filosofía institucional pensada
		Desarrollar un pensamiento crítico	175	desde lo humanístico.
			176	Solo a manera de sugerencia considero que se
			177	podría contemplar <u>como criterio institucional</u> el que
		Preparar para insertarse en mercado laboral.	178	todos los programas <u>apliquen pruebas tipos saber</u>
			179	<u>pro</u> en aras de preparar a nuestros estudiantes
			180	para ese tipo de evaluación nacional.

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N.º 8

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 8)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 8 acerca de la evaluación como proceso de gerencia en el aula, quien afirma que “responde a una convicción de integralidad, de proceso, de formación para el desarrollo holístico desde la transformación del ser hacia su condición, ante todo, humana”. Tal como se evidencia en las líneas [001-006], donde emergen categorías como **Convicción de integralidad, Evaluación por procesos, Transformación del ser, Proceso humanizante, Seguimiento a los procesos, Mejoramiento continuo del ser multidimensional, Potenciar saberes, Proceso: Formativo, Procesual, Crítico, Intencionado y Sistemático**

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 8, se infiere la aplicación de un enfoque cualitativo iluminativo caracterizado por la evaluación permanente del aprendizaje, donde se valoran aspectos **Epistémicos, pedagógicos y ontológicos** con base a los pilares propuestos por la UNESCO: **Ser**: considerando, empatía, respeto a diversidad, resiliencia, liderazgo, seguridad en sí mismo y sinergia. En cuanto al **Saber** se consideran aspectos como: empoderamiento del saber, empoderar en el conocimiento, mediaciones cognitivas, capacidad de comprender, comprensión del contexto, comprensión holística del estudiante, conocimientos contextualizados y acción humanizante.

Aunado a estos saberes se encuentra **el Hacer** manifiesto por los estudiantes en la estructuración de contenidos, desarrollo de estrategias pedagógicas, promoción de actividades, reflexión, construcción en colectivo

de propuestas, construcción de conocimientos factuales. Y en lo referente al **Convivir**, se consideran valores sociales como: la tolerancia, trabajo en equipo colaborativo y liderar procesos. Expuesto en las líneas [054-103]

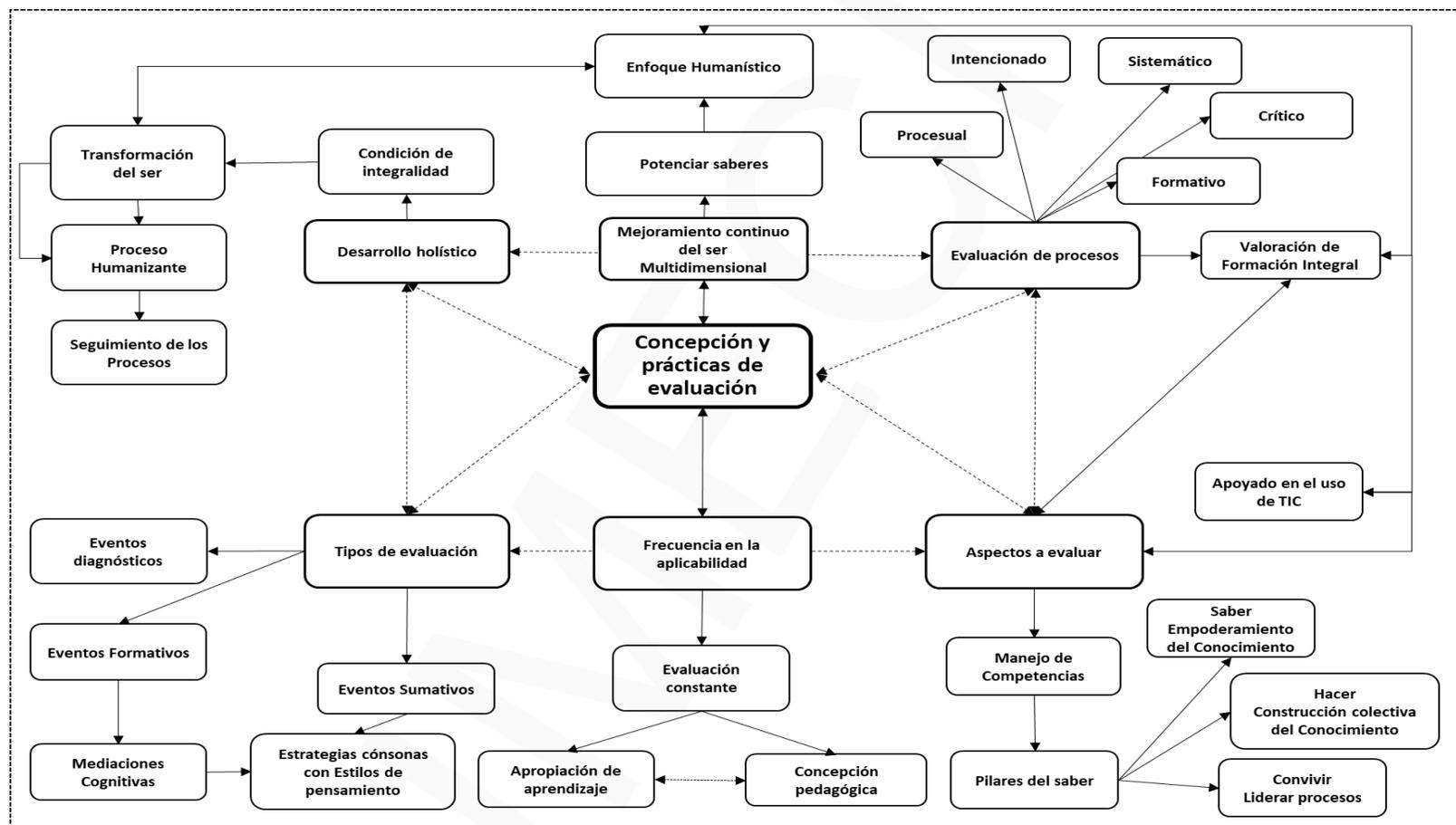
Desde esta línea de pensamiento situado, la evaluación por competencias Se constituye en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional cuando, como docentes desarrollamos la competencia de evaluar, la cual involucra las capacidades de comprender, reflexionar, hacer seguimiento, evaluar y tomar decisiones sobre los procesos de formación de nuestros estudiantes en consonancia con la meta y horizonte institucional; esto con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo institucional.

Con base a la opinión aportada por el informante 8, se infiere la aplicación multimetódica de la evaluación con base a la **exploración de personalidades**, expectativas, proyectos de vida; **Orales**: sustentaciones, trabajo en grupos de discusión, conversatorios: Escucharlos permite evaluar la apropiación de los aprendizajes, concepciones pedagógicas; **Producción textual**: redacción de ensayos, producción de organizadores gráficos, matrices de análisis comparativo; **Gestión en la web** para el análisis de casos de estudio.

El proceso antes descrito, implica asumir un enfoque humanístico de formación, que involucra Cultivar el ser, Empoderarse de su saber, Desarrollar el hacer, Propender por el convivir, determinando así su carácter **Formativo e integral**, sustentado en los principios de **adaptabilidad** que permite ser **redireccionable** [163-170]

Es un proceso cónsono con las exigencias del Plan País que persigue desarrollar un pensamiento crítico de los estudiantes y formarlos para insertarse en mercado laboral

Figura N.º 12: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 8



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 12: Microanálisis Categorical 9

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:14	MES:06	AÑO:2019	HORA: 12:20 pm	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 9				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación			Desde su experiencia:	
Medir competencias	Verificación del logro de objetivos	1 2 3 4	Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
Naturaleza de la evaluación	Constatar la justificación del curso Logro de objetivos y competencias esenciales	5 6 7	Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
Evaluación como Oportunidad de mejora	Cumplimiento con lo establecido Proyectos de aula	8 9 10	Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?	
Tipos de evaluación			Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?	

		De acuerdo a parámetros institucionales.	11	Sujeto 9: Los permitidos y autorizados, conforme
			12	los parámetros diseñados para la elaboración del
			13	proyecto docente, cada semestre.
Aspectos evaluar	por	Competencias jurídicas		Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?
Evaluación competencias	por	Conocimiento Jurídico	14	Sujeto 9: Como futuro profesional del Derecho,
		Comunicación Jurídica	15	evalúo al estudiante las tres <u>competencias jurídicas del estudiante de derecho: la Investigación Jurídica o socio-jurídica, el Conocimiento Jurídico y la</u>
			16	<u>Comunicación Jurídica</u> , partiendo ante el enunciado
			17	de un conflicto jurídico.
			18	
			19	
Frecuencia en la aplicación		Permanentemente		Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?
			20	Sujeto 9: <u>Permanentemente</u> , durante el desarrollo
			21	del curso.
Procedimientos de investigación				Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
		Trabajo independiente	22	Sujeto 9: Actividades previas de <u>trabajo independiente del estudiante</u> , actividades de
		Acompañamiento docente	23	trabajo académico del estudiante con el
			24	acompañamiento del docente, actividades
		Entrega de evidencias	25	posteriores para <u>el trabajo independiente del estudiante, y evidencias del proceso de aprendizaje en las sesiones.</u>
			26	
			27	
			28	
Recuperación final		Evidencias lo aprendido		Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo a lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.
			29	Sujeto 9: Sí, hasta que <u>evidencia el proceso de aprendizaje por el estudiante.</u>
			30	
				Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?
		Correspondencia con carta descriptiva y proyecto docente	31	Sujeto 9: Por corresponder a la justificación del
			32	curso, así como a los objetivos y competencias
			33	esenciales, conforme la carta descriptiva y el
			34	proyecto docente debidamente elaborado.
Criterios para valoración, promoción y certificación				Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en

Medios evaluar	para	Criterios institucionales	<p>35 el curso que facilita?</p> <p>36 Sujeto 9: Los correspondientes al Reglamento</p> <p>37 Estudiantil institucional, y a la carta descriptiva y proyecto docente de la Institución.</p> <p>Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p>
Coherente proceso formación	con de	Trabajo independiente	<p>38 Sujeto 9: <u>Actividades previas de trabajo independiente del estudiante</u>, actividades de</p> <p>39 trabajo académico del estudiante con el</p> <p>40 acompañamiento del docente, actividades</p> <p>41 posteriores para el trabajo independiente del</p> <p>42 estudiante, y evidencias del proceso de aprendizaje</p> <p>43 en las sesiones.</p> <p>44 Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p>
Fortalezas SEI		Medición de competencias	<p>45 Sujeto 9: Necesaria para medir las competencias y</p> <p>46 habilidades del estudiante, adquiridas durante el</p> <p>47 desarrollo del curso. Y verificar de esa forma, el</p> <p>48 logro de los objetivos de la carta descriptiva.</p> <p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p>
Aspectos mejorar	por	Sistematización de los procesos	<p>49 Sujeto 9: Que está sistematizado el proyecto</p> <p>50 docente, así como el seguimiento a estudiantes.</p> <p>Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>51 Sujeto 9: Hasta ahora, no veo alguno, por</p> <p>52 encontrarse ajustado a <u>las necesidades y a la</u></p> <p>53 <u>misión y visión de la Institución.</u></p>
		Ajustado al PEI	

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N.º 9

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 9)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 9 acerca de la evaluación, quien la concibe como “el proceso mediante el cual el docente mide las competencias alcanzadas por los estudiantes”, en líneas [001-004]; develando categorías como: **verificación del logro de objetivos, constatar la justificación del curso, logro de objetivos y competencias esenciales.**

De lo manifiesto de evidencia el uso erróneo del concepto de medir como sinónimo de evaluar, desconociendo que el término medición se entiende como el proceso de asignar u obtener expresiones numéricas a personas siguiendo unas reglas específicas. Estas expresiones no son solo numerales, sino también letras u otros símbolos. De esta manera, se obvia que la evaluación es un proceso más integral, sistemático y abarcador de emitir juicios acerca del mérito y valía de sus alcances, para la toma de decisiones. (Medina y Verdejo, 2001)

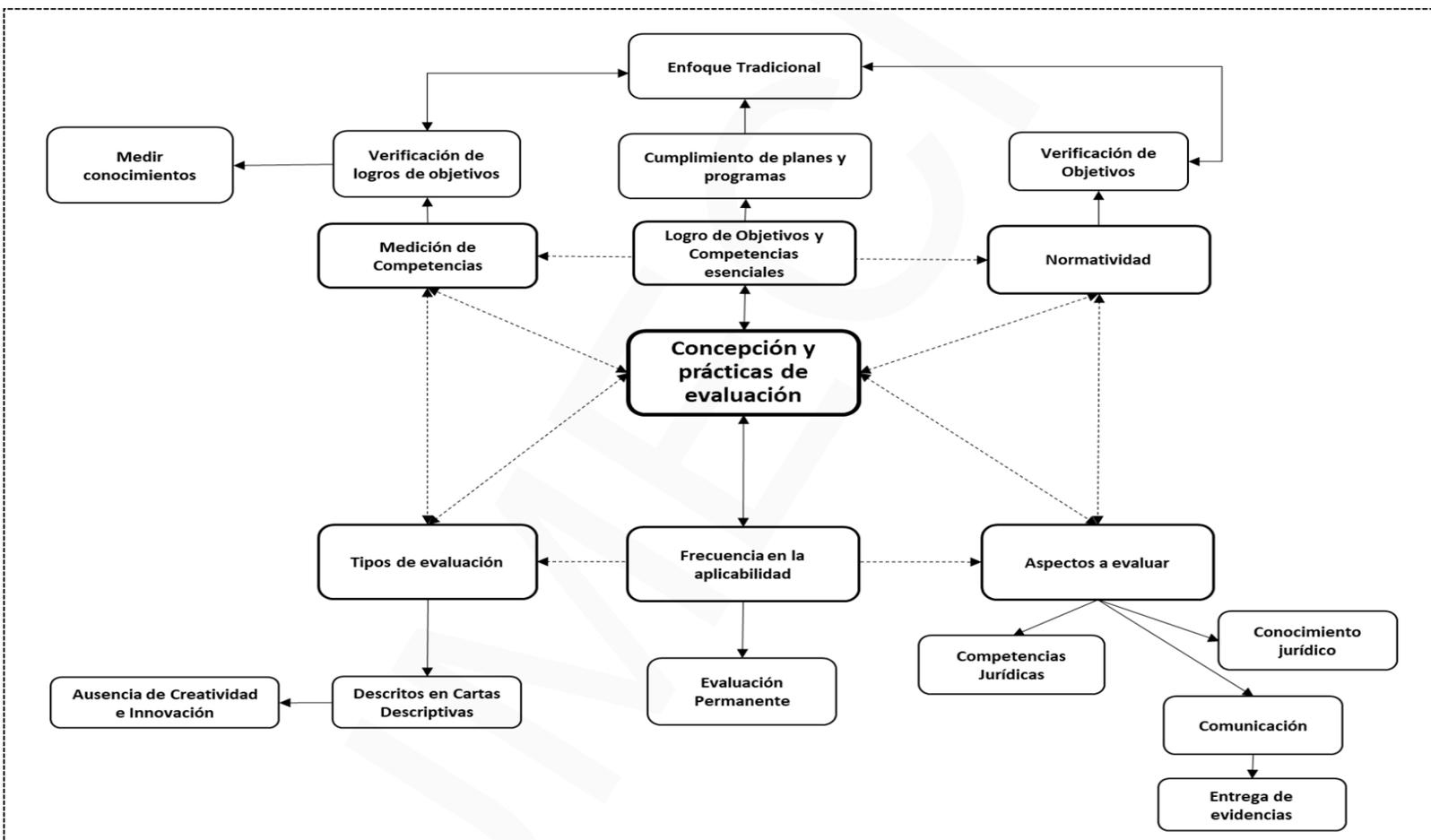
En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 9 asume la evaluación como: “Constatar la justificación del curso, así como el logro de los objetivos y competencias esenciales, conforme a la carta descriptiva.” [005-010]. Desde esa perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso

Sin embargo, manifiesta que basa el proceso evaluativo en “actividades previas de trabajo independiente del estudiante, actividades de trabajo académico del estudiante con el acompañamiento del docente, actividades posteriores para el trabajo independiente del estudiante, y evidencias del proceso de aprendizaje en las sesiones”. [038-044].

Esta percepción de vela inconsistencia en el uso de términos evaluar y medir; objetivos y competencias, al insistir afirmando que en la Universidad se encuentran sistematizado los procesos especificados en las cartas descriptivas, y elementos identificadores de la filosofía organizacional. “Necesaria para medir las competencias y habilidades del estudiante, adquiridas durante el desarrollo del curso. Y verificar de esa forma, el logro de los objetivos de la carta descriptiva”. [045-048]

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 9, se infiere que a pesar de afirmar que utilizar un proceso evaluativo basado en competencia, se de vela desde discurso que su percepción sobre esa praxis se centra en **medir las competencias y habilidades del estudiante**

Figura N.º 13: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 9



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 13: Microanálisis Categorical 10

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:14	MES:06	AÑO:2019	HORA: 12:40 pm	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 10				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación Evaluación Iluminativa	Cualitativa Holística Apoyado en el control de aprendizaje conceptual Contextualización Aprendizaje situado Actitud de los estudiantes Voluntad por el estudio Ética Estética Responsabilidad Trabajo en grupo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	<p>Desde su experiencia:</p> <p>Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?</p> <p>Sujeto 10: Tengo la convicción y, con ella me desempeño, de que la <u>evaluación es iluminativa</u> por su carácter cualitativo y holístico. Hay fundamentos del saber de las asignaturas sobre los cuales corresponde <u>ejercer el control de su aprendizaje</u> en relación con los conceptos que son <u>elementos teóricos y metodológicos</u> como ciencia. Correlativos a estos es necesario además evaluar la asociación que de estos elementos hace el estudiante con los elementos del contexto en el que vive, tanto en la generalidad del transcurrir global de la historia, como la vivencia social, económica y cultura de su entorno nacional y su apropiación por su contexto local en el departamento de Córdoba, su zona de influencia, en Montería y en la localidad de su cotidianidad. <u>También es importante tener en cuenta la actitud que el estudiante manifiesta con el saber que enseño y en el que lo formo.</u> Es decir, valoro su voluntad para el estudio, sus competencias orales y escriturales, la ética y estética en su presentación y el cumplimiento de sus actividades previas, de su vinculación a los grupos de trabajo durante el desarrollo de las sesiones y en sus trabajos posteriores.</p> <p>Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.</p>	
Naturaleza y sentido de la evaluación				

Evaluación Integral y Holística	Fundamentada en principios axiológicos Relación con los demás (Convivir) Relación consigo mismo (Ser)	25 26 27 28 29 30 31 32	Sujeto 10: La evaluación se fundamenta en un sentido <u>integral y holístico</u> a partir del <u>principio axiológico del entendimiento</u> de lo que es el ser humano como un ser de relación consigo mismo que nos permite evaluar su saber actitudinal en la comprensión de su sí como ser capaz y autónomo de ejercer su propia reflexión de proponer desde sí en torno a lo aprendido como saberes cognitivos de la ciencia. Su otra dimensión de relación con los demás es también de <u>valoración en su trabajo colaborativo en equipo</u> , capaz de proponer en el <u>diálogo de saberes</u> que el profesor promueve en su clase y de manifestar su aprendizaje del saber hacer, de los procedimientos de manifestación mediante las exposiciones individuales y la participación con los compañeros. También se complementa con <u>la proyección social y la extensión en el contexto ambiental como forma de educación comunitaria por una sostenibilidad de los recursos de la naturaleza.</u>
Trabajo colaborativo	Relación consigo mismo (Ser)	33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44	
Diálogo de saberes	Valoración del trabajo colaborativo		
Evaluación como Oportunidad de mejora	Proyección social Formación sostenible		
	Coherencia del ser humano Garante de derechos humanos y ambientales. Dignificación del ser. Solidaridad. Defensor de lo cultural.	45 46 47 48 49 50 51 52 53	Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?
Tipos de evaluación			Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?
Integración de saberes	Cualitativa Humana Integral	54 55 56 57	Sujeto 10: Como se ha dicho se aplica una <u>evaluación cualitativa, humana e integral con la inteligencia holística de saber integrar</u> nuestras propias dimensiones de lo cualitativo y cuantitativo. Lo primero mediante el <u>ejercicio descrito</u> en las respuestas anteriores y lo segundo a través de lo ejercicios acordados en el reglamento institucional de <u>presentación virtual</u> en los tiempos precisos y de acuerdo con las cartas descriptivas y el proyecto docente desarrollado.
	Ejercicios escritos	58 59 60	
	Uso de tecnología	61 62	
Aspectos por evaluar	Integración de saberes	63	Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un

	Aprendizajes de saberes. Cognitivos, Procedimentales y actitudinales	64 65 66 67 68	desenvolvimiento como futuro profesional? Sujeto 10: He descrito en las respuestas anteriores los aspectos relativos al <u>aprendizaje de los saberes cognitivo, procedimental y actitudinal</u> y a la integración de los saberes nocional, conceptual y holístico.
Frecuencia en la aplicación Acumulativa	Ruta de evaluación diaria. Puntos positivos acumulativos	69 70 71 72 73 74 75 76 77	Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes? Sujeto 10: En mi metodología de <u>ruta la evaluación es diaria</u> , porque para el desarrollo de cada clase existen unas actividades diseñadas previamente que el estudiante trae y que yo valoro en los aspectos ya señalados. Esto es posible a través de la metodología de <u>puntos positivos que van acrecentando la nota inicial</u> general con la que se valoran los saberes previos con los que el estudiante empieza,
Procedimientos de investigación	Contrato didáctico Manuscritos Inclusión de problemas contextuales. Intervención de problemas	78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92	Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes? Sujeto 10: Al comienzo del curso el docente y los estudiantes se ponen de acuerdo a unas reglas de juego que corresponden a lo que Guy Brousseau llama <u>Contrato Didáctico</u> . Si la sesión es semanal, el estudiante a la clase siguiente debe presentar <u>por manuscrito</u> una respuesta de determinados renglones a una pregunta que él mismo se formula acerca de los elementos básicos conceptuales que le llamaron la atención. De esta manera se garantiza la inclusión de los problemas contextuales porque la pregunta no es meramente académica, sino que debe ser problematizadora, es decir, en la que él hace intervenir problemas que reconoce en su propia vida.
Recuperación final Contrato didáctico	Previsto en Reglamento institucional Autodidáctica Entrega de protocolos	93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103	Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente. Sujeto 10: Se tiene <u>previsto de acuerdo con el Reglamento Institucional</u> Sin embargo esta metodología por lo general garantiza el desarrollo eficaz de cada estudiante que sabe desde su <u>contrato didáctico</u> que su <u>éxito depende de su trabajo mismo</u> . En las circunstancias en las que no logra alcanzar los retos, especialmente, por ausencias a clase, él sabe que puede recuperar haciendo un <u>protocolo de la clase no asistida</u> a través de un trabajo de indagación con sus compañeros sobre los elementos clave de lo

		104 105 106 107 108 109 110 111 112 113	desarrollado y sobre esa descripción hace su propio relato de <u>entendimiento a partir de preguntas problematizadoras</u> , con las cuales logra recuperación. En el caso final se tiene en cuenta lo acordado en el reglamento estudiantil institucional con base en los relatos de lo que logró semanalmente en su clase y de los ensayos de recuperación por sus ausencias, las cuales no pueden sobrepasar el límite de lo que la institución manifiesta.
Coherencia con de proceso de formación	Centrado en preguntas problematizadoras Evaluación por competencias cognitivas (Sabes esenciales y científicos) Competencias procedimentales (lectura, escritura, comprensión, pensamiento crítico) Competencias propositivas (Inteligencia emocional)	114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125	Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias? Sujeto 10: Al analizar las respuestas anteriores se puede encontrar el cabal razonamiento con las exigencias de una <u>evaluación por competencias cognitivas</u> a través de la promoción de los <u>elementos esenciales y científicos de los saberes</u> , las <u>competencias procedimentales</u> del saber hacer, es decir saber <u>leer, escribir y comprender</u> los textos y aplicarlos en reflexión para el desarrollo de su ser humano individual y en comunidad y las <u>competencias propositivas</u> para el <u>mejor desarrollo de sí y de su calidad de vida</u> .
Criterios para valoración, promoción y certificación	Apoiados en filosofía institucional Principios axiológicos Evaluación iluminativa	126 127 128 129 130 131 132	Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita? Sujeto 10: Son criterios a partir de <u>la visión y misión de la Universidad Católica Luis Amigó</u> , de cada uno de sus principios axiológicos que se hacen operativos mediante la metodología de <u>evaluación iluminativa y cualitativa</u> con expresión cuantitativa que se ha descrito en las respuestas anteriores.
Medios para evaluar	Diálogo de saberes Espacios de investigación Exposición Autonomía Dialéctica para proponer Contraposición de argumentos	133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143	Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? Sujeto 10: El principal medio es el <u>diálogo de saberes</u> en las sesiones de clase y por fuera de la institución. 'Se tiene en cuenta la valoración de lo que el estudiante sabe a partir de los elementos propuestos en el seminario alemán como <u>espacio de investigación y exposición de cada quien, y cada quien se nutre de los saberes de los demás atendiendo a la crítica de la razón, a la autonomía</u> para presentar lo que se sabe y lo que se piensa, de <u>dialéctica para proponer</u> y <u>contraponer los argumentos</u> y de investigar en el contexto.
Coherente con			Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la

<p>proceso de formación</p> <p>Fortalezas SEI</p> <p>Aspectos por mejorar</p>	<p>Basarse en los errores como oportunidad de mejora</p> <p>Confrontación de saberes</p> <p>Mejores prácticas</p> <p>Se develan desde la práctica</p>	<p>144</p> <p>145</p> <p>146</p> <p>147</p> <p>148</p> <p>149</p> <p>150</p> <p>151</p> <p>152</p> <p>153</p> <p>154</p> <p>155</p> <p>156</p> <p>157</p> <p>158</p> <p>159</p> <p>160</p> <p>161</p> <p>162</p>	<p>sustentan?</p> <p>Sujeto 10: Hasta el punto de permitir los errores y las equiparaciones como necesarias para que se dé la posibilidad de la transformación de estos como se trata en el encuentro de los saberes previos que al presentarlos en las sesiones se <u>contrastan con el saber científico que el maestro en su dominio de conocimiento enfrenta para la síntesis que los mismos estudiantes hacen del conocimiento.</u></p> <p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 10: Están dadas desde la concepción de sus principios propuestos en la misión y la visión institucionales, sobre las cuales he desplegado las oportunidades que esas mismas fortalezas nos permiten.</p> <p>Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 10: Creo que el aspecto de mejoramiento va apareciendo desde la propia práctica como ha venido ocurriendo en las distintas inclusiones dadas a partir de las evaluaciones semestrales que hemos hecho de nuestro desarrollo institucional.</p>
---	---	--	---

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 10

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 10)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 10 acerca de la evaluación, quien la concibe como “iluminativa por su carácter cualitativo y holístico. Hay fundamentos del saber de las asignaturas sobre los cuales corresponde ejercer el control de su aprendizaje en relación con los conceptos que son elementos teóricos y metodológicos como ciencia. Correlativos a estos es necesario además evaluar la asociación que de estos elementos hace el estudiante con los elementos del contexto en el que vive, tanto en la generalidad del transcurrir global de la historia, como la vivencia social, económica y cultura de su entorno nacional y su apropiación por su contexto local en el departamento de Córdoba, su zona de influencia, en Montería y en la localidad de su cotidianidad” en líneas [001-016]

De su percepción se develan categorías como: **Evaluación cualitativa, evaluación holística, Proceso apoyado en el control de aprendizaje conceptual, contextualización de saberes y aprendizaje situado**

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 10 asume la evaluación como: La evaluación se fundamente en un sentido integral y holístico a partir del principio axiológico del entendimiento de lo que es el ser humano como un ser de relación consigo mismo que nos permite evaluar su saber actitudinal en la comprensión de su sí como ser capaz y autónomo de ejercer su propia reflexión de proponer desde sí en torno a lo aprendido como saberes cognitivos de la ciencia. Su otra dimensión de relación con los demás es también de valoración en su trabajo colaborativo en equipo, capaz

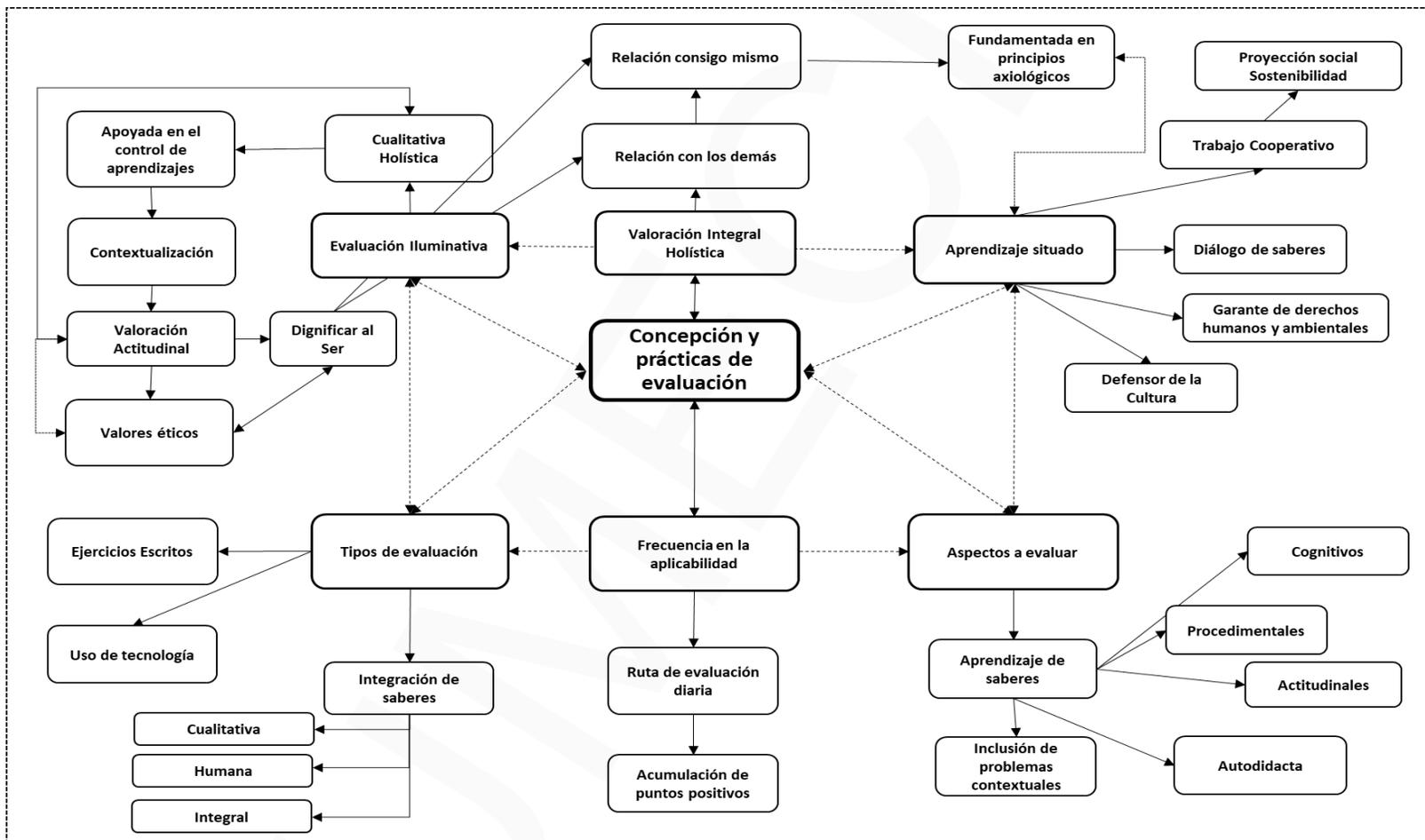
de proponer en el diálogo de saberes que el profesor promueve en su clase y de manifestar su aprendizaje del saber hacer, de los procedimientos de manifestación mediante las exposiciones individuales y la participación activa con los compañeros. También se complementa con la proyección social y la extensión en el contexto ambiental como forma de educación comunitaria por una sostenibilidad de los recursos de la naturaleza. [025-044].

Desde esa perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso de valoración permanente y constante del progreso alcanzado por los estudiantes, con base al logro de competencias donde se valoran los aprendizajes cognitivos, actitudinales y procedimentales. Visto así, la evaluación se caracteriza por ser holística, integral, procesual, sistemática y situada.

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 10, se infiere la aplicación de un **enfoque integrado**, que a través de las categorías emergentes: **diálogo de saberes**, apertura de **espacios de investigación**, **exposiciones**, **autonomía didáctica**, **dialéctica para proponer soluciones a problemas evidenciados**, **contraposición de argumentos**. Además de basarse en los errores como oportunidad de mejora y la confrontación de saberes: [133-143]

Señala el sujeto informante 10, que aplica una evaluación por competencias cognitivas a través de la promoción de los elementos esenciales y científicos de los saberes, las competencias procedimentales del saber hacer; es decir, saber leer, escribir, comprender los textos, aplicarlos apoyados en la reflexión para el desarrollo personal y sociocomunitario; aunado al desarrollo de competencias propositivas para el óptimo crecimiento personal y por ende su calidad de vida.

Figura N.º 14: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 10



Fuente: Elaboración propia

Tabla N.º 14: Microanálisis Categorical 11

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:14	MES:06	AÑO:2019	HORA: 1:00 pm	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 11				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación	Mejorar componentes de quehacer docente. Aspecto social Aspecto comportamental	1 2 3 4 5 6	<p>Desde su experiencia:</p> <p>Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?</p> <p>Sujeto 11: La evaluación es un proceso necesario e indispensable en el quehacer pedagógico porque permite saber si el estudiante está adquiriendo las competencias esenciales y complementarias del curso que se está desarrollando. Permite interactuar y conocerlo.</p>	
Naturaleza y sentido de la evaluación	Construcción sistemática y permanente Reingeniería de los procesos Ejercicio Introspectivo. Reinventarnos	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	<p>Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.</p> <p>Sujeto 11: La evaluación es una herramienta importante para medir el desempeño y los logros del estudiante, pero también para conocerlo como ser humano, como persona. Permite conocer su actitud frente a las responsabilidades y retos académicos y el futuro que le espera. Y sus aptitudes frente a su vocación profesional, sus potencialidades. La evaluación es necesaria para lograr la calidad de la educación que imparte la institución.</p>	
Evaluación como Oportunidad de mejora			<p>Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p>	

Tipos de evaluación	<p>Eventos formativos</p> <p>Eventos sumatorios (Orales y escritos)</p> <p>Aspectos académicos</p> <p>Aspectos sociales</p> <p>Aspectos personales</p> <p>Aspectos Cualitativos (actitudes, pensamiento crítico, creatividad, autonomía, interacción)</p>	17 18 19 20 21 22 23	<p>Sujeto 11: La evaluación permite identificar las falencias, las debilidades tanto del estudiante como del docente y del proceso enseñanza aprendizaje institucional, es este sentido, se convierte en una magnífica oportunidad identificar y emprender las acciones necesarias acorde con el Proyecto Educativo Institucional.</p> <p>Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?</p>
Aspectos evaluar	<p>Empoderar en el conocimiento</p> <p>Responder a sus necesidades</p> <p>Competencias lingüísticas</p> <p>Conocimientos contextualizados</p>	24 25 26 27 28 29 30 31 32	<p>Sujeto 11: Implemento, de conformidad con las orientaciones institucionales un tipo de evaluación cualitativa con base en los criterios establecidos en el Reglamento Estudiantil y una evaluación cuantitativa que corresponde a una nota en número, equivalente que corresponde a la evaluación cualitativa. Esta calificación también obedece a los criterios establecidos por la institución.</p> <p>Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?</p> <p>Sujeto 11: Evalúo los siguientes aspectos: Interpretación de los conceptos y fundamentos teóricos, análisis de los mismos y de la realidad del entorno. Capacidad de argumentación, sustentación y justificación. La adquisición de habilidades y competencias para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. La capacidad para proponer alternativas de solución frente a los casos y problemáticas del entorno.</p>
Frecuencia en la aplicación	<p>Proceso sistemático y constante</p> <p>Inicio, desarrollo y cierre factuales</p>	33 34 35 36 37 38 39 40 41	<p>Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?</p> <p>Sujeto 11: La evaluación es permanente. Cada sesión, cada momento de encuentro o de contacto con los estudiantes es una oportunidad para evaluarlos. En el Proyecto docente se establecen fechas específicas para la realización de actividades de evaluación que pueden ser semanales, quincenales o mensuales, dependiendo del curso, sus objetivos y competencias esenciales y complementarios.</p>
Procedimientos	Sustentados en criterios (Valores y actitudes).	42 43 44 45 46 47 48 49 50	<p>Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los</p>

de investigación	Medios orales. Escritos. Prácticas. Guías de evaluación. Portafolio personal de desempeño. Aplicación de estrategias	51 52 53 54 55 56 57	estudiantes? Sujeto 11: Los procedimientos son los siguientes:1) Socialización y discusión de las lecturas previas a cada sesión. 2) Trabajos prácticos sobre los temas y conceptos aprendidos: Talleres, ejercicios, estudios de casos. 3) Informes sobre temas o casos específicos. 4) Pruebas escritas: Quis. PACI
Recuperación final	Promoción de habilidades		Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.
	En todos los momentos	58 59 60 61	Sujeto 11: Cuando un estudiante pierde una actividad de evaluación se le da la oportunidad de recuperarla. Es importante realizar la recuperación porque el estudiante puede aclarar dudas y deficiencias en el proceso de aprendizaje y demostrar su capacidad para alcanzar los objetivos y competencias requeridos por el curso.
Evaluación por competencias	Autoevaluación	62 63 64	Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?
		65 66 67 68 69 70	Sujeto 11: Si es coherente porque las actividades desarrolladas en el proceso de formación se fundamentan en las competencias esenciales y complementarias contenidas en la Carta Descriptiva del curso. Por esta razón se realiza una evaluación por competencias.
Criterios para valoración, promoción y certificación	Desarrollo cognitivo gradual De acuerdo a niveles de adquisición de conocimiento		Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?
	Aprendizaje escalonado (Habilidad, conocimiento, medio o procedimientos /contexto y propósito)	71 72 73 74 75 76 77 78 79 80	Sujeto 11: Los criterios fundamentalmente son los siguientes: El estudiante 1) Comprende los conceptos y los fundamentos teóricos. Con base en ellos comprende, analiza y está en capacidad de diagnosticar la realidad. 2) Está en capacidad de utilizar los conceptos y los fundamentos teóricos para argumentar y sustentar su opinión, su posición. 3) Demuestra su capacidad para proponer y sugerir alternativas de solución a las problemáticas y situaciones reales del entorno
Medios para evaluar			Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
Coherente con	Valoración (proceso crítico, análisis,	81 82 83 84	Sujeto 11: La observación de su actitud, la interrelación y la conversación personal con el estudiante, el seguimiento a las actividades de evaluación realizadas por cada estudiante. Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la

proceso de formación	de comprensión e interpretación)		<p>práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p> <p>85 Sujeto 11: Considero que es muy coherente 86 porque procuro darle cumplimientos a lo 87 establecido por la institución.</p>
Fortalezas SEI	Promoción: (Avance en adquisición de saberes)		<p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>88 Sujeto 11: Permite una relación personal y cercana 89 con el estudiante. Propicia el respeto y el 90 reconocimiento al estudiante como ser humano. 91 Ofrece oportunidad para que el estudiante 92 emprenda el proceso de mejoramiento continuo.</p>
Aspectos mejorar	por Certificación (adquisición de metas y logros)		<p>Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>93 Sujeto 11: Revisar el proceso para evitar el riesgo 94 de La permisividad que ponga en riesgo la calidad 95 de la formación que imparte la institución.</p>

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 11

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 11)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 11 acerca de la evaluación, quien la concibe como “un proceso necesario e indispensable en el quehacer pedagógico porque permite saber si el estudiante está adquiriendo las competencias esenciales y complementarias del curso que se está desarrollando. Permite interactuar y conocerlo”. Tal como se evidencia en las líneas [001-006], donde emergen categorías como Evaluación como **Optimización del quehacer docente, Construcción sistemática y permanente, reingeniería de los procesos, ejercicio Introspectivo, desaprender**

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 11 asume la evaluación como una herramienta importante para la medición del desempeño y los logros del estudiante; pero también para conocerlo como ser humano, su personalidad. Permite conocer su actitud frente a las responsabilidades y retos académicos y el futuro que le espera. Y sus aptitudes frente a su vocación profesional, sus potencialidades. En suma, percibe a la evaluación como un proceso requerido para lograr la calidad de la educación que imparten los docentes en ambientes universitarios

De manera particular, la evaluación del aprendizaje debe concebirse desde la óptica del investigador como un **proceso sistemático y permanente** que comprende la **búsqueda y obtención de información** de diversas fuentes acerca de la **calidad del desempeño, avance,**

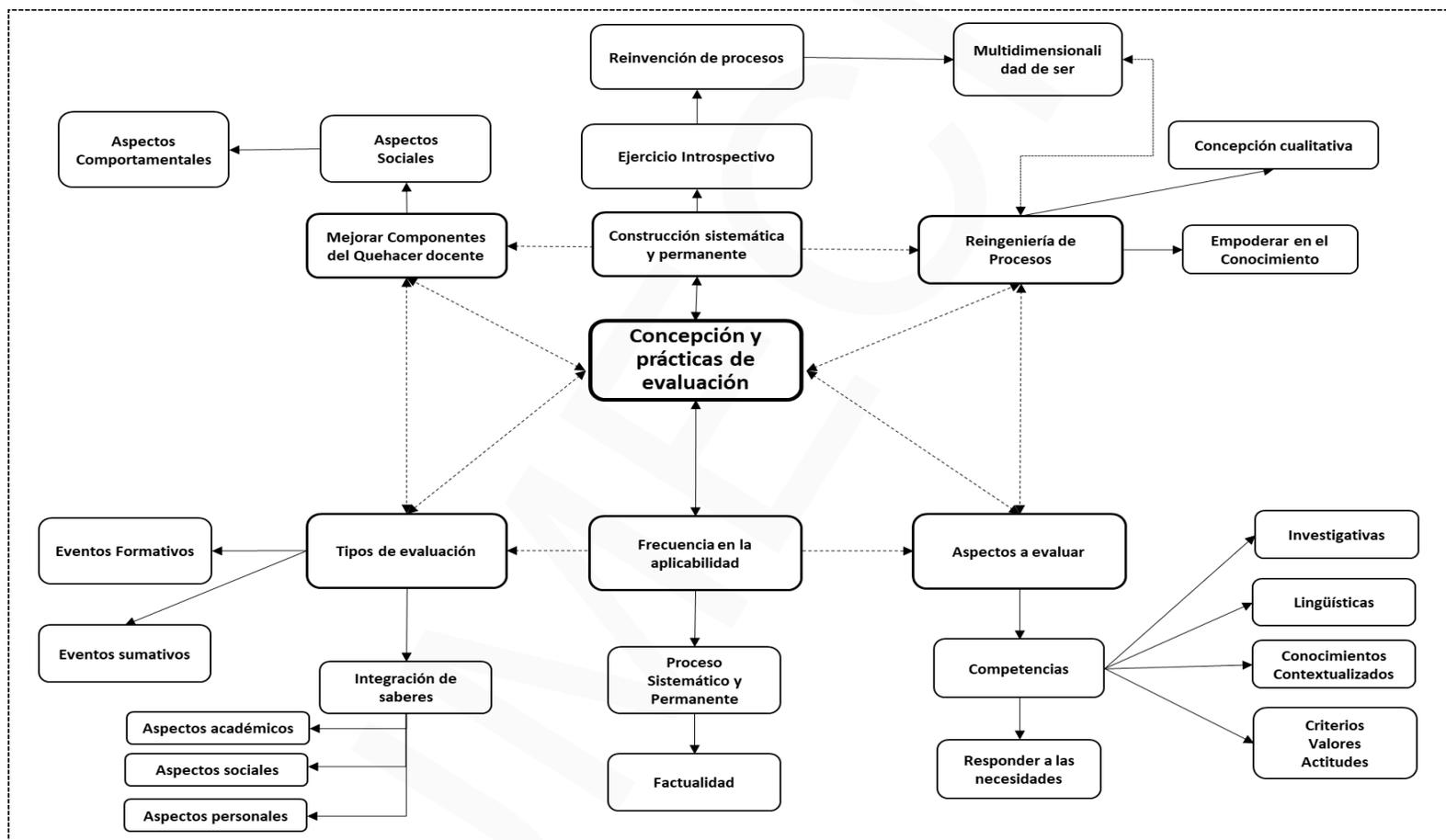
rendimiento o logro del estudiante y de la **calidad de los procesos docentes**.

En cuanto al tipo de evaluación aplicado en su práctica docente, el informante 11, lo realiza apegado a la normatividad institucional, asumiendo una evaluación cualicuantitativa o mixta, en los siguientes términos: Aplico una evaluación cualitativa con base en los criterios establecidos en el Reglamento Estudiantil y una evaluación cuantitativa que corresponde a una nota en número, equivalente que corresponde a la evaluación cualitativa, obedeciendo a los criterios establecidos por la institución“ [024-032].

De acuerdo con la opinión del sujeto informante 11, al evaluar se consideran de manera sistemática y permanente aspectos como la interpretación de los conceptos y fundamentos teóricos, análisis de los mismos y de la realidad del entorno. Capacidad de argumentación, sustentación y justificación. La adquisición de habilidades y competencias para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. La capacidad para proponer alternativas de solución frente a los casos y problemáticas del entorno [034-041]. Se devela un proceso de evaluación integral y holística que condensa la valoración de los aprendizajes y saberes obtenidos.

Manifiesta utilizar el enfoque de evaluación por competencia, apoyado en el empleo de diversidad de instrumentos, uso de la observación para sistematizar la información; con base a los criterios: Interpretación de los conceptos y fundamentos teóricos, análisis de los mismos y de la realidad del entorno. Capacidad de argumentación, sustentación y justificación. La adquisición de habilidades y competencias para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. La capacidad para proponer alternativas de solución frente a los casos y problemáticas del entorno. [071-080]

Figura N.º 15: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 11



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 15: Microanálisis Categorical 12

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:14	MES:06	AÑO:2019	HORA: 1:20 pm	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 12				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación			Desde su experiencia:	
Formar profesionales con competencias en saberes	Competencias técnicas Autodidacta. Diálogo de saberes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
	Generación de espacios prácticos		13 Sujeto 12: <u>Formar Abogados con competencias en saberes y aplicación de problemas en su entorno profesional</u> es un reto cada vez mayor dado que genera que el estudiante de pregrado <u>se apropie de su propio aprendizaje</u> y con mayor rigor complementen la enseñanza con lectura en casa;	
	Oralidad de evaluaciones prácticas		14 la realidad es que al intentar delegar trabajo para socializar y <u>generar espacios de aprendizaje practico (asistencia a audiencia)</u> se genera en las lecturas <u>poca contribución para debate</u> , en la asistencia a audiencias un entusiasmo por la asistencia.	
	Aprendizaje situado		15 Dado que el derecho se basa <u>en la oralidad las evaluaciones practicadas</u> se hacen de manera oral porque permite que el estudiante <u>resuelva problemas ante conceptos vistos y nos aterrizan a lo que será su práctica profesional.</u>	
	Erradicar clases magistrales		16 17 18 <u>Se sigue generando una lucha por generar clases que no sean magistrales, pero dada la falta de tiempo y compromiso de algunos estudiantes,</u> se debe realizar magistralmente con miras a analizar aspectos concretos de la norma con ejemplos prácticos desde mi ejercicio como abogada litigante.	
Naturaleza y sentido de la		19 20 21 22 23 24	Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	

<p>evaluación</p> <p>Espacios para evidenciar saberes</p>	<p>Evaluación cualitativa</p> <p>Nivelación en la adquisición de competencias</p> <p>Compromiso para superación académica</p> <p>Rigor académico</p>	<p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>34</p> <p>35</p> <p>36</p>	<p>Sujeto 12: Para la Universidad <u>la Evaluación va más allá de medir al estudiante, es la forma de generar espacios que le permitan al docente evidenciar que tanto saber pedagógico le llega al estudiante.</u> Es por esto que, si bien <u>la calificación se plantea como cualitativa</u>, y en procura de nivelar a todos los estudiantes frente a adquisición de competencias deja claro las disertaciones orales (desarrolladas en los cursos) que el mayor <u>compromiso de superación académica debe venir del estudiante</u>, quien es que no tiene claro la forma de calificación en cuanto la mayor responsabilidad parte de él y en esto la exigencia desde lo cualitativo no debe mermar en relación a la exigibilidad y desde <u>la misma apuntar a la mayor exigencia</u>, partiendo de las corresponsabilidades maestro-estudiante.</p>
<p>Evaluación como Oportunidad de mejora</p>	<p>Corresponsabilidad docente-estudiante.</p>	<p>37</p> <p>38</p> <p>39</p> <p>40</p> <p>41</p>	<p>Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p>
<p>Evaluación como oportunidad de mejora</p>	<p>Forma racional del docente para facilitar saberes.</p> <p>Establecer criterios para el logro e competencias</p> <p>Generación de conocimiento</p> <p>Reingeniería de la enseñanza</p>	<p>42</p> <p>43</p> <p>44</p> <p>45</p> <p>46</p> <p>47</p> <p>48</p> <p>49</p> <p>50</p> <p>51</p> <p>52</p> <p>53</p> <p>54</p>	<p>Sujeto 12: Asumiendo esta como <u>la forma racional que cada Docente, ejecuta su saber pedagógico, se debe mirar como el planteamiento con miras a establecer cuando sus estudiantes alcanza la competencia que para esa área se le exige</u>, por lo que de su debida ejecución se puede advertir desde las características propias del curso, si el conocimiento impartido alcanza la fin de generar nuevo conocimiento, por lo que de los resultados de la misma <u>se permite reestructurar el nivel de enseñanza y de aprovechamiento de conocimiento apuntada a alcanzar las competencias de cada curso.</u></p>
<p>Tipos de evaluación</p>	<p>Evaluaciones orales</p> <p>Espacios teóricos prácticos</p> <p>Debate de conceptos doctrinales</p> <p>Asignación de temas.</p>	<p>55</p> <p>56</p> <p>57</p> <p>58</p> <p>59</p> <p>60</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p> <p>64</p>	<p>Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?</p> <p>Sujeto 12: 1. Evaluaciones orales, dada la base del programa de derecho enmarcada en oralidad. 2. Espacios teórico-prácticos, asistencia a audiencias en procesos que evidencien las etapas y temas vistos. 3. Actualización de conocimiento, debate de conceptos jurisprudenciales, socialización. 4. Asignación de temas de estudio y realización de la clase con base en los aspectos aprendidos y los que no entendieron.</p>
<p>Valoración integral</p>	<p>Socializar maya de conocimiento</p>	<p>65</p>	<p>Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas</p>

Aspectos por evaluar	<p>Uso de lenguaje técnico</p> <p>Competencias lingüísticas.</p> <p>Resolución de problemas</p>	65 66 67 68 69 70 71	<p>que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?</p> <p>Sujeto 12: 1. La ubicación del estudiante en la <u>maya de conocimiento impartida</u>, la secuencia procesal.</p> <p>2. Recursos en cuanto a dialogo, <u>manejo de vocabulario</u> jurídico.</p> <p>3. <u>Redacción</u> y manejo de solución de problemas</p>
Frecuencia en la aplicación	<p>Tres momentos, antes durante y después</p> <p>Estudios independientes</p> <p>Evaluación constante</p>	72 73 74 75 76 77 78 79 80	<p>Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?</p> <p>Sujeto 12: Fijo en los 3 momentos en el semestre que concentran los temas con mayor contenido, donde al final se evalúa la totalidad de lo abordado. En todas las clases se les <u>analiza el nivel de estudio asignado independiente como lecturas y asignación de temas</u>, se les <u>evalúa en casi todas las clases</u> su participación y la sustentación de lo visto en las audiencias a las que asistieron.</p>
Procedimientos de investigación	<p>Exámenes orales.</p> <p>Estudio de casos prácticos</p> <p>Socialización de temas</p> <p>Sustentación de informes</p>	81 82 83 84 85	<p>Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>Sujeto 12: 1. <u>Exámenes orales.</u> 2. <u>Estudio de casos prácticos.</u> 3. <u>Socialización y disertación de temas.</u> 4. <u>Sustentación de informes.</u> todo con miras a afianzar la oralidad.</p>
Recuperación final	<p>Se evalúan procesos</p>	86 87	<p>Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo a lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.</p> <p>Sujeto 12: Como el proceso evaluativo se sigue en todas las clases permite <u>analizar la capacidad de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje</u>, en el examen final oral se toma como oportunidad de recuperación, pero sustentado en el nivel de compromiso que frente al mismo se evidencia.</p>
Análisis constante verificación de alcances	<p>Examen final para recuperación</p>	88 89 90 91	<p>Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?</p>
Asumir compromisos	<p>Mostrar normatividad desde la práctica</p>	92 93	<p>Sujeto 12: Si, dado que ejerzo el derecho y me permite mostrarles una realidad de la norma desde <u>lo práctico</u>, además de tener un nivel de estudio diario, lo que me ha permitido <u>ejecutar labores desde mi profesión en escenarios competitivos.</u></p>
Evaluación por competencias	<p>Escenarios competitivos</p>	94 95 96 97	<p>Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios</p>

<p>Crterios para valoración, promoción y certificación</p>	<p>Generación de soluciones.</p> <p>Comprensión de procesos.</p>	<p>98</p> <p>99</p> <p>100</p> <p>101</p>	<p>que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?</p> <p>Sujeto 12: Que el estudiante <u>genere soluciones desde el saber del área</u>, más que aprender de memoria es el nivel de comprensión del proceso a manera general.</p>
<p>Medios para evaluar</p>	<p>Oralidad</p>	<p>102</p> <p>103</p>	<p>Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>Sujeto 12: Se centra en <u>evaluaciones orales</u> y en el aula</p>
<p>Coherente con de proceso formación</p>	<p>Evidenciar aprendizaje individualizado.</p> <p>Compromiso</p>	<p>104</p> <p>105</p> <p>106</p>	<p>Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p> <p>Sujeto 12: Me permite evidenciar de manera individual el saber de cada estudiante y el compromiso para con el área.</p>
<p>Fortalezas SEI</p>	<p>Proceso humanizante</p> <p>Corresponsabilidad</p>	<p>107</p> <p>108</p> <p>109</p> <p>110</p> <p>111</p> <p>112</p>	<p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 12: Que mira al estudiante <u>por encima de la nota y no lo encasilla en ella, permite que como docente se vea a la persona detrás del resultado y amoldes tu evaluación a que las competencias se logren para cada estudiante, partiendo de la corresponsabilidad del estudiante.</u></p>
<p>Aspectos por mejorar</p>	<p>Evaluación centrada en el estudiante</p> <p>Contextualización de saberes</p> <p>Preparatorios</p> <p>Manejo de la oralidad</p> <p>Consultorios</p>	<p>113</p> <p>114</p> <p>115</p> <p>116</p> <p>117</p> <p>118</p> <p>119</p> <p>120</p> <p>121</p> <p>122</p> <p>123</p> <p>124</p> <p>125</p> <p>126</p> <p>127</p> <p>128</p> <p>129</p> <p>130</p> <p>131</p> <p>132</p> <p>133</p>	<p>Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 12: Plantearle al estudiante que en el <u>modelo evaluativo la mayor exigencia debe ser de su parte con miras a que el conocimiento sea una necesidad para el ejercicio de su vida profesional.</u> En cuanto a la evaluación Preparatorios y las prácticas de Consultorio.</p> <p>Preparatorio: La misma está regulada por Resolución Interna de la Universidad, la cual se centra en la elaboración de un examen escrito que comprende 50 preguntas de las diferentes áreas para cada asignatura.</p> <p>De la materialización se evidencia que el mismo, no se compadece con los resultados obtenidos por los estudiantes que les cuesta superar los exámenes por falta de estudio o carencia de competencias; Además la fuga de los mismos no permite establecer que tanto manejo del tema tiene los estudiantes por lo que se sugiere que el mismo se <u>realice de manera oral</u>, con miras a establecer de manera individual el manejo de oralidad y ubicación del estudiante en la malla de contenido.</p>

	Análisis de textos	134	<u>Consultorio-</u> El mismo se divide en los 4 semestres que realizan los estudiantes, centrande en los estudiantes de consultorio 4 el verdadero ejercicio práctico del derecho; se sugiere que las bases y seguimiento de procedimientos asignados se haga desde consultorio 1 para que se nos permita analizar el <u>nivel de elaboración de textos jurídicos</u> , y que el estudiante <u>se enamore de sus prácticas</u> .
		135	
		136	
	Empatía	137	
		138	
		139	
		140	
		141	

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N.º 12

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 12)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 12 acerca de la evaluación, quien la concibe como “Formar profesionales con competencias en saberes y aplicación de problemas en su entorno profesional, donde se apropie de su propio aprendizaje y con mayor rigor complementen la enseñanza con lectura en casa. Al delegar trabajo para socializar y generar espacios de aprendizaje práctico, se genera en las lecturas poca contribución para debate. Se basa en la oralidad, por lo tanto las evaluaciones practicadas se hacen de manera oral porque permite que el estudiante resuelva problemas ante conceptos vistos y nos aterrizan a lo que será su práctica profesional” [001-017].

Este informante manifiesta su preocupación por no seguir anclados en modelos de evaluación y de enseñanza magistrales, exponiendo que dada la falta de tiempo y compromiso de algunos estudiantes, se debe realizar magistralmente con miras a analizar aspectos concretos de la norma con ejemplos prácticos. Tal como se evidencia en las líneas [018-024].

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 12 asume la evaluación como el proceso va más allá de medir al estudiante, es la forma de generar espacios que le permitan al docente evidenciar que tanto saber pedagógico le llega al estudiante. Es por esto que, si bien la calificación se plantea como cualitativa, y en procura de nivelar a todos los estudiantes frente a adquisición de competencias deja claro las disertaciones orales (desarrolladas en los cursos) que el mayor compromiso de superación

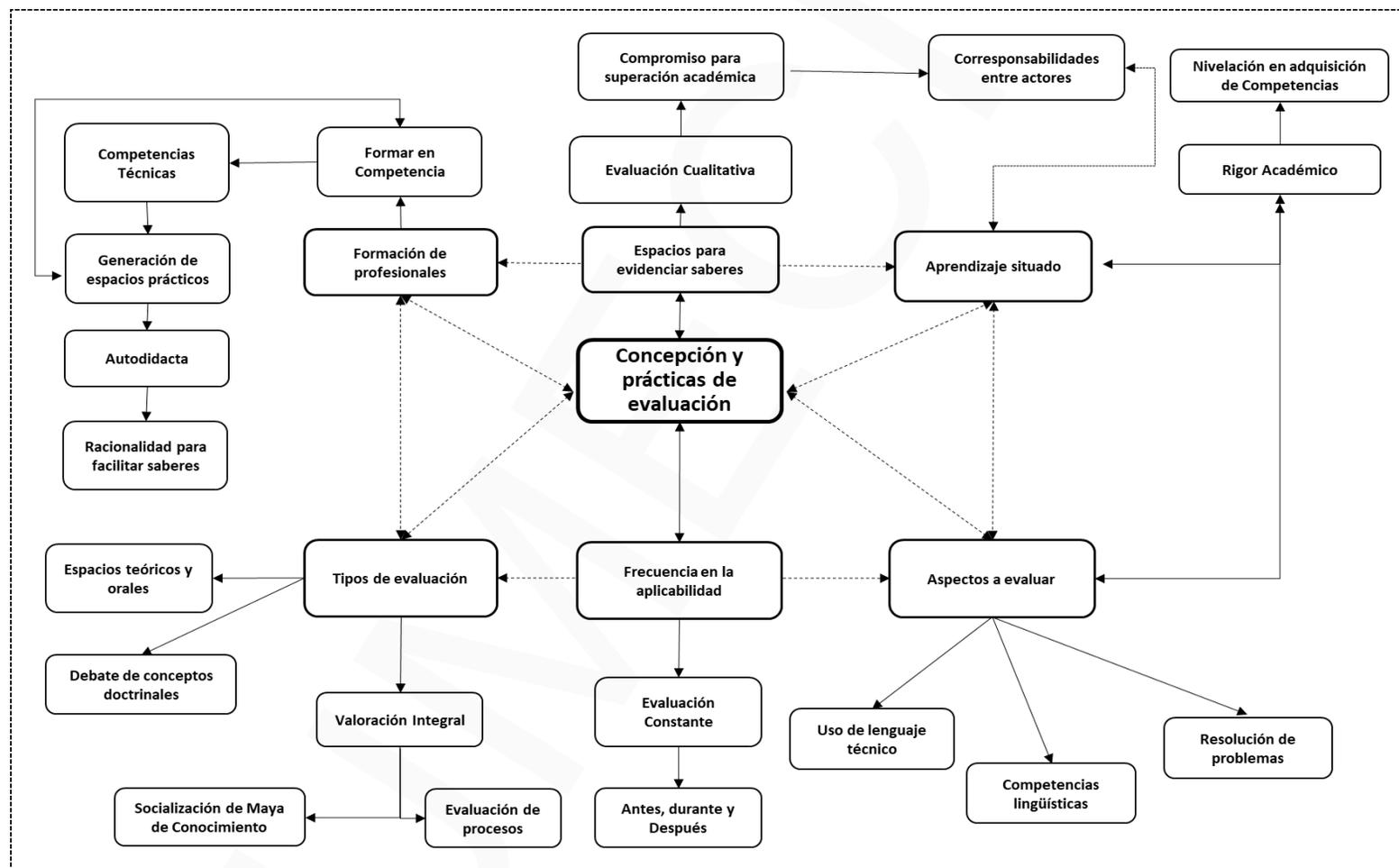
académica debe venir del estudiante, quien es que no tiene claro la forma de calificación en cuanto la mayor responsabilidad parte de él y en esto la exigencia desde lo cualitativo no debe mermar en relación a la exigibilidad y desde la misma apuntar a la mayor exigencia, partiendo de las corresponsabilidades docente-estudiante [025-041]. Desde esa perspectiva, la evaluación contribuye de manera sustancial a la valoración integral de los estudiantes.

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 12, se infiere la aplicación de un enfoque cualitativo caracterizado por la evaluación permanente del aprendizaje, donde se valoran aspectos como: **Socializar maya de conocimiento, uso de lenguaje técnico, competencias lingüísticas y la resolución de problemas**

Con base a la opinión aportada por el informante 12, se infiere la aplicación de manera constante una evaluación por procesos, apoyándose en exámenes orales, estudio de casos prácticos, socialización de temas y sustentación de informes [081-085]. A través de la valoración de competencias, es posible evidenciar el aprendizaje individualizado.

El proceso antes descrito, implica asumir un modelo de evaluación humanizante, desde donde se mire al estudiante por encima de la nota y no lo encasilla en ella, permite que como docente se vea a la persona detrás del resultado y amoldes tu evaluación a que las competencias se logren para cada estudiante, partiendo de la corresponsabilidad del estudiante. [107-112]

Figura N.º 16: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 12



Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla N.º 16: Microanálisis Categorical 13

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:14	MES:06	AÑO:2019	HORA: 2:00 pm	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 13				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación Medir capacidades	Subjetivismo e insatisfacción de estudiantes Apoyarse en diversidad de estrategias	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	<p>Desde su experiencia:</p> <p>Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?</p> <p>Sujeto 13: Si bien es cierto que los sistemas de evaluación están establecidos para <u>medir la capacidad de los estudiantes</u>, no es menos cierto que ello contempla <u>un carácter subjetivo que muchas veces no orienta a las satisfacciones del evaluado y evaluador.</u></p> <p>En mi caso como evaluador, debo aplicar de mejor forma las posibilidades que arroja el reglamento, en el sentido de <u>forjar las mismas en el amplio abanico de posibilidades</u> que me da, toda vez que en más de una ocasión aplico solo unas pocas de las tantas ofrecidas.</p>	
Naturaleza y sentido de la evaluación Mejoras obtenidas	Objetivos esenciales y complementarios	13 14 15 16	<p>Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.</p> <p>Sujeto 13: Establecer a través de los objetivos esenciales y complementarios el grado de conocimientos que adquiere el estudiante en su aprendizaje y las mejoras obtenidas u alcanzadas.</p>	
Evaluación como Oportunidad de mejora			<p>Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p>	

	Formación humanística. Fundamentado en PEI	17 18 19 20 21	Sujeto 13: Siempre que se evalué lo hacemos pensando que todo conocimiento que se trasmite y adquiera por nuestros estudiantes es la posibilidad de forjar y <u>formar un mejor ser humano</u> , una mejor persona. Hacia ello se <u>orienta nuestro PEI</u>
Tipos de evaluación	Sistema de seguimiento académico: PACI Talleres Exposiciones Técnicas grupales	22 23 24	Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales? Sujeto 13: A través del sistema de seguimiento académico: <u>Paci, Talleres, Exposiciones, Mesas redondas</u>
Aspectos por evaluar	Interpretación positiva, doctrinaria Análisis y argumentación Comportamiento ético Expresión oral y corporal	25 26 27	Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional? Sujeto 13: <u>Interpretación positiva, doctrinaria y jurisprudencial; Análisis y argumentación jurídica; Comportamiento ético; Expresión oral y corporal</u>
Frecuencia en la aplicación	Observación continua	28 29	Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes? Sujeto 13: <u>La observación debe ser continua en todas las 16 semanas</u>
Procedimientos de investigación	Talleres. Clases dialógicas y participativas; Exposiciones	30 31	Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes? Sujeto 13: <u>Talleres; Clases dialógicas y participativas; Exposiciones.</u>
Recuperación final	De acuerdo con Reglamento institucional	32 33 34	Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente. Sujeto 13: Si, siempre y cuando hayan alcanzado una nota entre 2.5 y 3.0 y siempre y cuando haya asistido al 80% de las clases programadas
Evaluación por competencias	Aprendizaje constante	35 36 37 38	Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias? Sujeto 13: Creo que nunca terminaremos de aprender a enseñar, a transmitir, pero considero ser coherente entre lo aprendido para desarrollar el sistema por competencias y lo enseñado.
Criterios para valoración, promoción y certificación			Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en

			<p>Según Reglamento de estudiantil institucional.</p>	<p>39 40 41</p>	<p>el curso que facilita?</p> <p>Sujeto 13: Los establecidos en el artículo 84 del <u>reglamento estudiantil</u> que van desde la excelente hasta muy deficiente.</p>
Medios evaluar	para		<p>Pruebas: orales y escritas, practicas. portafolio personal de desempeño. observación continua</p>	<p>42 43 44</p>	<p>Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>Sujeto 13: <u>Pruebas orales y escritas, practicas, portafolio personal de desempeño y sobre todo observación continua</u></p>
Coherente proceso formación	con de		<p>De acuerdo con el manejo institucional</p>	<p>45 46</p>	<p>Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?</p> <p>Sujeto 13: <u>Es coherente de acuerdo al manejo institucional y reglamentario.</u></p>
Fortalezas SEI			<p>Integralidad Pertinencia</p>	<p>47</p>	<p>Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 13: <u>Su integralidad y pertinencia.</u></p>
Aspectos mejorar	por		<p>Competencias Básicas Competencias técnicas Registro de evidencias</p>	<p>48 49 50</p>	<p>Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 13: <u>Entregar muchas más lecturas y casos prácticos al estudiante por el docente y registrar dicho seguimiento con evidencias reales.</u></p>

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 13

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 13)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 13 acerca de la evaluación, quien la concibe como “...sistemas establecidos para medir la capacidad de los estudiantes, no es menos cierto que ello contempla un carácter subjetivo que muchas veces no orienta a las satisfacciones del evaluado y evaluador.”

En mi caso como evaluador, debo aplicar de mejor forma las posibilidades que arroja el reglamento, en el sentido de forjar las mismas en el amplio abanico de posibilidades que me da, toda vez que en más de una ocasión aplico solo unas pocas de las tantas ofrecidas. En líneas [001-012]

De su percepción se develan categorías como: **Medición de capacidades, subjetividad, satisfacción de necesidades, selección de alternativas, multimetódica**

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 13 asume la evaluación como: el establecimiento del logro de objetivos alcanzados por los estudiantes, enfatizando en las mejoras obtenidas. [014-015] Se devela que existe una percepción de la evaluación por objetivo, donde solo se miden aprendizajes cognitivos. Desde esa perspectiva, se obvia que una evaluación auténtica implica de parte del evaluador un análisis interpretativo del trabajo del estudiante que debe ser esencialmente uniforme, justo y objetivo.

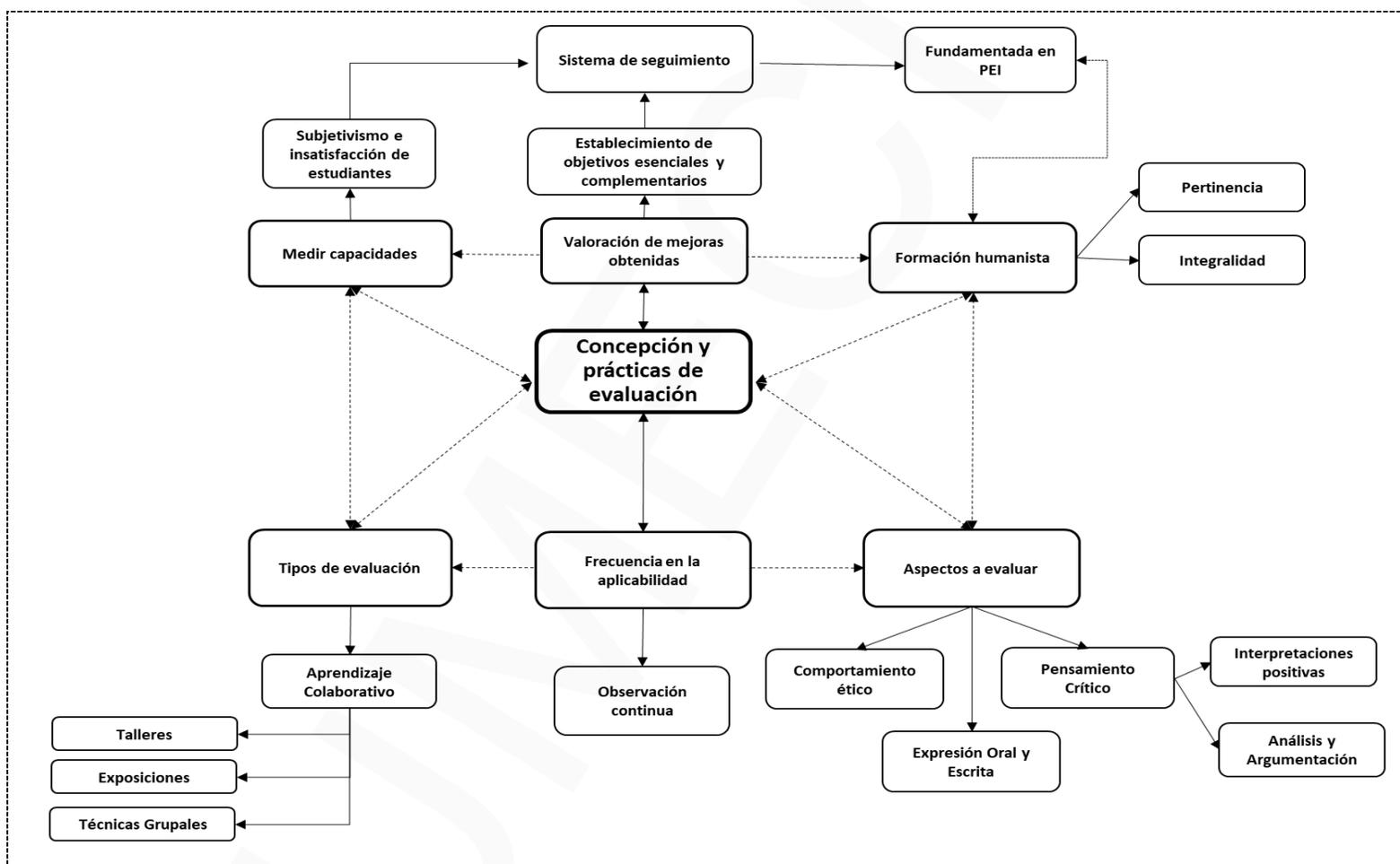
Desde esa perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso de valoración permanente y constante del progreso alcanzado por los estudiantes, con base al logro de objetivos fundamentándose en la

observación continua, la Interpretación positiva doctrinaria, Análisis y argumentación, clases dialógicas y participativas, Expresión oral y corporal; aunado a la valoración de un elemento axiológico como lo es el comportamiento ético. En [025-034]

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 13, se infiere la aplicación de un **enfoque de evaluación tradicional**, aun cuando expresa que: Siempre que se evalúe debe hacerse pensando que todo conocimiento trasferido y adquirido por los estudiantes, se debe constituir en la posibilidad de **forjar y formar un mejor ser humano**, una mejor persona. Hacia ello se orienta PEI de la universidad.

De igual forma, el informante 13 llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento. Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de “análisis de tareas” y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.

Figura N.º 17: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 13



Fuente: Elaboración propia (2020).

Tabla N.º 17: Microanálisis Categorical 14

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:14	MES:06	AÑO:2019	HORA: 3:00 pm	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 14				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación	Proceso constante Bidireccional	1 2 3 4 5 6	Desde su experiencia:	
Pertinente acorde a comunidad académica			Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?	
Naturaleza y sentido de la evaluación	Formación humanística integral	7 8 9 10 11	Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.	
competencias en el Saber, Hacer, Ser y Convivir.			Sujeto 14: <u>Formar seres humanos integrales, con competencias en el Saber, Hacer, Ser y Convivir. Con base a los planteamientos de la UNESCO en el informe DELORS dando respuesta a los indicadores misionales de la Universidad.</u>	
Evaluación como Oportunidad de mejora	Seguimiento programado Discusiones grupales	12 13 14 15 16	Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?	
Proceso articulado			Sujeto 14: <u>Mediante el seguimiento programado y discusiones grupales en la comunidad educativa donde se requiere la articulación de cada uno de los planes de acción, y que necesitan ser desglosados en la labor diaria de cada uno de</u>	

Tipos de evaluación	Autoevaluación Evaluación de pares Evaluación de indicadores	17 18 19 20	nosotros. Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales? Sujeto 14: Autoevaluación, evaluación de pares, Evaluación de indicadores, acordes al reglamento estudiantil y reglamento docente
Aspectos por evaluar	Procedimentales Cognitivos Actitudinales	21 22 23 24	Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional? Sujeto 14: Procedimentales, Cognitivos, Actitudinales y Transversales, muchos de ellos acordes a las cartas descriptivas de cada uno de los cursos.
Transversalidad de conocimientos	Procedimentales Cognitivos Actitudinales	21 22 23 24	Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes? Sujeto 14: Con base a la planeación docente, registrada en el proyecto, por lo general la <u>evaluación debe ser constante</u> tanto para el estudiante como para el docente.
Frecuencia en la aplicación	Evaluación constante	25 26 27 28	Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes? Sujeto 14: <u>Pruebas escritas, orales, talleres y actividades extracurriculares.</u> Muchas de ellas registradas en el reglamento docente.
Procedimientos de investigación	Pruebas escritas Pruebas orales Talleres Actividades extracurriculares	29 30 31	Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente. Sujeto 14: Afirmativo, <u>mediante eventos de recuperación</u> y lo pertinente acorde a las necesidades del curso
Recuperación final	Mediante eventos de recuperación Necesidades del curso.	32 33 34	Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias? Sujeto 14: Si, como docente licenciado en Informática y Medios Audiovisuales ofrezco distintas opciones de medicación tecnológica en los procesos de enseñanza aprendizaje de cada curso
Evaluación por competencias	Opciones para mediación tecnológica.	35 36 37 38	Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración,

<p> Criterios para valoración, promoción y certificación </p>	<p> habilidades </p>	<p> 39 40 41 </p>	<p> promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita? </p> <p> Sujeto 14: Los criterios son <u>los expuesto en cada carta descriptiva</u> o guía de curso y los acordados en común acuerdo con los estudiantes </p>
<p> Medios para evaluar </p>	<p> Según carta descriptiva </p>	<p> 42 43 44 45 46 </p>	<p> Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? </p> <p> Sujeto 14: Herramientas TIC's, metodologías transversales, laboratorio, Técnicas grupales entre otros. De igual forma se desarrollan actividades extracurriculares, en cada curso teniendo en cuenta las expectativas de los estudiantes. </p>
<p> Expectativa de los estudiantes </p>	<p> Herramientas TIC's Metodologías transversales. Laboratorio Técnicas grupales </p>	<p> 47 48 49 50 51 52 </p>	<p> Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan? </p> <p> Sujeto 14: Hasta el punto de que puede ser verificada mediante seguimientos académicos, comentarios de estudiantes y colegas, además de ser sustentada en la investigación formativa y científica en la cual desarrollo procesos de integración de estudiantes. </p>
<p> Coherente proceso de formación </p>	<p> Verificación por seguimiento académico Comentario de estudiantes Investigación formativa. </p>	<p> 53 54 </p>	<p> Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional? </p> <p> Sujeto 14: Autonomía, seguimiento, efectividad, inmediatez, entre otras. </p>
<p> Fortalezas SEI </p>	<p> Autonomía Seguimiento Efectividad Inmediatez </p>	<p> 55 56 57 58 59 60 61 62 63 </p>	<p> Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional? </p> <p> Sujeto 14: Las <u>ponderaciones de la evaluación docente, teniendo en cuenta que cuando los estudiantes no evalúan en el 100%</u>, y sólo lo realizan unos cuantos principalmente los que van perdidos, tienden a evaluar mal al docente, por consiguiente, considero que debe ser obligatoria para los estudiantes, y un medio puede ser que antes de matricular un curso el estudiante debe evaluar a sus docentes anteriores. </p>
<p> Aspectos por mejorar </p>	<p> Ponderación de la evaluación docente </p>		

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N° 14

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 14)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 14 acerca de la evaluación, quien la concibe como el seguimiento de los procesos bidireccional permanente y acorde a las necesidades de la comunidad académica (Docente_ Estudiante_ Docente), es decir el proceso evaluativo es constante, e incluye tanto al docente como al estudiante. Tal como se evidencia en las líneas [001-006], donde emergen categorías como Evaluación como **proceso bidireccional, seguimiento permanente y centrado en necesidades de los actores involucrados**.

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 14 señala que la naturaleza y razón de ser de la evaluación se centra en: Formar seres humanos integrales, con competencias en el Saber, Hacer, Ser y Convivir. Con base a los planteamientos de la UNESCO en el informe DELORS dando respuesta a los indicadores misionales de la Universidad [007-011]. Desde esa perspectiva, la evaluación defiende un **enfoque integrado del aprendizaje** a lo largo de toda la vida: un aprendizaje que sea pertinente para las distintas dimensiones del **desarrollo humano personal y colectivo**. Se trata de un **enfoque holístico** que procura equilibrar e integrar los diversos fines de la educación: sociales, económicos, culturales, éticos, medioambientales, espirituales, políticos o de otra índole. Este enfoque integrado se refleja nítidamente en los cuatro pilares del aprendizaje – aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos– y sin duda resulta aún más pertinente para el desarrollo social y humano sostenible en el mundo tan cambiante en que vivimos.

De manera particular, Sujeto 14: se fundamenta en los criterios de evaluación expuesto en cada carta descriptiva o guía de curso y los acordados en común acuerdo con los estudiantes **(Negociación de contrato de aprendizaje)**, por medio de Herramientas TIC's, metodologías transversales, laboratorio, Técnicas grupales entre otros. De igual forma se desarrollan actividades extracurriculares, en cada curso teniendo en cuenta las expectativas de los estudiantes. [039-055].

De acuerdo con la opinión del sujeto 14: apoya la evaluación en los seguimientos académicos, comentarios de estudiantes y colegas, además de ser sustentada en la investigación formativa y científica en la cual desarrollo procesos de integración de estudiantes, dado que al evaluar se consideran los conocimientos o saberes disciplinares; además de las habilidades, las destrezas, los valores, las actitudes, competencias, y las normas de conducta que se quieren formar en los estudiantes. Aunado a, los compromisos académicos, la participación, la asistencia, puntualidad, e interés

De igual modo considera que la evaluación es un asunto de corresponsabilidades donde deben mejorarse Las ponderaciones de la evaluación docente, teniendo en cuenta que cuando los estudiantes no evalúan en el 100%, y sólo lo realizan unos cuantos principalmente los que van perdidos, tienden a evaluar mal al docente, por consiguiente, considero que debe ser obligatoria para los estudiantes, y un medio puede ser que antes de matricular un curso el estudiante debe evaluar a sus docentes anteriores. [055-063].

Tabla N.º 18: Microanálisis Categorical 15

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia				
DÍA:14	MES:06	AÑO:2019	HORA: 3:30 pm	ENTREVISTA DURACIÓN: 20 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio.				
Sujeto 15				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Idea sobre evaluación	Mejorar componentes de quehacer docente. Aspecto social Aspecto comportamental	1 2 3 4 5 6 7 8	<p>Desde su experiencia:</p> <p>Investigador: 1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?</p> <p>Sujeto 15: Desde mi formación y experiencia docente, considero que la evaluación aplicada es una práctica pedagógica importante en el proceso formativo para evaluar aspectos del desarrollo de la persona como ser integral al servicio de la comunidad. Así mismo permite evaluar aspectos que tienen relación directa con su formación profesional.</p>	
Naturaleza y sentido de la evaluación Promover el desarrollo integral	Actividad sistemática y continua Proporcionar identidad de Fomento de competencias Aprendizaje colaborativo	9 10 11 12 13 14 15	<p>Investigador: 2. ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora? Explique.</p> <p>Sujeto 15: La evaluación como <u>actividad sistemática y continua</u>, busca <u>proporcionar, identificar y fomentar los conocimientos, habilidades y actitudes</u> de los estudiantes. Además, <u>Favorece espacios de interacción de aprendizaje participativo</u> entre docentes y estudiantes, <u>promoviendo un desarrollo integral</u></p>	
Evaluación como Oportunidad de mejora			<p>Investigador: 3. ¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?</p>	
Facilitar logro de metas de acuerdo a necesidades	Dar a conocer los avances de aprendizaje alcanzados	16 17 18	<p>Sujeto 15: Por ser un proceso formativo permanente y continuo, permite que el estudiante conozca sus <u>avances de aprendizaje</u>, identifique</p>	

Tipos de evaluación	Identificación de fortalezas Adaptarlo de acuerdo con necesidades	19 20 21 22	sus <u>fortalezas</u> y limitaciones, con la posibilidad de ajustarse y <u>adaptarse de acuerdo con sus necesidades</u> y objetivos, facilitándole el logro de sus metas.
Valoración cualicuantitativa	Evaluación por procesos Reflexión Autoevaluación }	23 24 25 26 27 28 29 30 31	Investigador: 4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales? Sujeto 15: El modelo evaluativo Institucional propone una <u>evaluación por procesos</u> , es decir, que no solo se da una <u>valoración cuantitativa</u> como resultado de la sumatoria de notas obtenidas durante el curso, sino que también se da a través de una <u>valoración cualitativa</u> , que permite valorar las competencias del estudiante y que el mismo pueda <u>reflexionar y autoevaluar</u> la construcción de su saber
Aspectos por evaluar	Aspectos personales Académicos Compromiso Participación Interrelaciones personales. Capacidad de análisis. Dominio conceptual Lenguaje técnico Actitud ética	32 33 34 35 36 37 38 39 40	Investigador: 5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional? Sujeto 15: De acuerdo con el reglamento estudiantil se tiene en cuenta al momento de evaluar, <u>aspectos personales y académicos</u> de formación profesional, el <u>grado de compromiso y cumplimiento en las actividades académicas, participación en clase, interrelaciones personales, capacidad de análisis, redacción y argumentación, dominio y apropiación de conceptos, manejo del lenguaje técnico, actitudes éticas y morales</u>
Frecuencia en la aplicación			Investigador: 6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?
Acompañamiento	Todos los encuentros formativos Promoción de la retroalimentación Mejora continua	41 42 43 44 45 46 47	Sujeto 15: <u>La evaluación por ser un instrumento para el aprendizaje está diseñada para aplicarla en cada encuentro formativo, de allí la importancia de promover la retroalimentación efectiva en los estudiantes, permitiéndoles autoevaluarse y comprender que en el proceso y con el acompañamiento pueden mejorar</u>
Procedimientos de evaluación	Pruebas orales y escritas Pensamiento crítico Informes	48 49 50 51 52 53	Investigador: 7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes? Sujeto 15: La evaluación es realizada mediante <u>pruebas orales, escritas</u> , interrogatorios utilizando preguntas abiertas, o <u>expresiones que los inviten a explorar sus ideas y razonamientos</u> , tareas o <u>trabajos escritos</u> que requieran que los estudiantes usen sus destrezas o apliquen ideas a través de

Evaluación, motivación y autoestima	Mapas conceptuales	54	mapas conceptuales o escritos.
Recuperación final	Autoevaluación	55 56 57 58 59	Es necesario que el estudiante reconozca la <u>influencia que tiene la evaluación en la motivación y la autoestima</u> en el aprendizaje, apuntando a que el estudiante sea <u>capaz de autoevaluarse</u> y entienda que pueda mejorar.
Evaluación por competencias	Según Reglamento estudiantil	60 61 62 63 64 65 66 67 68 69	Investigador: 8. ¿Aplica procesos de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.
Como proceso formativo permanente y continuo	Cumpliendo los requerimientos	60 61 62 63 64 65 66 67 68 69	Sujeto 15: Es un derecho de todo estudiante contemplado en el artículo 81° del reglamento estudiantil y la posibilidad que ofrece la institución a los estudiantes que no hayan alcanzado los objetivos del curso, siempre y cuando la calificación final no sea inferior a (2.5). En tal caso, el estudiante podrá solicitar la recuperación final si <u>cumple con los requerimientos</u> establecidos para el proceso dentro del tiempo estipulado de acuerdo con el reglamento.
Evaluación por competencias	Cualicuantitativa.	70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83	Investigador: 9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias?
Visión humanista	Estrategias de apoyo en el proceso de formación	70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83	Sujeto 15: Todas las acciones que se realizan de manera continua son seguimientos y <u>estrategias de apoyo en el proceso de formación</u> y son coherentes con las exigencias de una evaluación por competencias; puesto que el <u>principal objetivo de la evaluación es retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje</u> y se dan el proceso en la relación docente – estudiante. En ese mismo sentido, la Institución desde su modelo educativo propone la <u>evaluación como un proceso formativo, permanente y continuo</u>, no tanto cuantitativo sino más bien cualitativo, con <u>una visión humanista</u>, que permite valorar competencias relacionadas con el ser, el saber y el hacer de los estudiantes.
Criterios para valoración, promoción y certificación	Retroalimentación del proceso enseñanza aprendizaje	70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83	Investigador: 10. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?
Visión humanística integral	Aprendizaje escalonado	84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94	Sujeto 15: La valoración, promoción y certificación de los estudiantes se da en la medida que se desarrollan procesos de <u>análisis, discusión y reflexión</u>, en torno a la identidad amigoniana, que caracteriza los procesos de formación socio humanista y cristiana de los estudiantes, basada en la vida y obra de nuestro fundador Fray Luis Amigó y Ferrer, quien con su modelo de enseñanza y bajo los principios de la filosofía amigoniana, nos dejó el legado de trabajar en la <u>construcción de un ser humano integral</u> y con plena comprensión del
	Valoración Promoción Certificación Análisis Discusión Reflexión		
	Certificación (adquisición de		
	Fomento de la		

Medios para evaluar	responsabilidad Autonomía Autoevaluación Identidad personal Evaluaciones orales y escrita Mesa redonda Exposiciones, Grupos operativos, Ensayos Relatorías Trabajos grupales, Observación Retroalimentación.	95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112	hombre en su dimensión personal y social. Por estas razones desde la visión y misión institucional se fomenta la responsabilidad, la autonomía y la capacidad de autoevaluación en el estudiante para su proyección profesional y en la construcción de la identidad personal basada en el amor y el respeto a la persona humana. Investigador: 11. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? Sujeto 15: Los instrumentos o técnicas de evaluación, van dirigidos a fomentar la capacidad de escucha, crítica, autocrítica y argumentativa para descubrir y orientar las potencialidades de los estudiantes como seres humanos con capacidades y habilidades en su proceso de formación y desarrollo integral. Los medios más utilizados son la evaluaciones orales y escritas, como mesas redondas, exposiciones, grupos operativos, ensayos, relatorías, trabajos grupales, observación y retroalimentación.
Coherente con el proceso de formación	Valoración integral sustentada en filosofía institucional	113 114 115 116 117 118 119 120	Investigador: 12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan? Sujeto 15: Considero que es coherente, puesto que la evaluación es un proceso de valoración integral, sustentado en la filosofía y principios amigonianos, centrado en la persona. Por consiguiente, permite que el estudiante construya su proyecto de vida y mejore su desempeño académico y profesional, orientando sus intereses y capacidades con responsabilidad y autonomía.
Capacidades con responsabilidad y autonomía.			Investigador: 13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional? Sujeto 15: El modelo pedagógico y el proceso de evaluación, tiene en cuenta la capacidad de análisis, comprensión e interpretación de los estudiantes. Brinda además la posibilidad de beneficios académicos a través de la asignación de becas, favoreciendo a los estudiantes de bajos recursos. Ofrece también nuevas estrategias metodológicas a los estudiantes de bajo rendimiento académico. Así mismo, con el apoyo de bienestar universitario y el programa de permanencia académica, se brinda asistencia individualizada y personalizada en el acompañamiento en cada uno de sus procesos como estrategia institucional en la prevención a la deserción.
Fortalezas SEI	Capacidad de análisis, comprensión e interpretación de los estudiantes Beneficios académicos. Prevención a la deserción	121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135	Investigador: 14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de
Aspectos por mejorar			

	<p>Modelo flexible Proceso de valoración integral Docente debe conocer el perfil institucional</p>	<p>136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146</p>	<p>Evaluación Institucional?</p> <p>Sujeto 15: El actual sistema de evaluación Institucional, es un modelo flexible, que permite que el estudiante autoevalúe su proceso de formación a través de la relación docente-estudiante. Teniendo en cuenta que el <u>sistema de valuación académica se concibe como un proceso de valoración integral</u>, considero importante que el docente amigoniano debe conocer <u>y construir un perfil Institucional que lo identifique como facilitador</u> de procesos en la construcción del conocimiento y el desarrollo personal integral.</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración Propia (2020)

Memorando N.º 15

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 15)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante central **¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?** Devela la idea que posee el informante 15 acerca de la evaluación, quien la concibe como: una práctica pedagógica importante en el proceso formativo para evaluar aspectos del desarrollo de la persona como ser integral al servicio de la comunidad. Así mismo permite evaluar aspectos que tienen relación directa con su formación profesional. De su percepción se develan categorías como: **Práctica pedagógica, proceso formativo, desarrollo integral y colectivo, actividad sistemática.** En líneas [003-008].

En el mismo orden de ideas, se evidencia que el informante 15 enfatiza en que: “El modelo evaluativo Institucional propone una **evaluación por procesos**, es decir, que no solo se da una **valoración cuantitativa** como resultado de la sumatoria de notas obtenidas durante el curso, sino que también se da a través de una **valoración cualitativa**, que permite valorar las competencias del estudiante y que el mismo pueda **reflexionar y autoevaluar** la **construcción** de su **saber”**.” [023-031].

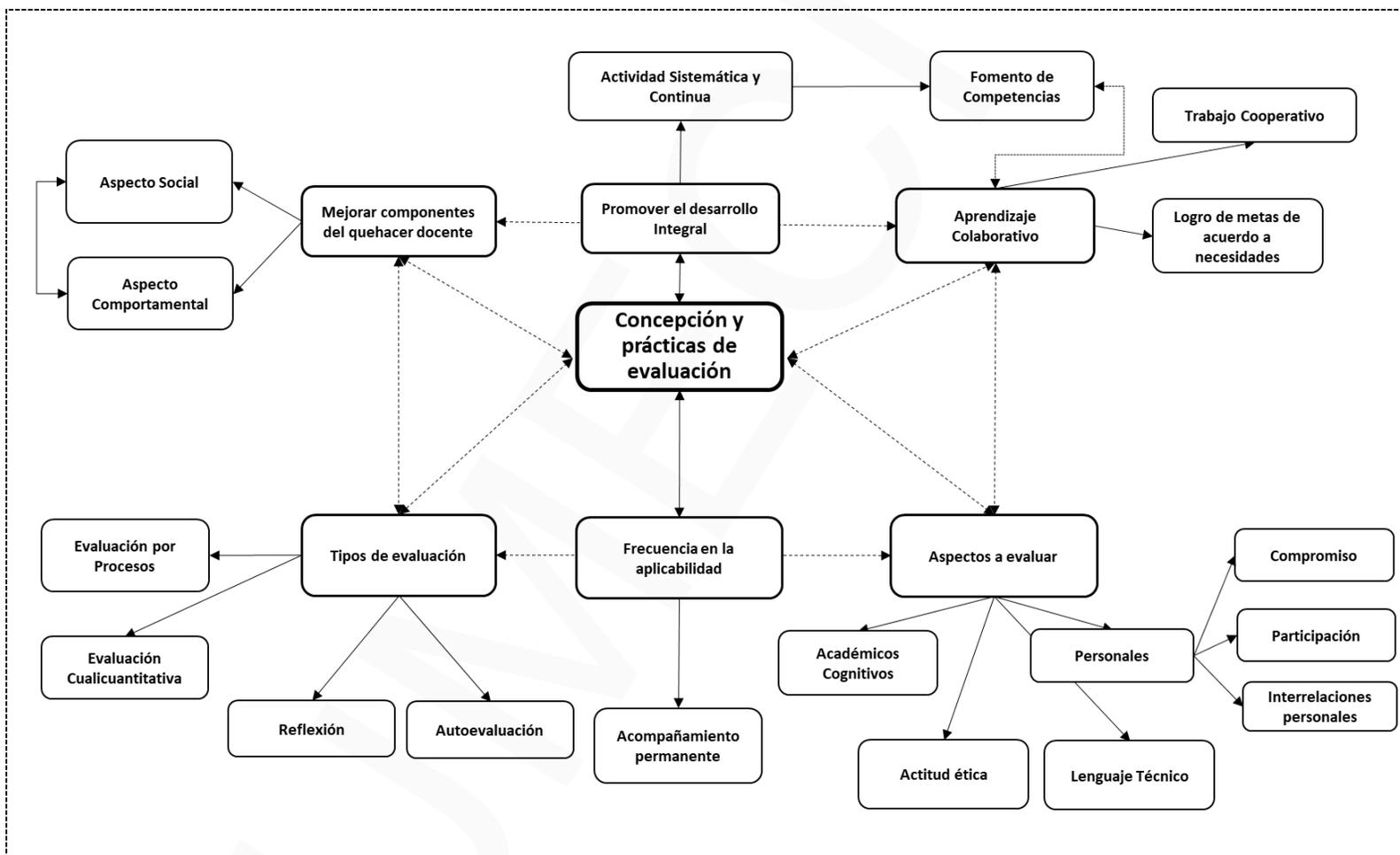
Desde esa perspectiva, la evaluación se concibe desde una visión humanística, como un proceso de valoración permanente y constante del progreso alcanzado por los estudiantes, con base al logro de competencias, desde donde “Todas las acciones que se realizan de manera continua, son seguimientos y estrategias de apoyo en el proceso de formación y son coherentes con las exigencias de una evaluación por competencias; puesto que el principal objetivo de la evaluación es retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje y se dan el proceso en la relación docente –

estudiante. En ese mismo sentido, la Institución desde su modelo educativo propone la evaluación como un proceso formativo, permanente y continuo, no tanto cuantitativo sino más bien cualitativo, con una visión humanista, que permite valorar competencias relacionadas con el ser, el saber y el hacer de los estudiantes. En líneas [70-83]

De la opinión manifiesta por el sujeto informante 15, se infiere la aplicación de un **enfoque integrado**, apoyado en el **fomento de la responsabilidad, la autonomía didáctica, la autoevaluación e identidad personal**. De esa manera, la evaluación del aprendizaje se centra en recabar información de múltiples fuentes sobre lo que saben las y los estudiantes y lo que pueden hacer con lo que han aprendido. Esta evaluación aporta también información sobre los procesos y los contextos que hacen posible el aprendizaje, y sobre los que pueden obstaculizarlo.

Señala el sujeto informante 15, el proceso de evaluación, que asume se fundamenta en el PEI donde se toma en cuenta la capacidad de análisis, comprensión e interpretación de los estudiantes; brindando la posibilidad de beneficios académicos a través de la asignación de becas, favoreciendo a los estudiantes de bajos recursos. Ofrece también nuevas estrategias metodológicas a los estudiantes de bajo rendimiento académico. Así mismo, con el apoyo de bienestar universitario y el programa de permanencia académica, se brinda asistencia individualizada y personalizada en el acompañamiento en cada uno de sus procesos como estrategia institucional en la prevención a la deserción. En líneas [121-135].

Figura N.º 19: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 15



Fuente: Elaboración propia (2020)

3. Memorando Integrador apoyado en el proceso de triangulación hermenéutica

(Elaborado a partir de la fusión de las entrevistas realizadas a los quince (15) sujetos clave, teoría de entrada para la comprensión del fenómeno y postura gnoseológica del investigador).

Esta fase de la interpretación y explicación hermenéutica, de acuerdo con González y Hernández (2011) se desarrolló comparando la evidencia (recopilada mediante la observación participante, la entrevista en profundidad, el grupo de discusión), con los conceptos sensibilizadores que sirvieron como referencia en la teoría de entrada. Esta técnica se llevó a cabo estableciendo un contraste entre la praxis y la teoría sobre la evaluación de los aprendizajes aplicada por docentes en ambientes universitarios. Esto permitió generar un constructo teórico a partir de la triangulación (Información de recolectada, teoría de entrada, postura gnoseológica del investigador), de acuerdo con la dinámica de interpretación de la data cualitativa.

Desde esa perspectiva, se llevó a cabo el cruce dialéctico de la opinión aportada por los sujetos informantes pertinente al objeto de estudio. En ese sentido, se utilizó como secuencia operativa. (a) Selección de la información obtenida en el trabajo de campo, (b) Triangular la información aportada por el estamento, (c) Triangular la información con los datos obtenidos mediante las técnicas e instrumentos, (d) Triangular la información con los conceptos definidores y sensibilizadores seleccionados por el investigados, y (e) Triangular la información con la postura gnoseológica del investigador.

En efecto, se asumió a la triangulación en el presente estudio como requisito de fiabilidad, ya que permitió depurar sesgo o deficiencias intrínsecas que pueden haberse adquirido de las etapas del proceso

etnográfico. Según Martínez (2010), esta técnica cualitativa facilita el proceso de corroboración estructural y conceptual durante la investigación cualitativa, con el objeto de contrastar datos de interés que provengan de diversas fuentes. Aunado, al criterio de saturación, dada por la exploración exhaustiva del fenómeno, ya sea en profundidad y extensión, que coinciden con el no encontrar más explicación o interpretaciones nuevas en los informantes consultados. De allí, la significatividad de la muestra seleccionada.

Asumiendo dicho entramado metodológico, se presenta a continuación la interpretación apoyada en la triangulación sobre los códigos esenciales, que se constituyen en ejes temático, que serán sustentados en la generación del constructo teórico. En ese sentido se inicia con: **las concepciones de los docentes en torno a la evaluación. Naturaleza y sentido que estos le otorgan a dicho proceso en la Universidad Luis Amigó de Montería.**

Es pertinente iniciar este cruce de información, definiendo el vocablo Concepciones, entendido por Munby (1982, p.78) como:

El conjunto de conocimientos y saberes que tiene una persona sobre un hecho, situación o actividad, lo que le permite asumir una postura en un determinado momento. La concepción está mediada por los saberes culturales y por los saberes de la ciencia. Son puntos de vista que, aun no habiendo sido elaborados conscientemente por cada profesor, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace.

En el contexto del presente estudio, esas concepciones constituyen una base relevante para la práctica profesional de los docentes universitarios, ya que operan como el fundamento central que guía su praxis. Es frecuente que, en el ejercicio profesional, el profesor construya discursos y rutinas sobre la educación, la escuela, el estudiante, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el currículo, entre otros; incorporándolos progresivamente a su acervo cultural y práctica docente. Por lo general, “las concepciones y prácticas coexisten a través de interacciones mutuas, no regidas por una

causalidad sino por la interrelación instituida dentro de un escenario o contexto educativo en particular (Shavelson y Stern, 1983).

En ese sentido, Porlán y otros (1997) sostienen que las ideas y hechos de los profesores expresan o reflejan una determinada visión epistemológica, “juegan” un papel estructurador, bloquean o dinamizan, fragmentan o integran parcelas de su conocimiento profesional. Lo anterior indica que las concepciones orientan consciente o inconscientemente las prácticas evaluativas de los profesores de educación superior.

La evaluación, dado que se ha convertido en una exigencia impuesta por el sistema educativo, no ha merecido el especial interés y relevancia que tiene dado su valor intrínseco. Por tal razón, no se logra desentrañar y reconocer su relación con la cotidianidad del ser humano, el cual permanentemente está emitiendo juicios, opiniones, conceptos y valoraciones sobre ciertas acciones u objetos circundantes. Es decir, frecuentemente está evaluando.

Sobre el particular Gimeno (1992, p.122) sostiene:

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

Con base a la experiencia de los informantes clase, se develó que la evaluación en la Uclam es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo, ya que esta garantiza que los estudiantes que completan su formación alcancen las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para ejercer la profesión o la formación postgradual correspondiente a los estudios realizados. En consecuencia, sin una evaluación bien hecha, no hay manera de saber si los procesos de formación

que se ofrecen se alcanzan o no y no se tendrían evidencias de las competencias alcanzadas por los estudiantes que concluyen sus estudios. Tampoco se tendría certeza de si el diseño del proyecto formativo ha sido bueno y si se ha desarrollado en el sentido deseado,

En el mismo orden de ideas, si estas consideraciones se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber, pero como dice Bourdieu (1988, pág. 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha, eso también puede ocurrir con las instituciones.

Desde la perspectiva didáctica, tradicionalmente el sentido de la evaluación se asocia, según algunos autores, a la emisión de juicios valorativos sobre el trabajo y acciones de los estudiantes, contruidos desde los marcos axiológicos y epistemológicos del profesor y en el que confluyen, por tanto, aspectos subjetivos. Para otros autores, la evaluación implica también revisar y plantear interrogantes a los profesores acerca de sus prácticas en el aula (Celman 2005; Litwin 2005; Camilloni 2005; Darling-Hammond 2001; Eisner 1994). Sin embargo, la evaluación sigue siendo considerada, por lo general, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes y, por lo tanto, como un "acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje" (Celman 2005, p.37).

Por el contrario, la mirada más incluyente establece que la evaluación, no sólo proporciona información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino también, indicios empíricos acerca de la eficacia de la

enseñanza (Jackson 2002). Por lo tanto, el proceso evaluativo permitiría no sólo 'contar' los aprendizajes, sino que también promoverlos, recuperando su pleno sentido formativo, dado que los profesores no sólo podrían analizar las dificultades propias del contenido disciplinario y/o la pertinencia de los medios e instrumentos seleccionados, sino que también les facilitaría la identificación de los supuestos, creencias y conocimientos que los están informando. En concordancia con lo anterior, uno de los profesores entrevistados manifestó:

En nuestra Universidad los directivos evalúan a los docentes, los profesores evalúan a los estudiantes y estos a los docentes. Esa experiencia es muy relevante porque el proceso de enseñanza y aprendizaje involucra a todos los actores hacia la excelencia. Los docentes le asignamos la debida importancia al proceso de evaluación, cumplimos con lo establecido en el reglamento en cuanto a considerar la integralidad, la continuidad de la evaluación, aunque algunos evalúan solo para cumplir el requisito. (Docente entrevistado).

Estos últimos, se resisten a implementar el modelo de evaluación, aduciendo que es mucho trabajo evaluar cada estudiante de los diferentes cursos y grupos asignados, asimismo, que el sistema propicia el facilismo y la subjetividad en el proceso evaluativo. En las entrevistas en profundidad realizadas a los quince (15) docentes de la Uclam Montería, se develaron dos tendencias claramente definidas entre quienes se preocupan por enfatizar en una supuesta objetividad de la evaluación y aquellos que se interesan en los aspectos formativos de la misma. En consideración de estas racionalidades y sentidos respecto del proceso evaluativo es posible distinguir las evaluaciones del aprendizaje y evaluaciones para el aprendizaje: las primeras controlan el nivel de aprendizaje de los estudiantes, las segundas los favorecen, dependiendo de las concepciones y prácticas de los profesores (Stiggins 2006).

Estas significaciones podrían diferenciar entre los profesores que creen que deben enseñar para evaluar y aquellos que creen que evalúan para enseñar mejor (Bolívar 2000). Para los primeros conciben la evaluación como un "proceso de verificación del aprendizaje y de manejo de competencias" (docente entrevistado) del estudiante"; es decir, la evaluación se inscribe en el contexto de una lógica de verificación de los resultados de unos objetivos de aprendizajes o competencias previamente establecidos por el docente que debe adquirir cada estudiante en su proceso de formación.

Es también un procedimiento para determinar el conocimiento adquirido en el aula que "me permite identificar niveles de recepción en el conocimiento dado y construido en el aula de clase, alrededor de las competencias que se proponen deben alcanzar los estudiantes o aprendices" (docente entrevistado).

Esta concepción centra la evaluación del aprendizaje en el aula, en discrepancia con el concepto de crédito académico entendido como:

La unidad que mide el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle ... equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas académicas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independiente de estudio, prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales (MEN, 2014).

En ese sentido, se puede afirmar que estos profesores se interesan más por los resultados en cuanto a logros de los objetivos previstos, iguales para todos, que en los procesos desarrollados por docentes y estudiantes para la formación integral de los aprendices.

De igual manera, se evidencia una segunda tendencia de la gran mayoría de los profesores que resalta la riqueza formativa que posee la evaluación, tanto para estudiantes como para los docentes, es decir, tiene en cuenta tanto el proceso como el resultado de la acción formativa. Son los que sostienen que la evaluación es un proceso inherente a toda actividad humana; resaltan que permanentemente el hombre o mujer está evaluando sus acciones en procura de tomar decisiones sabias sobre lo acontece en su vida cotidiana. Como lo destacan Miras y Solé (1990), la evaluación es “una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona” (p.55), y ello demanda que su concepción pedagógica, epistemológica y técnica sea consistente con las transformaciones que se esperan obtener en el sujeto que aprende.

De esta manera, la evaluación como proceso no se circunscribe a un momento, ni tiene como fin calificar o descalificar para promover o retener académicamente a un estudiante; por el contrario, busca promover e incentivar las potencialidades de los estudiantes para que avancen en su desarrollo personal, profesional, intelectual, social y ético.

La evaluación es un proceso integral, continuo y planificado, que implica la valoración del transcurso del aprendizaje de los estudiantes desde el inicio de las clases hasta el final del curso, y más allá del espacio de él. Esta valoración implica reconocer los avances humanos, académicos, personales y de desenvolvimiento que los estudiantes van teniendo en la medida de transcurran las clases. (Docente entrevistado).

De lo expuesto se infiere que, la evaluación en la Universidad Católica Luís Amigó Montería es concebida por la mayoría de los profesores como un proceso integral; ésta posibilita compenetrarse en la vida cotidiana del estudiante, comprendiendo sus formas de ser, sus saberes, experiencias, intereses, necesidades, problemas, potencialidades y emociones con el fin adecuar las estrategias pedagógicas y didácticas a la naturaleza del sujeto

que aprende. Sobre el particular los informantes claves entrevistados expresaron:

Nada que haya sido planeado tiene sentido si no se va a evaluar, así mismo, nada que pretenda ser evaluado tendría sentido si antes no ha sido planeado, de tal forma que éste es un proceso integral y es indudable que la evaluación le va a permitir al docente y estudiante conocer, tanto el proceso como el resultado de las actividades formativas. En este último aspecto, permite determinar si se han logrado o no los objetivos esenciales y complementarios propuestos en un curso” (Docente entrevistado)

De acuerdo con expresado, se puede afirmar que la evaluación es un proceso no improvisado, requiere, de una labor previa de planificación. Como indica Cabrera (2003, pág. 18) “no se puede identificar la evaluación con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso, o, mejor dicho, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos.

Otra categoría esencial o eje temático abordado apriorísticamente por el investigador es: **La evaluación integral como oportunidad de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje**, develándose que una de las tendencias derivadas de las entrevistas a los informantes clave, fue el considerar, la evaluación del aprendizaje como una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional.

Sobre el particular uno de los sujetos informantes sostiene: “la evaluación es un proceso que permite determinar ciertos estadios de avance en las competencias en procura de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (docente entrevistado). Cabe resaltar el énfasis de los docentes de educación superior en la formación integral de los estudiantes fundamentada en los aspectos cognoscitivos, afectivos, valorativos, habilidades, responsabilidad, ética; así como, en lo que concierne a las diferencias individuales de los estudiantes, el desempeño del docente, el

ambiente de aprendizaje, las mediaciones pedagógicas, la reflexión misma sobre la evaluación.

Centrado en su experiencias y vivencias dentro y fuera del aula, manifiesta uno de los informantes:

La evaluación es un proceso continuo que determina si el estudiante va logrando las competencias referidas a la materia estudiada... significa referirse a un proceso que da cuenta de los avances logrados por los estudiantes desde la dimensión del conocimiento, del pensamiento, de la ética, de la formación personal y profesional. (Informante clave)

De igual manera, la evaluación es concebida por los docentes entrevistados como el proceso que:

Permite la obtención de evidencias representativas del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual y grupal de los estudiantes” es un proceso crítico, intencionado y sistemático de recolección, análisis, comprensión e interpretación de la información que obtenemos del desempeño de nuestros discentes. (Informante clave)

Como se puede develar de las experiencias compartidas por los docentes entrevistados; éstos consideran la evaluación como una acción orientada a obtener información suficiente e indispensable para comprender, interpretar y valorar tanto el proceso como el resultado de una actividad pedagógica, teniendo en cuenta los propósitos y objetivos planteados en el curso y plan de estudios en el que se encuentra adscrito, con el fin de establecer el estado en que se encuentra el proceso de formación y aprendizaje. Esta valoración comprende las dimensiones de conocimientos, las actitudes, las competencias, los comportamientos, los pensamientos, la ética y en general la formación personal y profesional.

Desde esa perspectiva, concebir la evaluación desde una perspectiva integral es pensar en el sujeto y su historia; es dar apertura a la expresión

libre, fluida y espontánea, donde los estudiantes puedan manifestar sus sentimientos y emociones; es reconocer los conocimientos previos que poseen los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es utilizar la evaluación para realimentar el proceso formativo; es utilizar este nuevo espacio como alternativa de aprendizaje permanente; es considerar el error como un paso natural para acceder a mayores niveles de aprendizaje significativo; es enfatizar la participación del estudiante en la evaluación generando una mayor responsabilidad y compromiso en su proceso de formación.

Así lo expresaron algunos docentes entrevistados al opinar que: “para mí evaluar es tomar en serio un proceso y verificar cómo va, establecer qué partes positivas tiene, qué partes negativas se le encuentra, tener la oportunidad de mirar qué se está haciendo con el fin de mejorarlo”. Es decir, la evaluación se constituye en una oportunidad para revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje en procura de contribuir al mejoramiento continuo. Por ello, se puede considerar como evaluación diagnóstica cuando el docente entrevistado señala: “la evaluación es un componente del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite determinar los avances del estudiante”

En este mismo sentido, se ratifica en las entrevistas y grupos de discusión desarrollados con docentes quienes expresaron que la evaluación integral ha permitido reconocer al estudiante como un interlocutor válido, con sus potencialidades y defectos, buscando mejorar los procesos formativos. Esta situación ha generado el establecimiento de unas relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes, centradas en la confianza y el reconocimiento del otro como distinto.

En algunos casos se establecen relaciones de mucha familiaridad y los conflictos derivados de estos procesos de interacción son resueltos mediante

el diálogo, el afecto y el consenso. Destacan que muy pocos docentes son verticales en sus decisiones, quienes asumen la evaluación como mecanismo de control y de poder de la relación con el estudiante.

Es un proceso permanente, continuo de recolección y análisis de información y reflexión sobre el proceso de producción de los aprendizajes en los estudiantes y requiere para su ejecución de la realización de varios pasos como recolección de la información que los estudiantes han asimilado, interpretar y valorar en términos cualitativos esta información, el estudiante toma la decisión de realizar refuerzos o no de acuerdo con los resultados de conformidad con lo establecido en el reglamento. (Informante clave)

Continuando con la triangulación hermenéutica como proceso de validación del conocimiento en el presente estudio, al abordar otro eje temático o categoría a priori seleccionada por el investigador acerca de Aspectos que caracterizan la práctica evaluativa del docente, con énfasis en el: **Tipo de evaluación del aprendizaje realizado por los docentes en el desarrollo del curso**, se pudo develar a partir de las entrevistas en profundidad y observaciones a docentes que existen tres tipos de evaluación implementadas de conformidad con las orientaciones institucionales y atendiendo al nivel de participación de los docentes y estudiantes en el proceso, a saber:

La heteroevaluación es el tipo de evaluación más usada por los profesores de la Uclam Montería. Esta se realiza mediante diversos medios tales como talleres grupales, pruebas o exámenes (Prueba Acumulativas de Conocimiento Individual, PACI), exposiciones y sustentaciones verbales individuales, entrevistas individuales y grupales, prácticas, portafolio de desempeño, entre otras. (Informante clave)

Este tipo de evaluación le asigna todo el poder al docente para determinar, desde su mirada, si el estudiante ha alcanzado las competencias esenciales y complementarias, privándose de la oportunidad de recolección de información suficiente y relevante de otras fuentes como la del estudiante

como actor del proceso y de los compañeros del discente. Sin embargo, se pudo observar algunos profesores que acuden a tres tipos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), buscando tener suficiente información que le permita tomar decisiones fundamentadas para la evaluación y certificación a los estudiantes.

Sobre el particular, se observaron docentes que realizan autoevaluaciones en procura de comprometer a los estudiantes en el proceso de formación mediante una participación real y efectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación, lo que requiere clarificar, compartir o negociar las metas con el profesor, intercambiar y comprender las intenciones y los criterios de la evaluación propuestos por los profesores y discutidos con el grupo y con cada estudiante o generados por los mismos, tal como lo afirma uno de los informantes entrevistados

En los procesos de evaluación por lo general permito que mediante el portafolio de desempeño los estudiantes expresen sus fortalezas y aspectos que deben mejorar en su desempeño, procurando que este asuma el compromiso con su proceso de autoformación como elemento clave para fortalecer los procesos de autonomía. Esta información resulta importante para mejorar la práctica pedagógica y didáctica. (Informante clave).

Con base a las experiencias desde el aula de clase, manifiestan los informantes que, a través de la **autoevaluación** el estudiante emite juicios sobre el proceso de construcción de las competencias con base en los propósitos de la formación, los criterios de desempeño y las evidencias requeridas. Desde esa línea de pensamiento, la autoevaluación favorece la autonomía en el estudiante, el autoconocimiento, la toma de decisiones responsables en las interacciones sociales, posibilita reconocer qué competencias es necesario desarrollar y cuál es la mejor manera de hacerlo, la autorregulación, la construcción de vínculos que den lugar a procesos de identidad personal, autogestión y construcción de conocimientos.

En el mismo orden de ideas, permite conocer qué competencia se debe desarrollar y cómo hacerlo, llevarlo a la acción sistemática y deliberada. Como se puede apreciar, uno de los efectos más importantes de la autoevaluación sobre el aprendizaje, es su contribución en la formación de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión crítica, la responsabilidad en sus decisiones, el compromiso con su proceso de formación integral como elemento clave de la enseñanza universitaria.

Otro de los tipos de evaluación practicada por algunos profesores e identificada en el presente estudio es la **coevaluación**, estrategia mediante la cual los estudiantes valoran sus competencias entre sí conforme a criterios previamente determinados. De esta manera cada estudiante recibe y brinda retroalimentación respecto al aprendizaje y desempeño logrado por él y sus compañeros en el desarrollo de un curso. Para tal efecto los docentes manifestaron que este tipo de evaluación requiere generar un ambiente de confianza y respeto que facilite la expresión de todos, favoreciendo el rigor del proceso de evaluación.

Por último, la coevaluación de los estudiantes permitió motivar en los estudiantes el espíritu de aceptación de la realimentación desde una mirada constructiva, que favorezca el reconocimiento de los logros y áreas de mejora. Sobre el particular algunos docentes entrevistados afirmaron “en el curso que desarrollo doy la oportunidad que el estudiante evalúe con rigor académico a su compañero en el ámbito de unas relaciones de respeto mutuo y confianza que permita mejorar los procesos de aprendizaje” (Informante clave). Señalan, además:

Por lo general en el curso que imparto realizo evaluaciones orales sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en una presentación oral. Inicialmente se autoevalúan los estudiantes para reconocer sus fortalezas y debilidades. Luego los compañeros de curso evalúan a sus pares y finalmente el docente hace una valoración integral de la

presentación de los estudiantes, así como de sus avances en el curso.
(Informante clave)

Este tipo de ejercicio de evaluación se constituye en una oportunidad de aprendizaje entre docentes y estudiantes. Sin embargo, se evidenció que estas experiencias se distancian de la evaluación tradicional. Como se sabe tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en la etapa final del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha sido concebida, de forma general, para aprobar más que para aprender. No obstante, el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación y aplicación de conocimientos por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivo de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente.

En suma, de esa forma la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral. Se trata, en suma, siguiendo las teorías constructivistas del conocimiento, de apostar por un aprendizaje significativo.

Al abordar acerca de **los aspectos evaluables en la Uclam**, como otra categoría esencial o eje temático seleccionado de manera apriorística por el investigador, se develó que, la evaluación siempre está referida a aquello que constituye su objeto, que pueden ser los sistemas de enseñanza, las políticas educativas, las instituciones educativas, sus procesos que se desarrollan, los agentes educativos, los propósitos, contenidos, los métodos, los medios, condiciones, resultados, efectos, los vínculos con otros sistemas, la propia evaluación. Por consiguiente, en el campo de evaluación educativa todos los aspectos relativos a la educación son potencialmente evaluables; otra cosa es que merezcan serlo.

En este caso se aborda la evaluación del proceso de formación integral del estudiante. De conformidad con el Proyecto Educativo Institucional y el reglamento estudiantil de la Funlam, la evaluación del estudiante es integral y por competencias esenciales y complementarias; por lo tanto, entre los aspectos evaluables se destacan el desarrollo personal, entendido como los valores y actitudes que permiten que los estudiantes manifiesten su proceso de formación integral; los aspectos académicos de formación profesional y como servidor a la comunidad. Sobre el particular los docentes entrevistados expresaron que al evaluar consideran los aspectos “humanos, académicos, personales y de desenvolvimiento” (docente entrevistado)... “evalúo la participación en clase, tengo en cuenta la argumentación realizada por los estudiantes, control de lecturas...” (Informante clave)

En esa misma dirección, los profesores consideran evaluar el progreso en el desarrollo de las competencias, tales como la “calidad de la argumentación, aplicación y relación de conceptos básicos” (docente entrevistado), así como también “el avance o progreso del estudiante, el saber hacer, conocer sus éxitos deficiencias e insuficiencias y el alcance de los objetivos”.(Informante clave)

Otro de los aspectos considerados por los docentes en el proceso evaluativo “es el crecimiento como persona, la creatividad, el interés demostrado, las evidencias de cómo van construyendo los conocimientos, la participación, la solidaridad, el empoderamiento que tiene del tema, entre otros” (Informante clave)

Asimismo, la “capacidad de comprensión de los conceptos clave del curso, capacidad argumentativa, el grado de aplicación en la práctica de los conocimientos teóricos aprendidos, el criterio profesional frente a estudio de casos, la motivación e interés hacia el curso, creatividad y autonomía, entre otros”. (Informante clave)

Se comprobó desde el plano experiencial que, la gran mayoría de los docentes entrevistados, amigonianos, evalúan aspectos que se orientan a evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional; por ello tienen en cuenta

Las capacidades de los estudiantes, sus conocimientos, su desenvolvimiento a futuro por medio de evidencias con evaluaciones diagnósticas, su motivación, sus competencias ciudadanas, laborales y sociales; es importante observar cómo se desenvuelve en grupo con sus compañeros, con los docentes, coordinadores y el personal administrativo (Informante clave)

Aunado a aspectos vinculados al interés por el conocimiento del estudiante, su participación en el desarrollo del curso, sus conocimientos específicos de los temas del curso y el desarrollo de las habilidades necesarias. Refieren además son evaluables:

Aspectos cualitativos (participación, motivación, actitud, interés) y cuantitativos (Productos) y procesos que atienden a la interpretación; la aplicación de los conceptos en el ámbito psicológico, la coherencia en la aplicación de teorías, el manejo del lenguaje técnico propio del psicólogo, el desempeño en los sitios de práctica, y la creatividad. (Informante clave).

Siguiendo con el cruce de información, con base a la categoría apriorística que formó parte de los conceptos objetivadores, se develaron en cuanto a: **Frecuencia o momento en que el docente realiza la evaluación**, tres tipos de evaluación. Son ellas, la **evaluación diagnóstica**, la procesual y de resultados, tal como lo expresa un profesor entrevistado “al inicio del semestre académico suelo practicar una evaluación exploratoria o diagnóstica, otras parciales durante el periodo y otras al finalizar el periodo” (informante clave)

Sobre el particular, es importante precisar que el uso del término **diagnóstico**, muchas veces se asume como el hallazgo de dificultades y

errores el cual puede ser importante, pero sirve también para identificar las fortalezas que permita construir sobre el éxito y como oportunidad de mejora.

En concordancia con lo anterior, los profesores expresaron variedad de conceptos que enriquece la mirada

He entendido, a lo largo de mi proceso como docente, que la evaluación sumativa no debería emplearse, porque no se trata de promediar notas que son heterogéneas; por lo tanto, generalmente utilizo la evaluación formativa en las valoraciones que realizo a los estudiantes, aunque al final del proceso certifico con una calificación cuantitativa. (Informante clave)

De la misma manera, se expresa un profesor cuando afirma que utiliza frecuentemente la evaluación cualitativa, evaluación procesal y evaluación investigativa, lo hace argumentando que es asumida desde la **perspectiva cualitativa**. Esta percepción es manifestada en los siguientes términos:

Se evalúan los avances y alcances de los objetivos y la dinamicidad del discente en el logro de estos. En lo referido a la evaluación procesal se tiene en cuenta el avance del estudiante en el desarrollo del curso y respecto a la evaluación investigativa se identifican y se formulan problemas los cuales se concretan en proyectos de investigación de aula con el ánimo de afrontarlo entre todos. (Informante clave)

En la misma línea experiencial, asumiendo la evaluación como proceso, se evidenció que un tipo de evaluación que se implementa en la Uclam es la **formativa**, en el sentido de servir de vía de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; es decir, la evaluación entendida como un medio o recurso para la formación integral de los estudiantes y no como sanción.

En ese sentido puede considerarse al menos dos dimensiones. Con base a lo sustentado por González (2012, p. 88) quien referir:

Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración

personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo

En cambio, continúa afirmando la precitada autora que “desde una acepción amplia se refiere al efecto formativo en general sobre el estudiante y su aprendizaje”. Por tanto, durante la evaluación el estudiante aprende, en a desarrollar sus competencias.

Visto así, la evaluación debe constituirse en una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. Esta **dimensión formativa** formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke(2003) y Kaftan et al. (2006).

En efecto, la evaluación puede considerarse también como **anticipatoria y predictiva** en la medida que proporciona información acerca de las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales que poseen los estudiantes constituyéndose en fundamentos o pilares para su ulterior desarrollo académico y profesional del estudiante. Aunque se han encontrado diversos hallazgos en la investigación educativa, desde donde se cuestiona la fiabilidad de la evaluación que se viene realiza aplicando tradicionalmente en educación superior.

Como se puede apreciar los docentes de la Uclam Montería expresan una concepción de evaluación integral utilizando diferentes tipos de evaluación que abarcan técnicas cualitativas y cuantitativas, “que permita acercar la praxis con la teoría, usando técnicas participativas, instrucción, motivación, responsabilidad y compromiso de los estudiantes”. (Informante clave).

En este aspecto se evidenciaron dos tendencias predominantes. En primer lugar, los que utilizan la evaluación como proceso continuo inherente a la

enseñanza y aprendizaje de los cursos y los que establecen ciertos momentos o períodos para la evaluación que pueden ser semanales, quincenales o mensuales, siendo esta última la que desarrollan la mayoría de los profesores.

En el primer caso, el **sistema de evaluación continua** de la Uclam presenta, sin duda alguna, ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. En consecuencia, aquellos estudiantes que participan en la evaluación continua tienen mayores garantías de superar el curso que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de manera progresiva las competencias del curso; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora en sus evaluaciones y cómo lo hace; en tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, y es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de formación integral; en quinto lugar permite fomentar en el estudiante la capacidad de reflexión y autocrítica para conocer y analizar adecuadamente “sus potencialidades y limitaciones en su proceso de formación, desde una perspectiva ética, analítica, constructiva y argumentativa” (PEI, 2012),

Por último, la **evaluación continua** debe servir de preparación a los estudiantes de cara a su desempeño como futuro profesional ya que, por coherencia, la mejor evaluación de un estudiante la demuestra en el ejercicio profesional. Como sostienen los docentes entrevistados:

La evaluación es y debe ser permanente. Trato de evaluar a los estudiantes en cada una de las clases desde la observación y la participación que van teniendo en la clase como los diferentes eventos que ofrezco para documentar el proceso evaluativo. Igualmente realizo

evaluaciones diagnósticas, evaluaciones durante el proceso formativo y evaluaciones al final de las sesiones de trabajo. (Informante clave)

...Intento que la evaluación sea permanente, sin embargo, las evaluaciones formales se planifican y se dan a conocer con base al proyecto de aula y en la carta descriptiva. (Informante clave)

La evaluación continua que desarrollo permite conocer el avance o progreso del estudiante, el saber hacer, conocer sus éxitos deficiencias e insuficiencias y el alcance de los objetivos. (Informante clave)

Permanentemente, hago los controles de lectura, tengo en cuenta la participación en clase, programo las evaluaciones escritas. (Informante clave)

En correspondencia a estos hallazgos López (2001, p. 19) señala la evaluación continua proporciona al profesor información que le permite intervenir para mejorar y reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que “dispone de una visión de las dificultades y de los progresos de los estudiantes, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante”.

Por todas estas razones, se considera que la formación y evaluación por competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad para potenciar la evaluación continua. Es más, se puede considerar un método pertinente de evaluar el correcto desarrollo de las competencias. En efecto, sólo puede evaluarse una competencia si se coloca al estudiante en situación que la evidencie, y sólo puede evidenciarse si se desarrolla durante un período determinado de tiempo.

Como afirma un docente entrevistado “las evaluaciones son continuas, trato de realizar evaluaciones semanales para definir qué aspectos debe reforzarse en la siguiente, o si por el contrario puedo seguir avanzando, también se hacen evaluaciones sumativas al finalizar cada periodo, ya que son Institucionales”.(Informante clave)

En segundo lugar, se encuentran los profesores que expresaron “programo las evaluaciones orales, al inicio de cada clase, para retomar el tema que se está tratando. Las evaluaciones escritas abiertas y estructuradas en los momentos planeados en el curso” (Informante clave); “se realiza teniendo en cuenta la intensidad horaria asignada, porque se necesita saber el avance de los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (Informante clave)

Continúan expresando, “cada vez que las circunstancias del curso y/o individuales lo exijan; pero nunca menos de cuatro veces al semestre” (Informante clave); “dos o tres veces durante el mes (docente entrevistado); “considerando el número de encuentros semanales (uno por semana) se hace necesario evaluar en cada uno de ellos” (Informante clave); “en cada sesión y de una manera rotativa en algunos temas” (Informante clave); “realizo evaluaciones quincenales de los temas vistos en clase para llevar un seguimiento de lo trabajado en el curso” (Informante clave)

Como se puede apreciar, la gran mayoría de los docentes de la Universidad han asimilado la evaluación integral como proceso, aunque el resultado se certifica con una nota cuantitativa. Pero aún persisten algunos que califican el resultado expresado en un trabajo final y no tienen en cuenta el proceso, es decir, asistencia, participación en las clases o asesorías.

Al abordar la categoría apriorística o esencial: **Procedimientos utilizados por los docentes de la Uclam Montería para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes**, los informantes clave expusieron que la evaluación de los profesores es considerada un proceso de negociación y de cambios de actitudes del docente y del estudiante. En ese sentido, las actividades que se propician en la interacción docente- estudiantes, están encaminadas a que el discente, en un proceso de evaluación, tenga la oportunidad de identificar sus avances y dificultades frente al proceso de

aprendizaje y, en consenso con el docente, estructure las actividades requeridas para superar las dificultades y afianzar los logros obtenidos.

En la misma línea de pensamiento, entre los procedimientos utilizados en los procesos evaluativos los informantes destacaron:

1. Información a los estudiantes del objeto que se va a evaluar en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional, el proyecto docente y la carta descriptiva del curso.

2. Determinación de las competencias esenciales y complementarias y procesos de pensamiento pertinentes a evaluar (capacidad de análisis, conceptualización, capacidad de síntesis, producción de conocimientos, actitud crítica, solución de problemas, inducción, deducción, entre otras).

3. Evaluación de aspectos formativos como responsabilidad, formulación de juicios críticos, autonomía, proyección profesional, capacidad para reconocer aciertos y dificultades.

4. Manejo integral de los contenidos de las distintas áreas en función del proceso de práctica y del perfil profesional.

5. Evaluación continua y permanente a través de espacios que propicien el análisis, la reflexión y la realimentación.

En torno a la manera **cómo se evalúan los procesos formativos**, los docentes entrevistados señalaron:

En la Uclam al inicio de cada semestre se realiza una inducción a docentes, en la cual se recibe una detallada orientación acerca de las fortalezas y debilidades académicas y personales de los estudiantes de cada nivel y los denominados “casos especiales”; es decir, aquellos estudiantes que requieren de un acompañamiento especial de los profesionales que sirven a bienestar universitario.

Con base en lo anterior, el “colectivo de docentes que laboran en ese nivel” elabora la propuesta académica o “proyecto docente”. En la primera sesión presento para el conocimiento, la discusión y aclaración con los estudiantes el proyecto docente en donde contemplo los propósitos del curso, las competencias, los contenidos, la metodología, los lineamientos y criterios de evaluación, la bibliografía, entre otros.

Generalmente para la evaluación de mi curso tengo en cuenta lo contemplado en el proyecto docente entre las que se pueden mencionar la asistencia, la participación en clases, exposiciones, sustentaciones de trabajos, exámenes individuales y consultas. Cuando un estudiante tiene dificultades en la materia les hago los refuerzos pertinentes encaminados a lograr los objetivos planteados” (Informante clave)

Asimismo, sostiene que

Como proceso implica el desarrollo de una acción en diversas etapas, empieza por tanto al momento de compartir con el estudiante el proyecto docente. Si se logra que el estudiante entienda que él es parte esencial del proceso formativo, se habrá empezado exitosamente el proceso de evaluación. El entenderá que no se está calificando el hecho de repetir una información, sino es él quién está valorando lo que ha captado y lo que es capaz de hacer a partir del conocimiento adquirido. Posteriormente, dentro de ese mismo proceso viene el seguimiento que hacemos en pareja, esto es el docente y estudiante, para determinar los logros alcanzados hasta llegar a una evaluación final, la cual implica llegar a un acuerdo en cuanto a que seamos capaces ambas partes de decir si ha habido o no avances efectivos por parte del estudiante, dentro de su proceso de formación” (Informante clave).

Como se puede apreciar, en la Universidad hay docentes que asumen con gran responsabilidad el proceso de evaluación como actividad permanente e integral de aprendizaje. Se utilizan diferentes formas de evaluar como exposiciones, exámenes, talleres, foros, paneles, elaboración de proyectos de investigación y /o desarrollo, sustentación de los proyectos, elaboración de ensayos, prácticas sociales y educativas, montaje de su misma empresa, entre otros. No obstante, otros profesores reducen esta labor a la aplicación de dos o tres exámenes o trabajos escritos.

Con relación a la categoría esencial: **Proceso de recuperación final**, es pertinente mencionare que, de acuerdo con el Reglamento Estudiantil, el artículo 83 lo define como:

La posibilidad que ofrece la institución para los estudiantes que al terminar el período académico no hayan alcanzado los objetivos esenciales en uno o más cursos. Se permite solicitarlo siempre y cuando la certificación final no sea inferior a (2.0) ... y haya asistido al menos al 80% de las horas de clases previstas para el curso en los programas presenciales o participado en al menos el 80% de las actividades de acompañamiento pedagógico y tutorial previstas para los programas a distancia o virtuales” (Reglamento Estudiantil, 2017).

Este proceso no incluye la práctica y lo solicita el estudiante causándole derechos pecuniarios establecidos por la universidad. En las entrevistas realizadas a docentes, estos coinciden que efectivamente desarrollan dichas actividades de recuperación durante el proceso, centradas en el aprendizaje del estudiante como una alternativa de mejora, centrado en el verdadero sentido de ese tipo de evaluación

Casi en su totalidad conciben estas actividades como: “Una oportunidad que se le brinda al estudiante para que alcance unos objetivos esenciales y complementarios pendientes. Generalmente yo voy haciendo estos refuerzos tanto en el transcurso del semestre como a final del mismo.” (Informante clave).

Continúan refiriendo que: “Es un conjunto de actividades que posibilitan al estudiante demostrar que posee o no unas competencias en un curso. Estas actividades se realizan en el transcurso del semestre y al final del mismo. Acostumbro a dar muchas oportunidades para que el estudiante alcance las competencias” (docente entrevistado).

Si los alumnos no logran en una evaluación determinados objetivos, algunos docentes lo citan de pronto en otro grupo para que hagan la recuperación y me parece muy positivo esta iniciativa, puesto que no dejan acumular material, ya que mis compañeros son personas muy ocupadas, son trabajadores con unas jornadas muy ajustadas y si acumulan lograrían bajos resultados". Desde esta perspectiva, los docentes dicen llevarlas adelante a través de: "Talleres", "exámenes", "trabajos de consulta y sustentación del mismo", "Asesorías sobre los aspectos u objetivos no logrados y luego se practica la evaluación escrita".(Grupo de discusión)

No obstante, se presentan divergencias por parte de algunos profesores al afirmar que muchos violan las normas vigentes de la universidad cuando "sólo hacen un examen en la recuperación final y no orientan a los estudiantes sobre los logros no alcanzados". Esta situación ha generado que muchos de los estudiantes afectados envíen cartas al comité curricular, aduciendo incumplimiento del debido proceso y solicitando la revisión de este. "Estos casos por lo general se resuelven a través del diálogo con los docentes y estudiantes, procurando que se cumpla el debido proceso" (Grupo de discusión).

Continuando con esta racionalidad interpretativa, expresada de manera abierta y dialéctica por los informantes claves, teoría de entrada y postura del investigador, se develaron dos **sentidos pedagógicos en la utilización de los medios para evaluar.**

Atendiendo a esas consideraciones, en el Proyecto Educativo Institucional de la Uclam se conciben a los medios para la evaluación como "aquellas acciones, técnicas e instrumentos de recolección, análisis y procesamiento de información que permiten acompañar, valorar, comprender e interpretar el estado en que se encuentra el proceso de formación y desarrollo integral del estudiante" (PEI, 2015).

Desde esa orientación institucional, la evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de técnicas e instrumentos y a implicar a diferentes

agentes en el proceso. Es importante tomar evidencias de las ejecuciones de los estudiantes y utilizar la observación y la entrevista como estrategia de recolección de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del docente, por los compañeros o del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información suficiente sobre el progreso en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard y Bief (2008) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias.

Las reflexiones anteriores, conllevan al investigador a inferir que el proceso evaluativo en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería, es realizado por algunos profesores utilizando diversos medios, entre las que se destacan: las pruebas orales y escritas, trabajos de consulta e investigación, los ensayos, protocolos y relatorías, las prácticas estudiantiles, la sustentación de trabajos, exposiciones individuales y grupales, estudio y análisis de casos, entrevistas, diálogos con cada uno de los integrantes, mesas redondas, observación de experiencias, autoevaluación, entre otros.

Por lo general, los docentes enfatizan en uno de estos medios dependiendo de la naturaleza, objetivos y competencias del curso. En el caso específico de las pruebas o eventos, estos se constituyen en medios pedagógicos para estimular la actividad intelectual de docentes y estudiantes, de manera que se puedan corregir oportunamente las posibles deficiencias académicas. En estas pruebas se enfatiza en el aprovechamiento que demuestra el estudiante mediante la comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos, en el desarrollo de un

pensamiento creativo y de la estructura de personalidad que forman al estudiante para la toma de decisiones y la autonomía.

No obstante, algunos profesores consideran que en cursos tales como matemática, estadística, contabilidad y costos, debe enfatizarse en los exámenes individuales, los cuales son percibidos por los estudiantes como “cuchillas”, “como las materias que le dañan el camino a uno”. Es necesario resaltar que cuando se realizan estas pruebas, tanto los docentes como los estudiantes asumen comportamientos totalmente diferentes a los cotidianos.

Por lo general el profesor se muestra autoritario, ya que la prueba se constituye en elemento de poder para él y de intimidación al estudiante, quienes asumen una actitud pasiva y de obediencia. “El poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades...” (Santos, 1996, p.97)

Lo cierto es que poco a poco algunos docentes están modificando las viejas prácticas evaluativas de “saquen una hojita” y ahora es un proceso más humano, en donde cuando uno pierde una evaluación tiene la oportunidad de recuperar”. El docente generalmente evalúa los conocimientos adquiridos, el lenguaje técnico del curso, la responsabilidad, la participación en las clases... Recuerdo un profesor que me dio estadística que sólo evaluaba el conocimiento y promediaba las notas y tuvo muchos problemas con los estudiantes y con la Universidad, gracias a Dios ya no está aquí”. (Grupo de discusión)

El conjunto de evidencias permite destacar también las evaluaciones realizadas a través de los exámenes preparatorios y las socializaciones de los trabajos de investigación y práctica desarrollados por los estudiantes, los cuales, según los docentes que formaron parte de grupo de discusión afirman:

...Se constituyen en una oportunidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la solución a problemas de la profesión y divulgarlos en estos escenarios para que sean discutidos desde diferentes ópticas” (docente). Sin embargo, para algunos estudiantes estos espacios “son tensionantes e inquisidores, en la medida en que uno se ve atrapado con preguntas desde diferentes lugares de un área del derecho, algunas de ellas enfatizan en contenidos vistos o no durante la carrera. Además, en las socializaciones surgen preguntas no sólo por los estudiantes que acuden a escucharnos, sino por las que se formulan desde diferentes lugares por los directivos y docentes invitados. (Grupo de discusión)

En lo que respecta a las prácticas profesionales, estas son evaluadas por parte del asesor, el representante de la agencia de práctica que le hace el seguimiento del desempeño de cada estudiante a través de un instrumento de evaluación que le entrega la universidad y la autoevaluación que hace el propio estudiante. Además, “periódicamente se realizan reuniones presididas por el coordinador de investigación y práctica con los distintos actores para evaluar el proceso y trazar correctivos para cualificar el trabajo” (Informante clave).

Otros de los medios utilizados para las evaluaciones son “exposiciones individuales y grupales, foros, paneles, talleres, mesas redondas, estudios y análisis de casos, observaciones de experiencias en donde el profesor se convierte en un integrante más del grupo, favoreciendo el establecimiento de relaciones de confianza y respeto.” (Grupo de discusión).

Destacan además que a estos eventos “debemos ir bien preparados para participar con suficientes argumentos. Creo que estos escenarios son excelentes para evaluar el proceso sin necesidad de recurrir a la tensión. Sin embargo, en los primeros semestres a uno le da duro porque no está acostumbrado a ser protagonista en la clase”.

Al comparar esas evidencias, se determina que el hecho de que la competencia sea contextual implica que se promuevan resoluciones en

diversos contextos (Villardón, 2006). En consecuencia, resulta frecuente que algunos profesores utilicen simuladores con la ayuda de la tecnología en los procesos evaluativos, el estudio y la resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas, los cuales pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia.

Se observa también que, las ejecuciones deberán evaluarse, en su proceso y como producto. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) (Padilla, 2002), puede ser estrategias que en algunos eventos evaluativos son utilizadas por los profesores en la recogida de información indispensable para la evaluación de ciertas competencias.

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizándolo conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008 p. 184).

Esta concepción se evidencia cuando un docente afirma “por lo general utilizo diferentes medios para evaluar como las exposiciones individuales de sustentación de los trabajos realizados, las evaluaciones escritas de manera individual, los ensayos, juego de roles, elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, consultas bibliográficas y cablegráficas, paneles de discusión (docente entrevistado).

En el caso de los cursos de inglés el docente afirma que enseñanza y evaluación en la tiene en cuenta las cuatro habilidades comunicativas

(listening, speaking, reading y writing). Es necesario resaltar, “los estudiantes que reciben el curso de Psicología Ambiental son muy activos, creativos, comprometidos con las campañas ambientales que le ayudan a la Fundación Universitaria Luis Amigo a concientizar un cuidado del ambiente, como semillas para construir una cultura ambiental” (Informante clave). En este sentido, “yo pienso que con el tiempo se evalúa no solamente la parte de contenidos, sino también aspectos sociales, de comportamiento, esto al interactuar con el estudiante” (Informante clave)

A través de la información obtenida con los diferentes medios de evaluación, se conoce el estado en que se encuentra cada estudiante: su compromiso con la asignatura, su estudio, la puesta en práctica de los conocimientos en las aplicaciones necesarias, el desarrollo de las competencias específicas del curso, etc. Para el caso de psicometría, la mayoría del grupo se comprometió con el desarrollo de los objetivos propuestos para la asignatura (Informante clave).

En cuanto a los **Criterios con que se evalúan los cursos**, manifestaron los informantes clave, que asumen los establecidos por la Uclam para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en cada curso durante y al final del período académico, los docentes y estudiantes se rigen en el artículo 84 del Reglamento Estudiantil, el cual establece la escala de 0 a 5 en concordancia con los objetivos y competencias esenciales y complementarias propuestas para el desarrollo en cada curso. Según el mencionado artículo, los estudiantes que no alcanzan los objetivos esenciales reprueban el curso con una calificación por debajo de 3.0. A partir de esta calificación se incrementará, solo si el estudiante alcanza además la totalidad objetivos complementarios y los enriquece con sus aportes.

En concordancia con lo anterior, expresó el informante:

Al inicio del semestre socializo con los estudiantes el proyecto docente el cual contempla los objetivos y competencias esenciales y complementarias del curso, los contenidos, la metodología, los recursos a utilizar, las actividades presenciales e independientes, la bibliografía, la cibergrafía y sobre esta base comparto los criterios de evaluación contemplados en el reglamento estudiantil” (Informante clave)

Al referirse a las **Fortalezas y aspectos de mejora encontrados en las evaluaciones que se proponen a sus estudiantes**, se evidenció la concepción y aplicación de la evaluación formativa como una de las herramientas educativas de alto valor para promover un aprendizaje efectivo y significativo. El centro de atención debe estar en contribuir a que los profesores usen la evaluación como parte vital e inherente del proceso de enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que se incrementen los logros de los estudiantes. La evaluación como factor del trabajo pedagógico en el aula, contiene la clave para un mejor aprendizaje. Este es un proceso exitoso cuando los aprendices mantienen el interés en sus procesos de aprendizajes; cuando comprenden sus metas; cuando están auto motivados y poseen las habilidades para lograr el éxito.

Es importante distinguir entre la evaluación del aprendizaje para propósitos de calificaciones y reportes, la cual tiene sus propios procedimientos establecidos; y la evaluación para el aprendizaje, que requiere prioridades diferentes, nuevos procedimientos y un nuevo compromiso. Aquella que se diseña explícitamente para promover el aprendizaje es la más poderosa herramienta que tenemos para, a un mismo tiempo, subir los estándares y empoderar aprendices a lo largo de la vida.

La evaluación en la Funlam ha permitido:

- La realimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes;
- Involucrar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje;
- El ajuste de los procesos de enseñanza y aprendizaje de conformidad con los resultados de la evaluación;
- El reconocimiento de la influencia que ejerce la evaluación en la motivación y en la autoestima de los educandos, como factores cruciales en el aprendizaje;
- Que los estudiantes sean capaces de evaluarse ellos mismos y entiendan cómo mejorar el aprendizaje.
- Compartir las metas de aprendizaje con los alumnos;
- Apuntalar la confianza en que cada estudiante puede mejorar;
- Involucrar tanto al maestro como al alumno en la revisión y reflexión crítica sobre los datos de la evaluación;
- Permitir que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus avances

Entre las oportunidades de mejora, hay que resaltar que la evaluación provee información importante para la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de desarrollo profesoral y estudiantil y, específicamente, sobre la forma como desde la gestión se le apuesta a optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes, y que se constituyan en mecanismos esenciales para el mejoramiento continuo.

En la Uclam los procesos evaluativos demandan realizar planes de mejoramiento para los profesores y estudiantes, muchos de los cuales implican la revisión del currículo y del plan de estudios e inciden en las prácticas de aula. A la vez incentiva reflexión crítica y el establecimiento de acuerdos acerca de los enfoques pedagógicos, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación a la vez estimula la innovación pedagógica en las aulas.

Entre las acciones de mejora planteadas por los profesores se resaltan: “Continuar en el proceso de reflexión orientado a que los estudiantes alcancen una comprensión y tomen conciencia de su responsabilidad en el proceso de formación y evaluación continua para lograr la excelencia”. (Informante clave). Asimismo, refieren: “Algunos estudiantes no le dan importancia que debiera, a las evaluaciones, porque siempre tienen en mente que se hará una recuperación de la misma” (Informante clave).

Al abordar otra categoría esencial que sirvió como guía orientadora para comprender la problemática en estudio: **Coherencia entre la práctica evaluativa del docente universitario, con las concepciones que las sustenta**, se develó que: Tradicionalmente la evaluación ha sido asumida por algunos profesores en la universidad como una actividad que pretende medir el grado o nivel de asimilación de los conocimientos impartidos por los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción es tributaria de una mirada estática sobre el aprendizaje y lo identifica, en su aspecto fundamental, como un proceso por medio del cual los conocimientos impartidos son recibidos y repetidos por los estudiantes.

En consecuencia, al acto de “transmitir” los conocimientos por el profesor, a la asimilación y memorización por parte de los estudiantes, a la comprobación para ver si los conocimientos fueron asimilados, a la asignación de notas o calificaciones como respuesta a las diferentes pruebas

o exámenes realizados, lo cual permite tomar decisiones unilaterales sobre la promoción o no de un curso, es a lo que algunos docentes en la universidad denominan “evaluación”. Pero en muchas ocasiones, ese concepto se restringe tanto que se llama como tal, tan sólo a las pruebas o instrumentos para recoger información: “es el docente el que sabe cómo va uno en la materia o curso”, afirma un estudiante. Esta concepción arraigada en algunos docentes y estudiantes ha sido interiorizada a fuerza de observar y vivir una actividad escolar cotidiana y del peso de la tradición.

Por consiguiente, la función de evaluador la cumple el docente, en forma inequívoca y con poderes omnímodos que determinan el nivel de rendimiento de los estudiantes. La evaluación bajo estas premisas adquiere el carácter académico, pues le interesa la acumulación de conceptos y comprensión de significados para establecer en forma indicativa que se ha producido el aprendizaje.

Esa concepción tecnocrática a la vez que controla una serie de procesos de formación del individuo, oculta en su discurso el ejercicio del poder que sanciona y castiga. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica y dinámica. Cuando los profesores se niegan a explicar a sus estudiantes (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata de una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido o cuando les hacen una devolución tardía de los resultados de su desempeño como estudiante, están desaprovechando un buen elemento para propiciar el aprendizaje.

No obstante, es difícil que el docente universitario, sin una formación pedagógica amplia y crítica, comprenda la arbitrariedad que puede ejercer sobre el estudiante en los diferentes momentos del proceso evaluativo. En muchos casos se observa cómo algunos docentes de la Funlam, a pesar de la resistencia de los estudiantes, buscan que los educandos reproduzcan los

conocimientos impartidos, dejando de lado la posibilidad de asumir una postura crítica y creativa frente a los fenómenos estudiados.

De manera situada, es pertinente señalar que a pesar de los procesos de capacitación desarrollados por la Universidad Católica Luís Amigó a los docentes, los cuales han enfatizado en la evaluación integral, en la investigación realizada, se constató la existencia de algunos profesores que aún recurren a la evaluación como instrumento de poder. Es necesario destacar que muchos de los profesores no son pedagogos, sino economistas, sociólogos, ingenieros, psicólogos, abogados y administradores. Aunado a ello, se considera el poseedor del conocimiento, de la verdad y controla todos los procesos que se dan al interior del aula; por ello tiene la autoridad de determinar el tiempo, la temática a evaluar, las preguntas que va a formular, el espacio y las estrategias, constituyéndose en el eje fundamental de la evaluación.

Desde esa perspectiva tradicionalista, la evaluación se utiliza como instrumento para la exclusión de aquellos que reprueben la materia, convirtiéndose en una práctica selectiva. El poder sancionador de la evaluación no constituye la esencia más rica y dinámica. Esta situación se evidencia en las observaciones realizadas y en las expresiones de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas:

En la mayoría de las oportunidades los docentes no les dan la decidida participación a los estudiantes en la planeación de las evaluaciones. Llegan y dan a conocer el proyecto docente que lo socializan de manera formal, destacan este curso se trabaja de esta forma, las evaluaciones las realizo de esta manera. A veces son demasiado estrictos en las evaluaciones. (Grupo de discusión).

...La gran mayoría de los docentes orientan la evaluación teniendo en cuenta los lineamientos de la universidad...Desafortunadamente algunos profesores vienen con un vicio cuantitativo que traen de otras universidades e intentan promediar las notas obtenidas asumiendo una actitud facilista frente al proceso evaluativo... Otros recurren a la

evaluación tradicional. Eso no es culpa del docente, sino que como proceso hay que romper con los paradigmas tradicionales en el que fueron formados. Estos docentes son los que generalmente tensionan a los estudiantes y muchas veces son considerados *cuchillas*. (Grupo de discusión). Indudablemente si no estamos preparados para presentar un examen o una exposición uno se tensiona. Hay profesores que son prácticamente invisibles a la hora de realizar un examen, de hacer una prueba, porque ni siquiera admiten que uno les pregunte algo que no entendió del enunciado” (Grupo de discusión).

De igual forma, los participantes de los grupos de discusión piensan que los docentes consideran que el hecho de estudiar presionados por el poder de la nota es un mecanismo positivo, cuando cumple una función coercitiva, para aprender, para promoverse académicamente. Refieren: “Si a uno no le practican exámenes no estudiaría y por lo tanto no aprendería. Hay que evaluar con exigencia porque no todos los estudiantes poseen el mismo nivel de responsabilidad”. (Grupo de discusión). Siguen complementando, “La mayoría de los problemas de relación entre estudiantes y docentes se producen con estudiantes flojos, que quieren ganar la materia con el menor esfuerzo, y cuando el profesor les exige se quejan y se desquitan evaluándolos mal. El buen estudiante siempre está contento” (Grupo de discusión).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación es una acción centrada en el profesor y no en el estudiante, generando la formación de un profesional heterónimo, que estudia en función de las exigencias del profesor. De esta manera pierden sentido los procesos de autoformación en que está empeñada la institución.

En las prácticas evaluativas se puede apreciar cómo algunos docentes propician el establecimiento de unas relaciones centrada en el respeto mutuo, en la confianza y la autonomía, mientras que otros desconocen las fortalezas y debilidades de los estudiantes, sus características personales,

sus maneras de ser, de pensar, de sentir y de actuar. Esta situación genera desconfianza, desconocimiento del otro como legítimo otro y unas relaciones de heteronomía del estudiante con respecto al profesor. Además, vicia las relaciones entre el docente y el estudiante, comprometiendo la alegría y el deseo del trabajo placentero y automotivado de éste.

Es importante resaltar las situaciones de tensión, angustia innecesaria y nociva que se genera en los estudiantes cuando se les menciona que van a realizar evaluaciones, especialmente los exámenes, exposiciones y sustentaciones. De esta manera, la evaluación sigue siendo el instrumento utilizado por los docentes para establecer unas relaciones de subordinación con sus estudiantes. Esto se manifiesta no sólo durante el desarrollo de las evaluaciones, sino en general en todas las actividades pedagógicas. Sobre el particular, los estudiantes expresaron:

Generalmente el docente es reiterativo en sus clases al señalar que hay que prestarles atención a sus explicaciones, asistir puntualmente a clases y estudiar, porque de otra manera no se gana la materia". "En muchas de las evaluaciones hay que responder en concordancia con la manera cómo piensa el docente y no como cada estudiante reflexiona... Uno termina adaptándose al pensamiento del profesor para poder ganar la materia" (Grupo de discusión).

En cuanto a **la interacción docente estudiante en la evaluación, una relación centrada en la confianza y el respeto** se admite que, aun reconociendo el potencial de las tecnologías de la enseñanza a distancia, la interacción profesor- estudiante y las relaciones entre estudiantes en cuanto a contactos humanos, son formativas y educativas. La concepción que considera al hombre como un ser en relación ha empezado a incidir radicalmente en la práctica educativa. El aprendizaje ya no es el resultado exclusivo de la enseñanza transmitida por el profesor, sino de la interacción o interrelación humana que se da en el aula y fuera de ella. El estudiante está en permanente interacción y al tomar conciencia de ella, aprende

interrelacionándose. Sobre el particular afirma Kansy (1994) que “la educación básicamente es diálogo, siempre en proceso, para lo cual es importante la confianza y el respeto mutuos. Aprenden el uno del otro. Estamos dispuesto a vivir como seres sociales”.

Respecto a los estudiantes, se constituyen en ejes del proceso de formación, a quienes no es posible considerarlos como objetos, un receptor o ente vacío al cual hay que llenarlos de contenidos. Por el contrario, hay que considerarlos como seres capaces de sentir, pensar y actuar por su propia cuenta. Capaces de hacerse preguntas significativas y dar respuestas libres, responsables, creadoras, y no únicamente repetir o memorizar. Desde esta perspectiva, se subraya la importancia que los estudiantes se desempeñen como protagonistas del proceso formativo en las instituciones de educación superior, y que este papel sea reconocido por las instituciones y traducido en apertura de posibilidades para que los estudiantes participen en la toma de decisiones y el diseño de cursos de acción.

En las relaciones docentes- estudiantes generadas a partir de la evaluación se establecieron dos tendencias: Una, en la que se evidencian **procesos de interacción simétricos**, caracterizados por una mayor horizontalidad y diálogo entre los actores del proceso formativo, y la segunda, en la que se establece una **relación vertical y autoritaria**, en donde el docente es el poseedor de una verdad única a la cual el estudiante tiene que responder para poder aprobar la materia. Desde esta perspectiva, **la evaluación se constituye en una práctica amenazadora, autoritaria y selectiva.**

En las relaciones simétricas cada persona acepta la legitimidad del otro, admite que la evaluación es un espacio más para continuar el proceso de aprendizaje, acepta que “la evaluación tiene como base acoger una

situación, para entonces (y sólo entonces), juzgar su calidad, teniendo presente dar soporte para el cambio, si fuere necesario.

En la misma línea de racionalidad interpretativa, la evaluación, como acto diagnóstico, tiene por objeto la inclusión y no la exclusión” (Luckesi, 1996, p.45). Sin embargo, siempre está el peligro de la competencia. Por eso, cuando se pierde la estabilidad de la relación, se da una escalada competitiva que la aleja del respeto mutuo y la confianza implícitas en una relación simétrica. De esta manera, los conflictos se presentan como disputas y luchas entre las personas, dando lugar a la desconfianza y el rechazo por el otro.

Lo antes expuesto permite aseverar que, la evaluación como componente fundamental del proceso educativo en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería, se constituye en una oportunidad para construir relaciones que conduzcan a la autovaloración, la autonomía, la confianza y el respeto entre los actores del proceso formativo.

En las entrevistas a los informantes clave y grupo de discusión desarrollado, este último con docentes y estudiantes, expresaron que:

La evaluación integral ha permitido reconocer al estudiante como un interlocutor válido, con sus potencialidades y defectos buscando mejorar sus procesos formativos. Esta situación ha generado el establecimiento de unas relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes, centradas en el reconocimiento del otro como distinto. En algunos casos se establecen relaciones de mucha familiaridad y los conflictos derivados de estos procesos de interacción son resueltos mediante el diálogo, el afecto y el consenso”. Muchos estudiantes sostienen que “muy pocos docentes son verticales en sus decisiones, quienes asumen la evaluación como mecanismo de control y de poder de la relación con el estudiante. Esto también se presenta con algunos estudiantes que no asumen la responsabilidad que la profesión demanda. (Grupo de discusión)

Es importante destacar, que tantos docentes como estudiantes coinciden en que la evaluación en el contexto de la Funlam favorece el establecimiento de unas relaciones respetuosas entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí basadas en el respeto y la confianza, “posibilita a las personas desarrollar conscientemente su proceso formativo. Desde esta perspectiva cobra gran importancia el autoconocimiento, la autocapacitación y la autoevaluación” (docente entrevistado). De igual manera, el trabajo en equipo posibilita

...Un mejoramiento continuo de su proceso formativo a través del compartir cotidiano y de la interrelación con los compañeros, dentro y fuera del aula, generando unas relaciones de mayor empatía” (grupo de discusión). No obstante, algunos estudiantes destacan que “el trabajo en equipo exige de mucha responsabilidad de sus integrantes, dado que algunos estudiantes, aduciendo múltiples circunstancias, quieren que uno los cargue, lo cual refleja un problema ético. (Grupo de discusión).

En este cruce de información, que da validez conocimiento obtenido, emerge otra categoría: **El respeto, un ilustre desconocido en algunos actos evaluativos.** Al respecto es importante señalar que, aunque la universidad plantea propiciar espacios para generar un aprendizaje cooperativo a través del trabajo en equipo, en la práctica cotidiana algunos docentes estimulan la competencia mediante la emulación entre los estudiantes que aprueban el curso con respecto a los que lo reprueban, lo que crea un clima de distanciamiento, y en no pocas ocasiones, de hostilidad. La competencia produce un ambiente agresivo e insolidario, que separa a los estudiantes y crea entre ellos inseguridades y celos.

Ahora bien, utilizar la evaluación como instrumento para premiar a unos y castigar a otros alrededor de una calificación como medio de presión para propiciar el aprendizaje, habitúa al alumno a estudiar sólo lo que le indique el

profesor y a desconocer la responsabilidad de su propia formación. De esta forma se habitúa a ser dependiente, irresponsable, acrítico e improductivo.

Como se puede apreciar, estas prácticas evaluativas conducen a formar un profesional heterónomo, al desconocimiento de la legitimidad del otro como distinto con ritmos propios de aprendizajes e imposibilita propiciar escenario en donde los estudiantes sientan el placer que implica estudiar y formarse personal y profesionalmente. “Algunas veces los estudiantes manifiestan que hay docentes que quieren que le respondan lo que ellos dicen, si no le califican deficiente, situación que genera conflictos con los estudiantes” (Grupo de discusión).

Aún se encuentran docentes que quieren que uno le escriba o exprese lo que ellos piensan y entienden sobre el tema y no tienen en cuenta nuestras propias reflexiones sobre ciertos asuntos. Ello conduce a que muchas veces solicitemos un segundo calificador, en la cual siempre salimos perdiendo, porque los profesores nunca pierden. (Grupo de discusión).

Como se puede apreciar, la heteroevaluación en el aula, manejada en el sentido tradicional, en el cual predomina la verticalidad, convierte la evaluación en un acto coercitivo o sancionatorio y hace cometer injusticia por desconocimiento de la realidad individual y social de cada uno de los estudiantes al no tener en cuenta sus apreciaciones, explicaciones o puntos de vista, así como al desconocer otros factores que inciden en su proceso formativo. Algunos estudiantes y docentes reconocen que no hay otras alternativas participativas para la evaluación, porque ellas contribuirían al facilismo de los estudiantes.

En las prácticas evaluativas se puede apreciar cómo algunos docentes propician el establecimiento de unas relaciones centrada en el respeto mutuo, en la confianza y la autonomía; mientras que otros desconocen las fortalezas y debilidades de los estudiantes, sus características personales,

sus maneras de ser, de pensar, de sentir y de actuar. Esta situación genera desconfianza, desconocimiento del otro como legítimo otro y unas relaciones de heteronomía del estudiante con respecto al profesor.

Siguiendo esta secuencia operativa para develar conocimiento desde el plano inferencial, emerge como categoría esencial o eje temático sustantivo la necesidad de direccionar la evaluación en ambientes educativos universitarios, **hacia un proceso integral**, desde donde se conciba a la evaluación como una valoración, una apreciación, un análisis de lo que acontece dentro y fuera del aula e involucra a los diferentes actores del proceso educativo desde una concepción holística. A unos y a otros les invita a abrir nuevas posibilidades y a construir nuevos caminos que los conduzcan a ser mejores desde la posición que ocupan.

Estos hallazgos develaron que, **Evaluar integralmente** significa ubicarse ante la totalidad del fenómeno educativo. Es decir, observarlo en su conjunto, en su unidad y en los diversos momentos del fenómeno pedagógico considerado como un todo. Este propósito demanda asumir una mirada que permita considerar al estudiante como un sujeto integral e integrado, tener en cuenta la relación o interacción dada entre los sujetos que intervienen en la práctica educativa y valorar los diversos momentos de la acción pedagógica (planeación, ejecución, finalización, evaluación).

En lo que concierne a la consideración del ser humano como sujeto integral e integrado, se puede afirmar que es un ser que no sólo posee cerebro e inteligencia que lo hacen capaz de pensar, de percibir y memorizar, sino que éste además siente, ama y actúa. Al respecto Zubiría (1987, pp 125-126) que “Lo común a los hombres es poseer tres virtudes: conocimientos, valoraciones y actuaciones”. Estos aspectos se deben considerar en el proceso evaluativo. También lo relacionado con “la interacción de los sujetos que participan en el proceso pedagógico, dado que

el estudiante se haya en permanente interacción y al tomar conciencia de ella, aprende interrelacionándose. El educando no aprende sólo, ni para sí mismo, sino que lo lleva a cabo en compañía y para los otros, creando una dinámica de recíproco aprendizaje- enseñanza". Por ello la labor del docente de la Fundación Universitaria Luís Amigó es de acompañante, es de establecer un diálogo de saberes en torno al tema o problema objeto de análisis en el aula.

Desde esa óptica situada, la evaluación tiene como propósito conocer el desempeño de los docentes y estudiantes en términos de logros en lo personal y profesional para controlar el proceso y trazar los correctivos, en aras de aumentar la calidad académica y el desarrollo humano, para desarrollar en los estudiantes la capacidad reflexiva y crítica, para contribuir a forjar la personalidad de los estudiantes mediante la participación en su proceso formativo y autoevaluativo, para fortalecer la interacción docente-estudiante en un marco de respeto y confianza.

De igual modo, algunos docentes de la Universidad Católica Luís Amigó, Montería, evalúan la responsabilidad, la cual comprende la asistencia puntual a las clases, el interés por el estudio e investigación y la participación en los encuentros; el grado de conocimiento, comprensión, interpretación y aplicación de los conceptos a la solución de problemas de la profesión; también se tiene en cuenta el manejo del lenguaje propio de la carrera, la creatividad, confianza en sí mismo e interacción.

Como se puede apreciar, algunos docentes en la UCLAM desarrollan una evaluación que intenta superar una visión reduccionista, fragmentada o minimizada a la suma de partes, para avanzar hacia una visión más holística del conjunto que representa la acción formativa. Se intenta superar las posturas de medir y buscar resultados al finalizar un período académico,

para centrarse en los sistemas o productos, que son lo fundamental de comienzo al fin, enfatizando en los aspectos formativos.

Es difícil hablar de aspectos, por cuanto la evaluación es un proceso complejo y difícil de descomponer por partes. Tengo en cuenta el compromiso del estudiante con su propio proceso de formación, intentando debilitar los lazos de dependencia de éste con respecto al profesor; otro factor esencial tiene que ver con el cumplimiento de los objetivos y competencias propuestas por parte tanto del docente como del estudiante. Suelo tener como máxima que quién no sabe hacer no sabe. Se podrá estar informado acerca de algo, pero eso no basta. Se requiere ejercitarlo en la aplicación a la solución de problemas (Informante clave).

A través de la evaluación integral, se ha luchado también para que indirectamente los estudiantes vayan aprendiendo ciertos comportamientos como el de no fumar en el salón, apagar los celulares en clases, que no lleguen con pantuflas, con pantaloncitos cortos, con tufo... Eso hay que evaluarlo, porque eso se va a reflejar en las entidades donde vayan a ejercer su labor profesional. Me inmiscuyo mucho en cuestiones personales y axiológicas; por cierto, me dan confianza y me llaman a la casa. No soy docente sólo de aula, sino que los espacios están abiertos para que los estudiantes interactúen conmigo. (Informante clave).

Ahora bien, en la Universidad Católica Luís Amigó no sólo se evalúa al estudiante, sino también al docente por parte del discente. Generalmente en el intermedio de cada semestre se aplica un instrumento de evaluación a cada docente, que contempla aspectos como: el conocimiento y actualización del área o asignatura; el desempeño docente, es decir, si propicia el autoaprendizaje, si genera espacios para la participación activa del estudiante, si evalúa permanentemente, si entrega oportunamente los resultados de los trabajos y pruebas; el desarrollo programático, o sea, si relaciona los contenidos con las necesidades del medio, si cumple con las actividades programadas, si demuestra que planea las asesorías, si relaciona los contenidos del área con el plan general del programa académico; se evalúa también la relación que establece el docente con los estudiantes, en cuanto si son relaciones respetuosas o no, si toma

decisiones de equidad, si tiene en cuenta las inquietudes de los estudiantes, si estimula el sentido de pertenencia con la institución, entre otros.

En las entrevistas en profundidad y grupos de discusión realizados dejan claro que, el propósito de la evaluación asignado por los docentes es el de valorar los avances en el aprendizaje centrado en la formación por competencias de los estudiantes para la toma de decisiones, tal como lo expresa un profesor “evalúo con el propósito de valorar los avances que los estudiantes van teniendo de su proceso de formación, y lo que alcanzan a realizar con esos aprendizajes tanto dentro del aula como fuera de ella” (Informante clave). En este mismo sentido se expresa el profesor cuando afirma mediante la evaluación “valoro el nivel en que se encuentra la formación integral del estudiante”.

Por otro lado se encuentran los docentes que asumen el proceso evaluativo **“para decidir** “cómo debo fortalecer el acompañamiento que le hago a los estudiantes para que puedan crecer como ser humano y acrecentar sus conocimientos, y como responden en el desarrollo del curso” (Informante clave). Es decir, para “retroalimentar el proceso y controlar lo planificado con su cumplimiento” (Informante clave). En esta dirección sostiene uno de los entrevistados “como docente necesito conocer qué tanto los estudiantes asimilan los conocimientos dados, saber si realmente me entienden, si mi práctica pedagógica es buena o mala, es mi espejo, para poder encaminar mejor mi función pedagógica” (Informante clave).

Asimismo, se identificaron algunos docentes que consideran la evaluación como aspecto clave para la “toma de decisiones sobre la promoción y certificación de los estudiantes; identificar sus limitaciones para brindarles un plan que les ayude a superarlas; lograr obtener información que incluya características del perfil profesional esperado” (Informante clave). “Como docente del siglo XXI realizo las evaluaciones a los estudiantes con el

propósito de valorar tres dimensiones fundamentales como ser humano: lo cognitivo, valorativo y axiológico” (Informante clave). “Es un proceso mediante el cual el docente obtiene información del estudiante que se está formando, se observa según un seguimiento si el estudiante va adquiriendo las competencias”. (Informante clave)

Momento V

Propuesta

**“teoría se desarrolla durante la investigación:
esto se realiza a través de una continua interpretación entre
el análisis y recogida de datos.”**

Glaser y Strauss (2016)

Este último momento dedicado a la teorización, se propone una estructura conceptual racional, sistemática y coherente para la comprensión del evento o fenómeno investigado; por tanto, es un esfuerzo eminentemente del investigador para aumentar los niveles de validez y fiabilidad de los hallazgos de su investigación (Martínez, 2011).

Esta construcción se fundamentó en la esencia de la etnografía como método o tradición cualitativa que pretende conocer las formas, cualitativamente diferentes con las que los sujetos experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden la realidad abordada como objeto de estudio. No se trata, como lo plantea Ortiz (2015) de una percepción o pensamiento abstracto, totalmente separado de la realidad, sino el nexo existente entre los actores involucrados y su contexto inmediato; dando cabida también a las concepciones erróneas de la realidad.

Con base a lo planteado, se logró la integración teórica mediante la triangulación, contratación y comparación de fuentes, datos cualitativos aportados por los informantes clave, grupo de discusión, técnicas y postura del investigador; metódica centrada en las categorías y subcategorías apriorísticas y emergentes que fueron infiriéndose de la exploración constante y la conceptualización, hasta llegar a comprenderlas e integrarlas en nuevos conocimientos representados en un constructo emergente o

propuesta fundamentada en las evidencias, postura del investigador y el aporte de expertos en el ejercicio de la profesión docente universitaria.

En la misma línea de pensamiento, Teppa (2012) asevera que una investigación cualitativa, debe concretarse en el trabajo teorizador, el cual radica en descubrir, manipular y construir categorías, para develar sus relaciones; razón por la cual, se constituye en un proceso complejo que requiere de imaginación creadora, donde se producen y comunican ideas creativas y novedosas; pero funcionales, fundamentadas y justificadas científicamente en la información emergente que debe formar parte de la propuesta ideada por el investigador.

Este aparte de la investigación etnográfica, según criterios de González y Hernández (2011, p.55) “es una actividad heurística creativa, que nos impulsa a construir y refinar ideas genéricas.” Estas emergen de la evidencia que se ha categorizado y contrastado con la teoría de entrada pertinente con el estudio que se está desarrollando.

En el caso específico del presente estudio la teoría fue expresada en la propuesta de generalizaciones acerca de observaciones, y consiste en un conjunto coherente e interrelacionado de ideas acerca de las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes de los programas de pregrado en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia. Con base a estas orientaciones se diseñó la siguiente propuesta:

1. Modelo de evaluación integral del aprendizaje basado en competencias pertinente a la naturaleza de la formación de profesionales en los programas de pregrados en la Universidad Católica Luís Amigó, Montería- Colombia

1.1 Presentación

La universidad contemporánea tiene como funciones sustantivas la docencia, la investigación y extensión. Además, posee como funciones transversales el bienestar universitario y la internacionalización. En el campo de la docencia, se vienen operando cambios en las nuevas concepciones educativas a nivel internacional y nacional, de todo carácter y nivel, demandando construir nuevas concepciones y modelos pedagógicos, estrategias didácticas y curriculares orientadas a formar el tipo de profesional y personas que demanda la sociedad. A la vez, estas transformaciones e innovaciones reclaman nuevas concepciones y prácticas evaluativas, no solamente relacionadas con las instituciones educativas, sino con la evaluación integral del aprendizaje.

En lo que concierne a la evaluación de lo que construyen, desarrollan y logran los estudiantes, esta debe tener como propósito aportar elementos para mejorar lo que se evalúa, sean los resultados que se pretenden, los procesos o procedimientos seguidos o los recursos disponibles para ello. Por tal razón, se puede afirmar que ninguna evaluación tiene sentido y significado si no contribuye a mejorar aquello que se evalúa; en el caso de la docencia, es mejorar los aprendizajes. Lo anterior significa, que la evaluación no constituye un fin en sí misma, sino lo más importante es lo que se hace con los resultados en procura de generar reflexiones críticas para mejorar los procesos de aprendizaje y en general de formación integral de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, Kemmis (1976) plantea que el destinatario de la evaluación es uno mismo, es decir, los actores del proceso de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, se concibe la evaluación como autocrítica, como único camino para perfeccionar el ejercicio profesional y personal, articulando el conocimiento con la acción transformadora.

La presente propuesta de modelo de evaluación integral de aprendizaje basado en competencias surge de la reflexión crítica y la experiencia investigativa desarrollada por la Institución en el marco de los procesos de mejoramiento continuo de la calidad de la formación integral de profesionales con valores y principios, contemplados en la misión, visión y Proyecto Educativo Institucional. Tiene como propósito construir e implementar un modelo que intenta cerrar la brecha entre los postulados contemplados en las disposiciones vigentes en materia de evaluación integral del aprendizaje, las concepciones y las prácticas evaluativas de los profesores de pregrados de la Universidad Católica Luis Amigó, Montería.

La dinámica de la sociedad contemporánea en el que se experimentan permanentes y vertiginosos cambios científicos, tecnológicos, sociales, económicos, políticos y culturales, demandan transformaciones en el campo de la educación superior, especialmente en los enfoques pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos. Ello les exige a las instituciones de Educación superior crear una cultura de la investigación e innovadora como parte importante del proceso de aprendizaje, convirtiendo la educación superior como el vehículo que impulsa y promueve la innovación.

Enmarcado en la misma intencionalidad, generar un aprendizaje profundo, entendido como: "El contenido que involucra a los estudiantes en el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y el aprendizaje" (Fundación William y Flora Hewlett). Mediante este enfoque, se

facilita que los estudiantes relacionen lo aprendido con situaciones del mundo real, utilizando estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, en desafíos, en preguntas, estudios de casos, entre otras.

En concordancia con lo anterior, a las Universidades les corresponde redefinir sus enfoques y métodos de evaluación, para estudiar, documentar, comprender y generar el avance y progreso del aprendizaje y la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes, de manera que mantengan una adecuada sintonía con las disposiciones en materia educativa vigente, fortaleciendo la interacción Universidad Empresa Estado. Ello contribuirá a que la formación integral de los estudiantes sea pertinente a los nuevos tiempos, a las competencias humanísticas, científicas, tecnológicas y a los retos que deberán superar en su incorporación al mundo laboral.

La propuesta de modelo de evaluación integral del aprendizaje se fundamenta en las concepciones constructivistas y socio críticas como proceso holístico y dinámico de construcción de significados, en el cual el estudiante asume el control y la responsabilidad en su proceso formativo y evaluativo, mientras que al docente le favorece para recolectar información continua significativa, analizarla, valorarla y tomar decisiones que le permita comprender el estado de desarrollo del aprendizaje del estudiante, en procura de acompañarlo para propiciar un aprendizaje con sentido o significativo.

1.2 Una conceptualización necesaria

El término modelo tiene múltiples acepciones, es una categoría polisémica; es decir, tiene diferentes significados y se presta a ambigüedades. Etimológicamente, la palabra modelo significa: (a) Medida, cantidad, proporción, (b) Ejemplar o prototipo, y (c) Algo proporcionado a otra cosa. La última noción resulta de interés para caracterizar la noción en

cuestión. En este sentido Wartofsky (1968:190), citado por Carvajal (2002, p.190) considera que el modelo es una versión derivada o representada de algo tomada del original “

Desde la dimensión epistemológica, el modelo puede ser considerado como una descripción e interpretación de la realidad, fundamentado en unos supuestos teóricos o en teorías. Para Medina (2000), el término modelo se entiende como un esquema abstraído de la realidad que se observa, en la que se han hecho importantes simplificaciones y reducciones para su operacionalización. De ahí que el modelo no sea un reflejo exacto de la realidad, sino la formulación de una hipótesis sobre ella, en la que necesariamente no se consideran todas las variables o factores componentes de esa realidad que propiamente la constituyen, pero sí los fundamentales.

Desde esta mirada se puede afirmar que un modelo lo integran estructuras con distintas variables que favorecen investigar las interrelaciones mutuas. Ello comporta supuestos metodológicos en su estructuración, lo cual implica una aproximación suficiente a la realidad y objetivación, lo más simplificada posible, en las categorías apriorística y emergentes develadas en el estudio.

Para Florez Ochoa (2006, p.67) un modelo es la representación del sistema de relaciones que permite describir un fenómeno; “es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno.” Es decir, es una herramienta teórica conceptual o una representación física o mental de las características de un fenómeno de la realidad, con la intención de analizarlo, comprenderlo y favorecer la transformación.

Por último, se puede afirmar con base a lo planteado por García y otros; (2008, p.145), que:

Un modelo puede ser concebido como los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos que se desean observar, así como los componentes de una de sus partes; también se considerará como representación arquetípica o ejemplares de procesos, en los que se exhiben las distribuciones de funciones y de secuencias de la forma ideal. Los modelos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración.

1.3 Construcción del modelo de evaluación integral del aprendizaje por competencias aplicable en ambientes universitarios

Para iniciar la reflexión, es importante precisar el concepto de competencias, el cual en los últimos años se ha puesto de moda, en organismos internacionales, funcionarios públicos de diversas profesiones, investigadores, pedagogos, docentes y directivos de instituciones educativas de los diferentes niveles.

El término competencia, de acuerdo con los teóricos, en los últimos tiempos tiene su origen en el investigador Noam Chomsky, cuando destaca lo relacionado a la competencia lingüística. Mientras que el alemán Gerhard Bunk, en la década del 70, lo incorpora al campo de la educación y el ámbito laboral.

El aprendizaje y la evaluación por competencias vincula el mundo universitario con el empresarial y convierte el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de competencias en función de los perfiles profesionales correspondientes, siendo los créditos académicos la unidad de medida que permite cuantificar los resultados de aprendizaje del estudiante. (Martín, 2015)

Para el docente investigador Díaz, (2007, p.22)

Formar por competencias es buscar que los profesionales que se preparan en las instituciones de educación superior logran conocimientos y desarrollen actitudes, habilidades y destrezas para actuar con suficiencia y calidad en un contexto determinado y con conciencia de las consecuencias y repercusiones de su actuación.

De acuerdo con la OCDE (2001, p. 373), la noción de competencia es considerada como la capacidad que posee un ser humano estudiante para responder a las expectativas externas. La mayoría de los países que han asumido el enfoque educativo por competencias, en el ámbito laboral, educativo o en ambos, establecen una distinción entre competencias laborales y profesionales.

En el mismo orden de ideas García (2008, p. 35) refiere que “las competencias profesionales son concebidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica profesional, de acuerdo con los estándares vigentes”.

En este contexto, Le Boterf (2001) sostiene que una persona es competente si sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular estableciendo y movilizand o un equipamiento de recursos personales “(conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera)”. Asimismo, Pantoja (2008) la concibe como “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida”. Estas se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo (Beneitone et al., 2007).

Es necesario destacar que, las competencias profesionales y las laborales, se suelen distinguir de las genéricas (generales o “transversales”),

que estas son comunes a todas las profesiones u ocupaciones y constituyen en su conjunto el perfil profesional de un egresado. En cambio, las competencias específicas son las que distinguen a cada una de las profesiones u ocupaciones del resto.

Al analizar el concepto de competencias Villa y Poblete, (2007) se pueden identificar las características que se describen a continuación:

1. Son multifuncionales, es decir, se requieren para desarrollar un amplio rango de metas y resolver múltiples problemas en diferentes contextos.

2. Son complejas, debido a que favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento superior, como el crítico y el analítico y el desarrollo de actitudes y valores lo más elevados posible. Asumen una autonomía mental que presupone una aproximación activa y reflexiva ante la vida.

3. Las competencias genéricas son multidimensionales, porque permiten reconocer y analizar patrones, percibir situaciones, seleccionar significados, desarrollar una orientación social y adquirir una sensibilidad hacia sí mismo y hacia los demás (ubicación en un contexto).

Asimismo, las competencias específicas o laborales son la base particular del ejercicio profesional, vinculadas con condiciones específicas de ejecución y dirigidas a la solución de problemas concretos a partir de la aplicación de métodos y técnicas propios del ejercicio laboral incorporando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales". (Villa y Poblete, 2007).

Algunos asimilan la noción de competencia a aprendizaje procedimental. Otros lo conciben como la aplicación del conocimiento, es decir la conversión del saber en acción, el saber hacer. Para los organismos internacionales, las competencias son entendidas como habilitar o dotar de herramientas conceptuales y procedimentales para el desempeño laboral, de manera que

los trabajadores eleven su productividad, eficiencia y eficacia en su labor. Esta concepción se evidencia en las pruebas saber pro del Ministerio de Educación Nacional [MEN] cuando se afirma que “las competencias son las habilidades necesarias para aplicar de manera flexible los conocimientos en diferentes contextos. En este sentido, enfrentarse al examen Saber Pro no significa solamente conocer conceptos o datos, si no que implica saber cómo emplear dichos conceptos para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana”. (Guía de orientación Saber pro, 2019).

Según esta concepción, la educación se debe orientar a la formación por competencias, a volver más diestras a las personas, más productivas y rentables para garantizar maximizar la tasa de ganancia de las empresas. Esta es una visión reduccionista de la formación del ser humano que espera alcanzar un desarrollo humano integral que abarque todas las dimensiones.

Sobre el particular, Bogoya (2000, p.11) resalta que las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, y las define como: "una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.

En la misma línea de pensamiento, Vasco (2003, p.37) define las competencias como “una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron”. Mientras que para De Zubiria (2014, p.134) “las competencias, por la definición que hemos adoptado desde el desarrollo humano, son integrales; es decir, involucran la dimensión cognitiva, la valorativa y la práxica. Por oposición, las habilidades son

específicas y vinculan exclusivamente a una dimensión, bien sea cognitiva, valorativa o práctica”.

Ese enfoque es consistente con un modelo de evaluación integral en la Universidad, el cual se centra en la formación de profesionales con conciencia crítica al servicio del desarrollo integral de la sociedad. Para De Zubiría, (2014, p.136).

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprendizajes integrales de carácter general que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura previa del sujeto; y, en consecuencia, impactan el desarrollo. Son integrales al involucrar las diversas dimensiones del ser humano. Y son contextuales tanto en su origen como en su uso, lo que implica que pueden adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto, lo que hace que sean aprendizajes flexibles

Ello implica trascender el aprendizaje de información específica y particular y no en la construcción de conceptos generales, procesos de pensamiento y actitudes en un contexto personal, institucional y sociocultural para afrontar con éxito los problemas de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, refiere el citado autor que: ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos); es decir, “sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa”. Señala este autor que, ser competente, también implica, tener capacidad de ejecución, es decir, el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente, ser competente implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta.

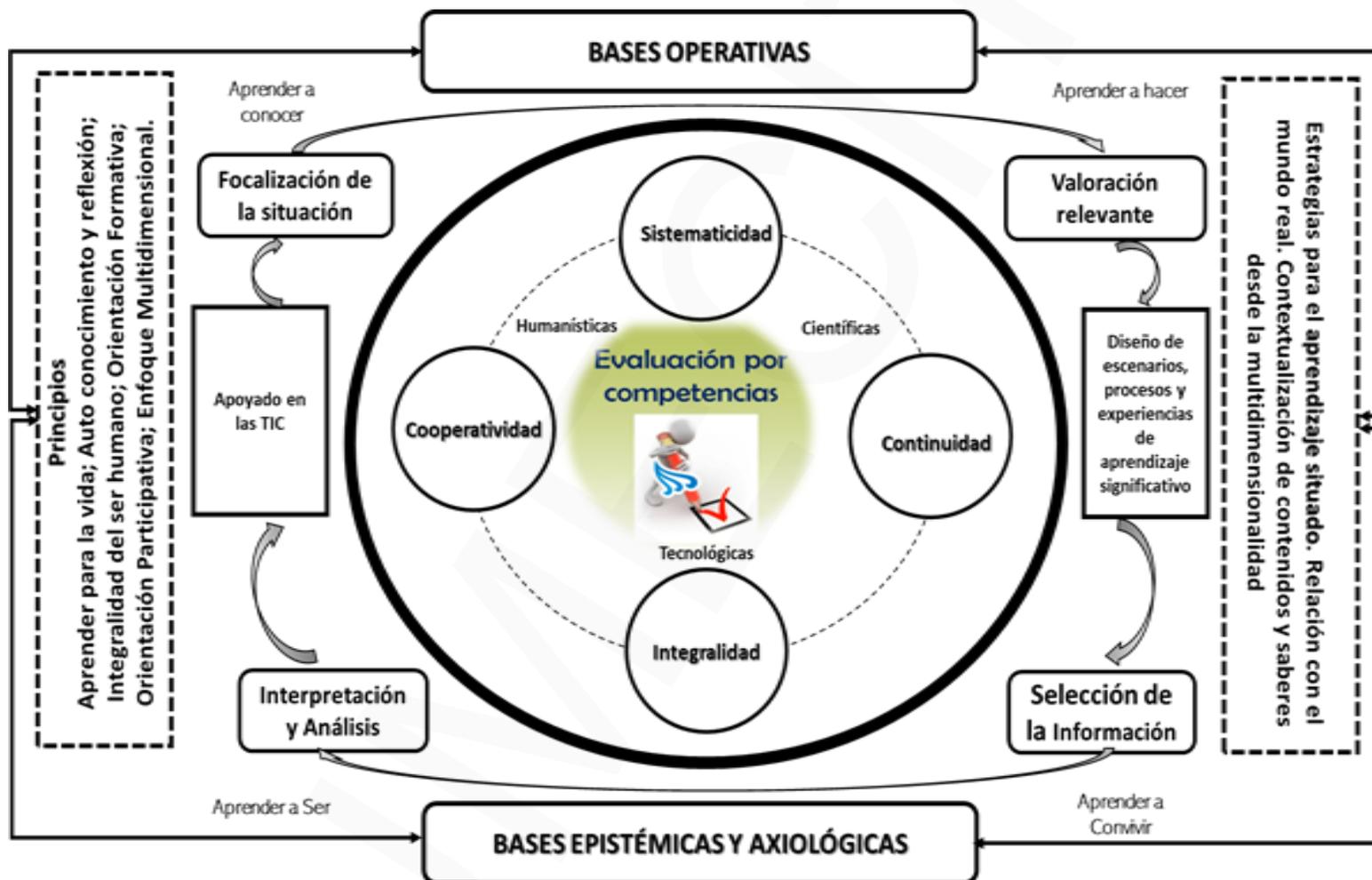
Ahora bien, evaluar integralmente por competencias implica trascender la formación y evaluación meramente académica, disminuyendo los altísimos niveles de fragmentaciones, reconociendo y valorando las dimensiones del

ser humano en lo ético, estético, social, comunicativo y práxico. Se evalúa con el propósito de diagnosticar el estado del proceso de formación integral en que se encuentra el sujeto, en procura de mejorar su proceso de aprendizaje, hacia el logro de mayores niveles de autonomía. Se trata de desarrollar la responsabilidad y la identidad con el proyecto de vida del estudiante como servidor de la comunidad, para lo cual la persona debe ser competente, por medio de su desarrollo personal y la posesión del conocimiento. Para ello, la evaluación integral, favorece la comprensión, interpretación y el acompañamiento a los estudiantes para el crecimiento continuo de su proceso de formación y consolidación del proyecto de vida.

Dentro de este contexto, cabe señalar con Cano (2008), Tobón (2006), Biggs (2005) y Ruiz (2009), la evaluación por competencias se constituye en un factor fundamental para orientar el currículum, contribuyendo en la generación de un verdadero cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El principio básico de la “evaluación por competencias consiste en asegurar que ésta esté alineada con el currículum” (Biggs, 2005, p. 178); por lo tanto, no puede limitarse a la calificación o certificación.

A continuación, se presenta modelo de evaluación concebido dentro de la tipología de modelos globales de evaluación por su carácter interpretativo y comprensivo que permite establecer significados de las destrezas, habilidades y actitudes de los estudiantes en un contexto determinado. Su enfoque globalizador y holístico enfatiza la importancia de que la evaluación sea realizada por todos los agentes involucrados, porque permite la triangulación de la información, mejora y orienta la autopercepción del desempeño y permite la mejora continua del proceso. Sólo así se estaría hablando, por un lado, de evaluación del desempeño del docente (enseñanza) mediante la valoración del propio docente, de sus estudiantes y de los miembros de la academia a la que pertenece; y, por el otro, de evaluación del desempeño del estudiante (aprendizaje) desde la

autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, con lo que el proceso dejaría de ser unidireccional y se evaluarían no sólo los resultados sino los procesos y desarrollos logrados a lo largo del ciclo académico. Ver Figura 1



Fuente: Elaboración propia (2020). Estructura del Modelo Integral de evaluación por competencias.

1.3.1 Principios que fundamentan el modelo de evaluación integral del aprendizaje centrado en competencias.

1. Aprender para la vida, lo cual demanda el giro del enseñar al aprender y emprender a lo largo de la vida, requiriendo un aprendizaje autónomo del estudiante con el acompañamiento de los profesores. Ello exige desarrollar un proceso de evaluación integral formativa continúa expresada en términos de competencias genéricas y específicas, la cual utiliza la evaluación estratégicamente integrada con las actividades de aprendizaje y enseñanza.

Lo anterior indica que “la evaluación no es una meta, no es un recurso, no es un capricho, no es una norma, no es algo ajeno al natural proceso educativo; tampoco es un momento más de la labor del educador, ni una obligación que debe cumplir quien enseña. La evaluación es, por excelencia, un elemento dinamizador de la acción educativa y formativa en todos sus aspectos, pues es con la evaluación que se retroalimentan y se auto-regulan los procesos educativos y formativos para alcanzar la excelencia y, con ella, la calidad” (Iafrancesco, 2017).

2. Diversidad de perspectiva en la evaluación del sujeto aprendiz. Este principio se puede explicar mediante la ventana de Johari (Verderber & Verderber, 2005, p. 189), herramienta utilizada por Joseph Luft y Harry Ingham, que facilita el autoconocimiento y la reflexión sobre la evaluación del desempeño de una persona mediante el manejo de las relaciones interpersonales. La representación de la ventana de Johari sobre la comunicación interpersonal se muestra en la figura 2.



Fuente: Verderber & Verderber (2005) Figura 2. Ventana de Johari.

Como se observa en la figura antes presentada, la Ventana de Johari, posee cuatro cuadrantes. El primer cuadrante, se suele denominar panel “abierto”, en él se maneja la información personal que tanto el estudiante como sus compañeros conocen, es decir, lo que el individuo y los demás saben de él; el segundo cuadrante, llamado el cuadrante “secreto” y en él se encuentra la información personal que sólo el estudiante conoce de su actuación y que los demás ignoran; el tercer cuadrante es el denominado “ciego”, dado que contiene información que los demás estudiantes conocen del individuo, pero que este la desconoce o no es consciente, es decir, lo que el sujeto ignora de su desempeño pero los demás sí perciben; el cuarto cuadrante es el “desconocido”, está constituido por la información acerca del estudiante que tanto él como los demás desconocen, se sabe que existe información que es “desconocida” puesto que, de manera periódica, va siendo descubierta por el individuo (Verderber, 2005). Esta perspectiva es relevante, ya que centra su interés en lograr recopilar la mayor información posible del sujeto que aprende para tomar decisiones en torno a la evaluación del progreso en su proceso de formación integral.

3. La integralidad del ser humano estudiante, promesa incumplida en la institución educativa.

Aunque frecuentemente se menciona en los discursos, planes oficiales y mayoría de los Proyectos Educativos Institucionales, en la práctica educativa este propósito no se evidencia. Se trabajan y evalúan los aspectos académicos, desconociendo los criterios valorativos, práxicos e integrales. Sin embargo, no se puede obviar que “La escuela actual es muy poco integral, ya que prácticamente todo lo fragmentó, dividiendo al ser humano en dimensiones y estas las separó de manera casi excluyente. En efecto, fragmentó el conocimiento en asignaturas y dedicó la casi totalidad del tiempo a los aprendizajes escolares de asignaturas inconexas”. (De Zubiria, 2014, p.86)

En contraposición al mencionado modelo, propone Vasco (2012) avanzar del conocimiento inactivo al activo, del conocimiento inoperante al operante, del conocimiento inerte al actuante. Ello implica vincular la Universidad con su entorno global y local. Esta última tesis planteada por Fernando Savater, en el sentido de “Educar es universalizar”.

Al respecto conviene afirmar que el enfoque por competencias planteado por Perrenoud (2010) es más amplio y comprensivo, está orientado desde una perspectiva socio constructivista. Según Jonnaert (2001, p. 10), "el socio constructivismo es, cuando más, una hipótesis epistemológica según la cual un sujeto construye conocimientos a partir de lo que ya conoce". Su mirada crítica de las competencias alerta a tomar con reservas el tema, al tiempo que recuerda que “el único sentido de ser de la institución educativa es preparar para la vida y que asistimos a ella para egresar menos desprotegidos al momento de enfrentar las situaciones de nuestra existencia, en contraste con la tentación del circuito cerrado que es "la escuela por y para sí misma". (Moreno y Tiburcio, 2012)

En concordancia con lo anterior, evaluar integralmente al ser humano estudiante, demanda asumir una mirada holística que incorpora diferentes elementos relacionados con las dimensiones cognitivas, valorativas y prácticas en el ámbito genérico y específico del profesional que se desea construir en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional. En cuanto a “la dimensión cognitiva permite comprender lo qué se hace, cómo y por qué se hace”. (De Zubiria, 2014)

De la misma manera, sostiene el citado autor que la dimensión valorativa “permite trascender, y de esta manera involucra la responsabilidad consigo mismo, con los otros, con el contexto y con la especie. Gracias a ella asumimos y defendemos criterios y posiciones sobre nosotros y sobre los otros. Desde esta óptica epistémica, la dimensión valorativa es la que genera las condiciones para la ética”. Por último, la dimensión práctica favorece saber hacer con altos niveles de idoneidad, transferir los conocimientos y saberes a otros contextos de aprendizajes que se han obtenido, operando acertadamente con ellos para generar transformaciones en la realidad.

Ahora bien, trabajar desde una perspectiva de la integralidad es mucho más que abordar cada una de las dimensiones aisladas, sino simultánea permitiendo comprender con (Morín, 2007) que el “todo es superior a la suma de las partes” y que lo que se presenta en el todo, no necesariamente se ha presentado previamente en cada una de sus partes, ya que en el todo ha emergido una novedad (De Zubiría, 2014). Es enfatizar lo holístico, integral e interrelacionado.

Solo desde una perspectiva clara acerca del perfil profesional y personal del ser humano que se desea formar se puede emitir algún juicio de valor y tomar decisiones en relación con el proceso de formación integral y de aprendizaje de los estudiantes. Como lo expresa lafranchesco (2017) los propósitos pueden ser formativos y académicos; los primeros se relacionan

con el aprender a ser, a sentir, a actuar, a vivir y a convivir y, los segundos (académicos) están relacionados con el aprender a saber, a saber hacer, a pensar, a aprender y a emprender. Los primeros están relacionados con la educabilidad y, los segundos, con la enseñabilidad.

4. Orientación formativa. El modelo permite al estudiante y al docente reflexionar críticamente y retroalimentar sobre su proceso de formación integral y acerca de las prácticas pedagógicas y evaluativas y plantear acciones para su mejora. La evaluación por competencias demanda actuar durante el proceso formativo, sobre la marcha. Al respecto, Díaz Osorio, (2007, p. 88) afirma

...a medida que se realiza el aprendizaje, por medio de la autoevaluación del estudiante y la comunicación y el diálogo permanente entre quien acompaña el aprendizaje y el sujeto que aprende. Por eso, este tipo de evaluación es, en su esencia, formativa y de carácter predictivo, pues la actuación en situaciones específicas sólo se dará en el ejercicio profesional y laboral

5. Orientación participativa. En el proceso evaluativo se involucran los actores del proceso formativo del estudiante: los docentes (heteroevaluación), estudiantes (autoevaluación), los compañeros mediante el proceso de coevaluación y la metaevaluación (la evaluación de la evaluación). Esta última indica que la evaluación también debe evaluarse; es decir, ser objeto de evaluación. En tal sentido, se deben seleccionar los criterios evaluativos considerados, aspectos a evaluar, patrones asumidos, enfoques asumidos, tipos y modelos de evaluación, instrumentos aplicados, categorías establecidas, unidades de análisis valorativo definidas, estrategia de organización de los datos utilizada, referentes valorativos establecidos, principios evaluativos contextualizadores, escalas cuantitativas propuestas y sus procesos de medición, modalidades descriptivas aplicadas y sus niveles de validez y confiabilidad empleados". (Iafrancesco, 2017)

6. Orientación humanista. Considera al estudiante y docente como seres humanos, con preocupaciones, intereses, necesidades, problemas y emociones; de ahí que busca la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad. Ello demanda, una dinámica dialógica que reconoce los saberes y conocimientos del sujeto que aprende, en relación con un contexto determinado y con los factores que lo acompañan. Requiere, además, superar la visión reduccionista de la evaluación como sinónimo de exámenes y /o pruebas y el tratamiento uniforme y homogéneo de los estudiantes, para centrar la atención en los procesos de autoevaluación y el acompañamiento de esta. Por tal razón, la evaluación integral del aprendizaje debe desarrollarse en un clima de profundo respeto, confianza, honestidad, responsabilidad, integridad, justicia, ética y equidad de todos los actores del proceso de aprendizaje y formativo.

7. Enfoque multidimensional. Como se expresó anteriormente, son muchos los rasgos, acciones, comportamientos y actitudes que gravitan en torno a la formación integral de los estudiantes y la relación cotidiana de docente-estudiante en el aula que pueden ser objeto de evaluación. Señala al respecto Díaz Osorio, (2007) que desde esta perspectiva situada se:

Intenta analizar las potencialidades del sujeto que se forma y aprende, a partir de sus posibilidades y limitaciones, vistas desde un contexto de problemas puntuales, y dará cuenta no de lo que el sujeto estudió o aprendió, sino de lo que hace con lo estudiado o aprendido, lo que sólo se puede determinar en la práctica o en desempeño labora como tal

Asimismo, en la evaluación integral del aprendizaje deben considerarse las diferencias individuales de los sujetos que aprenden. Es decir, valorar el desarrollo y los progresos que viene alcanzando, en consideración a las múltiples inteligencias.

1.3.2 Bases operativas del modelo de evaluación integral de aprendizaje centrado en competencias

Propósitos. ¿Para qué evaluar el aprendizaje?

La evaluación frecuentemente es asumida como un añadido al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero la evaluación es mucho más que eso, debería ser una parte integrante del aprendizaje y, por tanto, algo que las instituciones consideren estratégicamente (Brown, 2003). Se constituye en un elemento fundamental para orientar y motivar el proceso de aprendizaje.

Como se puede inferir, la evaluación del aprendizaje tiene como propósito recolectar suficiente información que permita a los actores del proceso determinar el estado en que se encuentra la formación integral del estudiante, reflexionar sobre ella, lo que posibilitará tomar decisiones en procura de elaborar planes y estrategias orientadas a alcanzar la mejora continua del aprendizaje del estudiante. Desde esa percepción, se concibe al ser humano como un ser que ama, piensa y actúa; es decir, que se desarrolla en las dimensiones valorativa, cognoscitiva y práxica; en consecuencia, este proceso debe estar transversalizado por estas dimensiones y de su integridad. Lo antes expuesto, devela que la evaluación que tiene carácter diagnóstico, a la vez que promueve, estimula, reconoce, valora, facilita y retroalimenta el proceso de aprendizaje del estudiante.

Al respecto, Baird (1997, p. 4) agrupa en algunas categorías los propósitos de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, como se observan a continuación:

1. Mejorar los materiales de enseñanza y aprendizaje, identificando si los procedimientos utilizados, las actividades y los recursos responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

2. mejorar el aprendizaje de los estudiantes proporcionando la retroalimentación sobre lo que aprendió y lo que no aprendió el estudiante, con el ánimo de apoyarlo en su proceso de formación integral; determinar el dominio de las competencias alcanzadas.

3. Establecer y mejorar los criterios de desarrollo de cada curso para que estos correspondan al perfil del profesional que se desea formar y contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En correspondencia con lo expuesto CANO (2008) refiere que la evaluación se encuentra en una encrucijada didáctica, ya que esta es efecto y causa de los aprendizajes; por lo tanto, se inserta en el contexto del modelo pedagógico institucional. Aunado, a ese planteamiento Diaz (2007, p.81) sostiene:

...no juzga, ni le interesa la calificación numérica o la cuantificación. La evaluación es un acompañamiento para que el estudiante en un proceso crítico y personal de reflexión pueda determinar hasta dónde llegan sus logros y qué correctivos puede y debe hacer. La evaluación se ocupa fundamentalmente de acompañar para ser, para conocer y para trascender”

Con relación a las implicaciones antes mencionadas, la evaluación debe contribuir al autoaprendizaje y la autorregulación de los estudiantes, con la finalidad de que sean más conscientes de sus propias prácticas y aprendizajes. Mediante la evaluación del aprendizaje el profesor acompaña al estudiante a asumir desde la perspectiva crítica y reflexiva su formación personal y profesional, para instarlo a fortalecer su proyecto de vida en cada una de las dimensiones humanas. Por consiguiente, su utilidad estriba a la información que proporciona para apoyar la toma de decisiones de los actores educativos para realizar una mediación adecuada y para que el estudiante asuma una conciencia crítica y reflexiva acerca de su propio

aprendizaje de modo que le sea útil para comprender, interpretar y transformar su entorno.

Objeto de la evaluación. ¿Qué evaluar?

Como se planteó anteriormente, la evaluación pasó de centrarse en contenidos disciplinares a valorar las competencias desde una perspectiva del desarrollo humano, establecidas en el perfil de egreso de los programas de estudio. Desde el constructivismo, se conciben las competencias como la idoneidad para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2002, p. 25).

Para tal efecto, se deben diseñar diferentes alternativas de evaluación, con el fin de “reflejar la diversidad de posibles situaciones en las que se puede dar la ejecución, pero no una ejecución mecánica, sino una ejecución autónoma, argumentada y responsable; esto es precisamente lo que se conoce como evaluación del desempeño”. (Jiménez, Yasmín y otros, 2011).

Por un lado, el saber conocer o los contenidos conceptuales son el conjunto de hechos, de datos y de conceptos cuya enseñanza se ha hecho cada vez más compleja y diversa con el fin de evitar únicamente su memorización. De acuerdo con Pozo, los hechos y los datos se aprenden de modo memorístico, en cambio, “la adquisición de conceptos se basa en el aprendizaje significativo, que requiere una actitud más activa con respecto al aprendizaje” (citado en López & Hinojosa, 2001, p. 21); de manera que, si los docentes únicamente se limitan a evaluar la memorización, lo que se logra es solamente la reproducción de lo aprendido.

En contraposición, un concepto se adquiere cuando el estudiante es capaz de al menos parafrasear; es decir, la comprensión de los conceptos permite tener una representación y expresión personal de la realidad. Sobre el particular es importante enfatizar que los docentes no deben dejar de evaluar conceptos, ya que los datos y los hechos cobran significado cuando el estudiante dispone de conceptos que le permiten interpretarlos; es decir, transformarlos en conocimiento.

Por otro lado, comprender, interpretar y ejecutar los procedimientos implica el aprendizaje de un “saber hacer”, con un propósito claramente definido: formación integral con valores y principios. Los contenidos procedimentales son los hábitos, las habilidades, las estrategias, los algoritmos, los métodos, las técnicas, etc., que el estudiante debe aprehender acorde con el curso y la carrera profesional en que se encuentre. Por lo tanto, el saber hacer corresponde a un contenido más complejo y su evaluación requiere que los estudiantes desarrollen un producto, un proyecto, solucionen problemas, entre otras actividades.

Finalmente, durante casi todo el siglo XX, las actitudes y los valores que se desarrollaban en los estudiantes raramente eran tomados en cuenta para su evaluación, a pesar de que siempre, consciente o inconscientemente, han estado presentes en el aula y de manera explícita se anunciaba en los currículos como fundamentales. Con el enfoque de evaluación del aprendizaje basado en competencias cobra gran relevancia y se incorpora este “saber saber”, “saber ser”, “saber hacer”, “saber convivir” y “saber estar” en el currículo real y, por consiguiente, en la evaluación de los aprendizajes.

Constituye integralmente al homo capax que propone Ricoeur (Masiá, Moratalla, & Ochaita, 1998) planteado, para este caso, desde cuatro modos de ser y expresarse:

- Saber saber: Se refiere fundamentalmente al aspecto cognitivo, hace referencia a los conocimientos que el educando obtiene de modo constructivo, significativo y crítico en su proceso formativo.

- Saber hacer: Es la aplicación de los saberes y conocimientos al abordaje y solución de problemas de la vida cotidiana y del entorno profesional y personal, la capacidad de hacer práctico el saber teórico en un contexto determinado y con las circunstancias y recursos del medio.

- Saber ser: Tiene que ver con la dimensión humanizadora esperada en el proceso de aprendizaje. Erigirse como ser humano 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: Corresponde a la necesidad de formar en una ciudadanía ética como respuesta a la intolerancia y la violencia crecientes en la actualidad a nivel nacional e internacional. Estas competencias fueron acordadas en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, desarrollada en París del 5 al 9 de octubre de 1998 (Delors, 1996). El saber convivir es una consecuencia esperada del saber ser. Estas dos últimas son lo que Gardner (1987) propondría como inteligencias intrapersonal e interpersonal.

En concordancia con lo anterior, el enfoque educativo por competencia es una respuesta al mercado laboral; por lo tanto, expresa Díaz (2007, p. 55)

...no se puede supeditar la educación al trabajo, a la producción y al consumo. Es cierto que la educación debe proporcionar elementos para el desempeño laboral, pero debe quedarse ahí. Debe ir más allá y formar para el desarrollo integral, para un proyecto de vida. Sería un error formar el homo faber con descuido del homo sapiens, el homo eticus, el homo politicus, el homo spiritual. Sería desintegrar la educación en lugar de integrarla, algo así como formar a un profesional sobre medida en una sociedad de desempleo, subempleo y

marginación; sería acentuar la brecha entre unos privilegiados que tienen oportunidad de demostrar sus competencias porque consiguen trabajo y una gran masa de desempleados y subempleados que no encuentran donde ni cómo ejercer las competencias que, al parecer, se lograron en el proceso educativo...la formación integral incluye el ser, el conocer, el actuar y el trascender.

En este mismo sentido, el autor precitado sostiene que, la noción de competencia es integral, la cual integra el saber qué, referido a los conceptos y significados. Aunado a ello, desde su concepción holística enfatiza en la integralidad de las otras dimensiones del saber, en los siguientes términos

...el saber cómo, o sea habilidades y procedimientos; el saber por qué, es decir, los valores; y el saber para qué, que tiene que ver con las finalidades, los intereses y la motivación” ... Ser competente en algo significa tener dominio de la totalidad de los componentes necesarios para actuar de manera adecuada y con calidad, poner en juego un saber que se demuestra en un contexto determinado y se hace visible en el desempeño (p.58)

Por último, es importante reconocer y tener en cuenta para efectos de desarrollar los procesos evaluativos del aprendizaje, las orientaciones impartidas por el Ministerio de Educación Nacional, en la realización de las pruebas saber pro, en lo que concierne a las competencias genéricas y específicas que se evalúan a todos los estudiantes de último año de pregrado. Las primeras, evalúan los módulos de lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés; mientras que las segundas, evalúan los módulos de competencias específicas conformadas por temáticas y contenidos específicos de diferentes programas, de acuerdo con las áreas de formación propias de cada estudiante.

Actores de la evaluación integral del aprendizaje. ¿Quiénes intervienen en la evaluación?

La evaluación integral del aprendizaje basada en competencias cobra relevancia la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Casanova (1998), los agentes o sujetos evaluadores son aquellas personas, grupos o instituciones que desempeñan la función evaluadora; dentro de esta clasificación se tienen tres tipos de evaluación conocidos como auto, hetero y coevaluación.

Por tal razón, en la evaluación integral del aprendizaje por competencias participan los docentes (heteroevaluación), los estudiantes (autoevaluación) y los compañeros de los estudiantes (coevaluación) con el propósito de recolectar suficiente información que permita comprender el estado en que se encuentra el aprendizaje del estudiante, de manera que se puedan plantear y desarrollar los planes de mejora. De esta manera, el profesor en su calidad de experto establece una interacción mediadora con el estudiante o con el grupo, desarrollando una labor de acompañamiento centrada en el respeto y la confianza, factores clave para alcanzar el proceso de formación acorde con el perfil profesional y el Proyecto Educativo Institucional.

Enmarcados en ese contexto, el acompañamiento es un acuerdo que se establece entre el docente y el estudiante para lograr que este último alcance las competencias del curso. Por tal motivo, un verdadero acompañamiento al estudiante demanda un mínimo conocimiento del sujeto aprendiz, posibilitando la comunicación apropiada y oportuna sobre la manera adecuada para aprender a aprender, aprender a emprender y acerca de los resultados obtenidos en el aprendizaje, identificando los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de formación integral.

En cuanto a la autoevaluación, ésta le permite al estudiante revisar reflexiva y críticamente sus fortalezas y oportunidades de mejora en cuanto a los aprendizajes alcanzados, asumiendo continuamente las responsabilidades con el proyecto de vida y sociedad que desea construir. Asimismo, desentraña el grado de satisfacción que éste le produce. Para tal efecto, el docente del curso debe proporcionar la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar; de esta manera, el alumno podrá observar, complementar y reflexionar acerca de su persona, de sus actitudes y de su trabajo continuo, y así, llegar a conclusiones rigurosas y enriquecedoras al final del proceso.

Para tal efecto, el estudiante de la Universidad acude a la institución para aprender a aprender y a emprender, es el responsable de su proceso de formación asumiendo compromisos y tomando decisiones sabias al respecto. Mientras tanto el docente orienta, asesora, acompaña, anima, provoca, gestiona y facilita el proceso de aprendizaje, propiciando disminuir los niveles de verticalidad, de poder y de mandato de la educación tradicional. El acompañamiento del docente tiene como propósito apoyar la consecución de los logros previstos por cada estudiante en cada curso, generando un proceso de reflexión crítica, toma de conciencia y compromiso con su autoaprendizaje, en la capacidad para aprender del error; tenga en cuenta sus potencialidades, límites, posibilidades, su estilo cognitivo y su forma de aprender.

En lo que respecta a la Coevaluación, concebida como “un arreglo en el cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, esfuerzo, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de pares en un estatus similar” (Topping, 1998, p. 35). Es decir, es la evaluación que realizan los estudiantes sobre sus compañeros, para enriquecer el proceso de evaluación integral del aprendizaje. Favorece contrastar la autoevaluación y la heteroevaluación, fomenta la cooperación, la colaboración, el compartir

ideas, la crítica constructiva de las posturas de otros y la construcción social del conocimiento.

En lo que concierne a la heteroevaluación, según Casanova (1998) esta ocurre cuando una persona, grupo o institución, evalúa a otra persona, grupo o institución, o bien a sus productos. Es la evaluación que generalmente realiza el docente a los estudiantes y/o los estudiantes a los profesores acerca del proceso de aprendizaje y de enseñanza, enriqueciendo las miradas del proceso de evaluación integral.

¿Cómo evaluar integralmente el aprendizaje?

La mejor manera para desarrollar y evaluar competencias es situando a los estudiantes frente a situaciones que demanden la comprensión, interpretación y solución de problemas significativos de la cotidianidad y del ámbito laboral, al menos simulados, para que de manera creativa e innovadora utilice sus conocimientos, experiencias, saberes, pensamientos y emociones de manera individual o en equipo con los otros compañeros.

Como sostiene el académico Díaz (2007, p. 62), trabajar y evaluar por competencias desde una perspectiva de la formación integral del estudiante,

Demanda la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezca la combinación un sistema de relaciones existentes entre el conocimiento y el saber, entre habilidades y destrezas y el saber hacer, entre valores y actitudes y el saber ser, entre la asimilación y profundidad y el contexto en el que se demostrará la idoneidad o posesión de la competencia. Todo esto apunta a la formación integral.

En ese contexto, desarrollar y evaluar competencias demanda implementar un currículo pertinente, integral y flexible. Para tal efecto, el docente universitario debe tener en cuenta al momento de diseñar el curso y el proyecto docente respectivo, aspectos relacionados como: el tipo de profesional que se desea formar en lo relacionado al ser, al saber, al saber

hacer y al saber convivir; el tipo de sociedad que en la contemporaneidad se desea construir; los fines y propósitos del programa profesional; las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que espera desarrollar en los estudiantes; la selección y organización de los contenidos y de las actividades necesarias para el logro de las competencias; las estrategias didácticas más adecuadas para alcanzarlas; las técnicas e instrumentos para la evaluación de los logros alcanzados; la certificación final como evidencias de haber alcanzados las competencias.

Expresa por otra parte, Ruiz (2017, p.90) que la evaluación integral del aprendizaje basada en competencias demanda establecer criterios y evidencias que sirvan de soporte al rigor al proceso. En cuanto a:

Los criterios responden a la pregunta qué se evalúa, que en el enfoque de competencias hace referencia a la articulación entre conocimientos, saber hacer, y competencias. Proporcionan información sobre los aspectos que hay que considerar, tanto para el tipo de aprendizaje (conceptual, procedimental o actitudinal) y las capacidades que se han de desarrollar, como para el grado o nivel de competencia alcanzado. Dicho con otras palabras, los criterios de evaluación son los que caracterizan al objeto de evaluación. Es a partir de esos criterios que podremos definir bien qué se evalúa.

Asimismo, las evidencias ocupan un lugar importante el modelo evaluativo integral del aprendizaje cada vez más integral, equitativo y, por tanto, justo, las cuales se constituyen en pruebas aportadas por el estudiante, haciendo parte del portafolio personal de desempeño, que sirven para emitir juicios que permitan tomar las decisiones.

Técnicas e instrumentos para la evaluación integral del aprendizaje. ¿Con qué evaluar?

Antes de iniciar el desarrollo de este componente del modelo, es pertinente diferenciar entre técnicas e instrumentos, que algunos suelen

considerar para desarrollar los procesos de evaluación integral del aprendizaje basada en competencias. Se aclara, que en este contexto se denomina técnica al método (Cómo), e instrumento (Con qué) al medio concreto que usamos para recolectar la información, o mejor conocimiento acerca del proceso y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Para que la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje sea efectiva e integral, afirma Ruiz (2017) la necesidad de utilizar diversas técnicas de evaluación, tales como la observación, los cuestionarios, las entrevistas, las pruebas con preguntas abiertas y/o cerradas, las exposiciones, el taller, las consultas, los proyectos de investigación e innovación, el estudio de casos, sociodramas, seminarios de investigación, coloquios, entre otras.

Del mismo modo, es indispensable utilizar diversos instrumentos acordes con las técnicas de evaluación como los exámenes, las listas de cotejo, las guías de observación y entrevistas, los ensayos, los informes escritos y orales, las rúbricas, V Heurística, mapas conceptuales, mapas mentales, representación e interpretación de gráficas, formulación y solución de problemas, protocolos de los seminarios de investigación, listas de chequeo, entre otros. Entre las técnicas e instrumentos que vale la pena utilizar en el proceso de evaluación por competencias son los mapas conceptuales y mentales, los cuales proporcionan una visión ordenada del conocimiento organizado y estructurado jerárquicamente. Como instrumento de evaluación se puede utilizar para evaluar la competencia de análisis y síntesis, o la creatividad (Martín, 2015).

Asimismo, la Rúbrica se constituye en un valioso instrumento para evaluar algunas actividades formativas propuestas en el desarrollo del proceso de aprendizaje por competencias, al permitirle a los estudiantes conocer los criterios de evaluación con suficiente antelación lo que favorece fortalecer los procesos de autoformación.

Como se ha planteado anteriormente, la evaluación del aprendizaje por competencias demanda que el estudiante construya unos procesos y/o productos que demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en determinadas situaciones; por lo que, de acuerdo con Díaz Barriga (2006), las técnicas más eficientes para la evaluación del desempeño del estudiante, sobresalen el portafolio personal del aprendizaje, el cual le permite al profesor y al estudiante hacer seguimiento o monitorear la evolución del proceso de aprendizaje y de enseñanza, de tal manera que se puedan introducir los cambios o ajustes necesarios oportunos durante dicho proceso.

El docente investigador Díaz (2010) define el Portafolio Personal de Desempeño como:

un diario académico que describe todas las experiencias que tiene cada uno, durante su proceso de aprendizaje. También lo hace ver como parte esencial a la hora de aprender y llevar un buen proceso educativo; evidenciando virtudes, inconformidades, logros, superaciones, dificultades, en fin, todo lo que el estudiante siente, piensa y/o hace a partir de los conocimientos que día a día adquiere; dando a conocer lo que el docente muchas veces no logra identificar desde su labor no psicológica. (p.56)

Desde esa percepción gnoseológica y pragmática, el portafolio consiste en una compilación de producciones o trabajos que los aprendices realizan durante el desarrollo de un curso, lo que permite evaluar distintos tipos de contenidos curriculares, uso y aplicación de conceptos, habilidades, destrezas, estrategias, actitudes y valores, entre otros. Es un instrumento que permite al profesor y al alumno construir una evaluación formativa con base en evidencias de los aprendizajes conseguido por el estudiante, incluso puede reunir los logros y dificultades de uno o varios cursos si desarrollamos un trabajo interdisciplinar.

Momentos para la evaluación integral el aprendizaje ¿Cuándo evaluar?

La evaluación integral como proceso continuo y sistemático demanda planificar y organizar el proceso, desarrollando las actividades necesarias para generar, recolectar, analizar, interpretar y valorar la información de forma metódica y estructurada, realizando un seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación en procura de mejorar la formación de los profesionales y garantizando rigor en el proceso.

Como afirma Helena Latorre y otros (2000), la evaluación integral del aprendizaje basada en competencias se desarrolla de manera continua en todas las interacciones que establece el docente con el estudiante, dinámica que supera la sucesión de actos aislados. En el mismo orden señalan que,

El continuo social de la persona se comprende en el campo intrapersonal, en el yo que tiene su propio continuo en tanto que tiene un cuerpo que le deja ir del pasado a este presente en el que se reconoce como un cuerpo presente en evolución y desarrollo tanto en contenido como en forma; el continuo social se podría expresar como una narración continua interna que se exterioriza y que necesariamente involucra a cada estudiante como actor principal, como realizador de la misma. (p.14)

Esa perspectiva evaluativa considera la evaluación como un conjunto de actividades de generación y recolección de información continua sobre la evolución o los resultados de un estudiante, articuladas al proceso de aprendizaje con el fin de tomar una decisión orientada al mejoramiento continuo. Por consiguiente, “La evaluación, más que un proceso para certificar debe constituirse en un proceso optimizador de los aprendizajes. (Maccario, B. 1989).

Tratando de profundizar, se procura mediante procesos formativos de retroalimentación, acompañamiento y redireccionamiento del aprendizaje, el desarrollo pleno de 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).

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que existen, de acuerdo con los criterios de Toranzos (2014), tres elementos básicos que están en la base de todo proceso de evaluación del aprendizaje y en general de evaluación educativa:

1. La producción y recolección de información sobre el estado o avance del aprendizaje del estudiante, la cual es imprescindible como punto de partida de todo proceso de evaluación. Este proceso puede asumir diversas formas, ya sea a través de la observación, aplicación de instrumentos específicos o la creación de situaciones evaluativas de tipo cualitativo;

2. La lectura crítica e interpretativa de la información que permita la producción de juicios de valor. Sobre el particular es importante tener en cuenta que no basta recoger sistemáticamente la información, ésta ha de integrarse en valoraciones surgidas producto de la observación, la comparación con parámetros contruidos o de la definición de niveles de logro o desempeño;

3. La orientación hacia la toma de decisiones, constituye el elemento central del proceso de evaluación del aprendizaje que lo diferencia de otro tipo de indagación. La orientación hacia la acción convierte a la evaluación en un elemento dinámico, en una herramienta un medio que genera condiciones de posibilidad para la mejora y no en un fin en sí misma

Todas esas implicancias permiten concluir que, en la clasificación de la evaluación, de acuerdo con el momento de aplicación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se distingue la evaluación inicial o diagnóstica la

cual se suele realizar al inicio del proceso de aprendizaje, la evaluación formativa o procesual se desarrolla durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación final al finalizar del proceso.

Conclusiones

La evaluación se constituye en otro de los rituales de las instituciones educativas. Ella expresa la concepción que tienen el docente y el estudiante frente al proceso de construcción del conocimiento, el valor que poseen de los saberes cotidianos y frente a la llamada objetividad. La evaluación se utiliza para referirse al acto de juzgar o apreciar la importancia de un determinado objeto, fenómeno, situación o proceso en relación con ciertas funciones que deberían cumplirse, con ciertos criterios o valoraciones, explicitados o no. Desde esta perspectiva, la evaluación es consustancial a los procesos educativos innovadores para la permanente transformación de todas las instituciones de educación superior, en la medida en que es un factor dinamizador de cambio.

En la presente investigación se develaron dos tendencias en torno a las concepciones de las prácticas evaluativas: por un lado, algunos docentes y estudiantes conciben y practican la evaluación como medición, presentándose una dicotomía entre lo que está explicitado en el proyecto educativo y el reglamento estudiantil en lo relacionado con la evaluación integral y lo que algunos docentes desarrollan en la práctica pedagógica.

Por otro lado, se encuentran la gran mayoría de quienes la asimilan como un proceso continuo, integral, crítico y permanente de recolección y análisis de información con el fin de establecer un diagnóstico y comprender el estado en que se encuentra la formación y desempeño del estudiante y docente para tomar decisiones pertinentes. Estos últimos realizan actividades evaluativas que tienden a ser menos atemorizantes que los exámenes tradicionales y están aplicando en gran medida la coevaluación y la autoevaluación

Algunos profesores siguen utilizando procedimientos que distan mucho de denominarse evaluación integral. Para ellos el examen sigue siendo el medio de evaluación por excelencia. A través de él se le asignan calificaciones que tienden a simplificar la realidad evaluada. Esto ocurre a pesar de los numerosos cursos de capacitación realizados con los docentes.

Se develó además que, en la acción evaluativa concurren tres elementos: por un lado los ideales institucionales expresados en la misión, el Proyecto Educativo de la universidad, las cartas descriptivas del curso y el reglamento estudiantil; por el otro se presenta la visión personal y profesional del docente sobre el estudiante, la universidad, la evaluación y el aprendizaje ligado a sus experiencias, valores, historia y cultura, y por último, las interacciones escolares vividas diariamente dentro y fuera de la institución.

Por lo general el docente manifiesta estar de acuerdo con la evaluación integral, pero en la práctica cotidiana prima un empuje caracterizado por la verticalidad, las relaciones centradas en la desconfianza y el desconocimiento del otro como legítimo otro. Tanto en algunos estudiantes como en los profesores, el peso de la tradición ha dejado huellas profundas en sus formas de sentir, actuar y pensar las prácticas evaluativas. Además, el saber sobre la evaluación es asimilado directamente de la cotidianidad y de las prácticas docentes reiterativas.

Los estudiantes no sienten que los profesores les estén haciendo una labor de seguimiento participativo que permita tener la suficiente información para tomar decisiones sobre el desempeño del proceso formativo. Por lo general, los profesores utilizan la heteroevaluación como forma de evaluación predominante, desconociendo otras opciones importantes como la autoevaluación, la coevaluación y la metaevaluación.

En los casos evidenciados, las evaluaciones sólo consideran los aspectos cognoscitivos, desconociendo la integralidad de los procesos evaluativos los cuales involucran también lo físico, lo afectivo, lo psicomotor, lo ético, lo político, lo económico, lo ecológico, lo estético, lo trascendente, tal como lo contempla el reglamento institucional de la UCLAM.

La concepción predominante sobre evaluación en algunos profesores de la Universidad Católica Luis Amigó, Montería, sigue siendo la de una calificación que al final es numérica, (cambian algunas formas y técnicas, pero no su significado). Sin embargo, se expresan en la gran mayoría de los profesores el interés por transformar las prácticas evaluativas, lo que ha generado cambios en procura de avanzar hacia una concepción más humanista e integral del proceso evaluativo. En algunos docentes, especialmente los de matemáticas, estadística, contabilidad, costos, economía y finanzas, la evaluación continúa siendo asimilada a exámenes y es utilizada para amenazar, reprimir, seleccionar, domesticar y promocionar a los estudiantes.

La investigación también muestra que, en la mayoría de los docentes, especialmente aquellos que poseen la formación pedagógica, hay otras formas de asumir la evaluación, otras formas de pensarla, de apreciarla y de concebirla: especialmente las que hacen referencia a la búsqueda del desarrollo humano, a la integralidad de los procesos formativos y del establecimiento de unas relaciones constructivas del docente y los estudiantes.

En las prácticas evaluativas se puede apreciar como algunos docentes propician el establecimiento de unas relaciones centradas en el respeto mutuo, en la confianza y la autonomía; mientras que otros desconocen las fortalezas y debilidades de los estudiantes, sus características personales, sus maneras de ser, de pensar, de sentir y de actuar. Esta situación genera

desconfianza, desconocimiento del otro como legítimo otro y unas relaciones de heteronomía del estudiante con respecto al profesor.

La evaluación es concebida como un proceso integral, continuo y planificado, que implica la valoración de los aprendizajes de los estudiantes desde el inicio de las clases hasta el final del curso, y más allá del espacio de él. Esta valoración demanda reconocer los avances humanos, académicos, personales y de desenvolvimiento que los estudiantes van teniendo en la medida del avance de las clases.

Recomendaciones

Es necesario continuar profundizando en la construcción de consensos y acciones básicas tendientes a mejorar el actual sistema evaluativo de la Universidad, de manera que las intencionalidades expresadas en el Proyecto Educativo Institucional se vivan en la cotidianidad de la práctica evaluativa. Lo anterior exige consolidar el trabajo por colectivo de los docentes, vincular más docentes y a estudiantes como corresponsables del proceso formativo, generando estrategias innovadoras centradas en el afecto, el diálogo, el respeto y la confianza entre los distintos actores del proceso formativo.

Para tal efecto, es necesario continuar desarrollando un intensivo proceso de capacitación sobre evaluación integral del aprendizaje basado en competencias, a todos los docentes catedráticos y de planta, teniendo en cuenta la importancia que tienen los profesores como agentes activadores y garantes de los cambios que son necesarios incorporar en el ámbito universitario en el presente momento histórico en la educación superior.

El trabajo evaluativo debe ir acompañado de una práctica investigativa que posibilite recoger la información útil y suficiente para diagnosticar el estado en que se encuentra el proceso formativo con el fin de aplicar los correctivos necesarios para lograr la excelencia académica. Significa hacer visible lo invisible de la cotidianidad de la acción educativa transformadora. Se trata de una invitación a los docentes a generar una profunda reflexión sobre la

práctica educativa y evaluativa para avanzar hacia un enfoque o concepción integral sobre el sentido que debe tener la promoción humana, superando una visión instrumental del trabajo docente educativo.

La práctica evaluativa se constituye en un proceso que no se da independientemente del proyecto pedagógico de la institución, del programa y del proyecto docente. Esta se haya estrechamente ligada al objeto, a la filosofía, a los principios, a los objetivos, a los procesos pedagógicos y didácticos. Por ello debe ser continua en procura de mejorar los procesos formativos.

Como consecuencia del presente estudio se abren nuevas perspectivas de investigación, entre las cuales es indispensable ampliar el estudio involucrando los otros programas académicos de pregrados y postgrados a nivel regional y nacional para estudiar la relación entre las concepciones y prácticas evaluativas. De igual manera, es necesario investigar la relación entre la evaluación y otras prácticas educativas y pedagógicas.

Es necesario divulgar la presente investigación entre los directivos, docentes y estudiantes para generar un proceso de movilización académica en torno a la necesidad de implementación del nuevo modelo evaluativo integral centrado en las competencias cognitivas, valorativas y prácticas en correspondencia con el Proyecto Educativo Institucional.

Referencias bibliográficas

- Abello R. Y Madariaga C. (1987) Estrategias de evaluación de programas sociales. Barranquilla: ediciones Uninorte.
- Acosta J., Elsa, Estéves S., Cayetano y otros. (1991). Evaluación integral por procesos. Inespro, Santafé de Bogotá.
- Acebedo, M.J. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. Revista TEMAS, 3(11).
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/1756/1346>
- Aguirre, María Flor Alba y otros. La evaluación del aprendizaje universitario. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Redalyc, vol 11. 2008.
- Aldana V., Eduardo y Colaboradores. (1994). De misión Ciencia Educación y Desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad*. Presidencia de la República y Colciencias, Santafé de Bogotá.
- Alonso, M., Gil, D., & Martínez, J. (1995). Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, (4), 6-15.
- Álvarez-Gayou, J. (2016). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Paidós: México.
- Amaranti, M. (2010). Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso:
http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACIÓN/RLE2488_Amaranti.pdf.

Antón, M. (2012). Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Burgos. Recuperado de: http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/183/1/Ant%C3%B3n_Nu%C3%B1o.pdf

Artiles, Olivera Iliana y otros. (2008). Las prácticas evaluativas en el modelo de la universidad cubana: estrategia metodológica para su implementación. La Habana. Cuba.

Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de Lectura y Escritura (SERCE-LLECE). Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/habilidades_para_vida_lenguaje_escritura.pdf

Barbier, Jean-Marie. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Edit. Paidós, Barcelona.

Batista J. Enrique E. (1978) *La evaluación del profesor universitario*. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Centro de Investigaciones Educativas – CIED. (Sin editar). Medellín.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bertoni, Alicia y otros. *Evaluación*. (1997) *Nuevos significados para una práctica compleja*. Ed. Norma y kapelusz. Bogotá.

Berio & Torres (2009). *Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula*.

(Trabajo de grado maestría). Montería: Universidad de Córdoba SUE. Caribe. Recuperado en <https://pedagogiadocente.files.wordpress.com/.../concepciones-de-los-docentes-sobre->.

Betancurt, Belisario. Política Educativa. En: Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986. Bogotá: Departamento de Planeación 1983.

Black, P. et al. (2003). Assessment for Learning. Putting into Practice, London: Open University Press. Black et al. 2003, (Borko 1997).

Bliem, C, K. Davinroy, V. Mayfield (1995). How does my teacher know what I know? Third Graders' perceptions of Math, Reading and Assessment, Technical Report 395 CRESST. Disponible en http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/3d/94.pdf

Bonilla, E. y Rodríguez P. (2005) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma. Bogotá. Colombia.

Bricall, Josep M. (2000): Informe Universidad 2000. Barcelona: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Briones G. (1975) Metodología de la investigación evaluativa. Bogotá: UPN -CIUP.

Brown, S., & Pickford, R. (2013). Evaluación de habilidades y competencias en educación superior. (Trad. P. Manzano Bernárdez). Madrid: Narcea S.A.

- Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en Evaluación. En *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (ed) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D., & López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2(1), 125-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>.
- Castro Rubilar, Fancy Inés. (2010). ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación. *Praxis Educativa*, 14(14), 94-99, Chile: Universidad del Bio-Bio.
- Celman, S. (2005) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Colmenares, Ana Mercedes (2007). *Prácticas evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL- IPB)- Barquisimeto- Venezuela. EDUTEC. e-mail: chiroteka@yahoo.com
- Córdoba, F.J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. En: Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación* ISSN: 1681-5653 ed: Organización De Estados Iberoamericanos Oeiv.39 fasc.7 p.1 - 8 ,2006. Recuperado de <file:///D:/Downloads/1388Cordoba-Maq.pdf>.
- Cruz, R. I., Crispín, M. y Ávila, H. (2000). “La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia”. En: Rueda, M. y Díaz

- Barriga, F. (Coordinadores). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. México: Paidós Educador.
- Dávila, María Paulina (2004.) (et al). Serie de guías No.5. Planes de Mejoramiento: Y ahora. ¿Cómo mejoramos? Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C. Díaz Barriga (1988) *Problemas y retos del Campo de la Evaluación Educativa*. En: Perfiles Educativos No. 37. Universidad Autónoma de México. México.
- Del Basto, L y otros. Una Mirada Crítica a la relación Currículo-Sociedad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 1, Vol. 11, pp.111-127. Manizales: Universidad de Caldas, 2015.
- De Zubiría, Miguel y Julián (2004). Fundamentos de pedagogía conceptual. Selección de Cultura Colombiana. Santafé de Bogotá.
- De Zubiría, J. (2006). Hacia una Pedagogía Dialogante, Versión sintética del último capítulo del libro Los modelos Pedagógicos. <https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>.
- De Zubiría, J. (2013) El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. REDIPE VIRTUAL 825, ISSN 2256-1536. http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf.
- Díaz Barriga, Frida, y Hernández Rojas, Gerardo (2000): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill. (Serie Docente del siglo XXI).
- Díaz Osorio, Jaime. (2005). El Portafolio de desempeño: Una práctica reflexiva para lograr éxito en la formación y en el aprendizaje. Ediciones Funlam. Medellín.

- Díaz Osorio, Jaime. (2007). Rutas de reflexión y acción pedagógica. Ediciones Funlam. Medellín.
- Escalante Herrera, Iván (1993). La evaluación en la escuela primaria. Colección: Cuadernos de cultura pedagógica. SERIE: Investigación educativa, 5, UPN, SEP, México.
- Escobar, Londoño, Julia Victoria (2009) Evaluación de aprendizajes: un asunto vital en la educación superior, Red Revista Lasallista de Investigación, ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/biblioupcsp/detail.action?docID=3180891>.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental. p. 27.
- Ferreira, A. (2013). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario (Tesis de grado). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4425/FERREYRA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Flórez, Patricia (2007): La evaluación una mirada integral para la formación de los maestros. Ediciones Paloma. Montería Córdoba. Pág.139.
- Flórez, Patricia. (2007). EL sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios del municipio de Cereté. Convenio universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y desarrollo humano Sabaneta. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1160/Florez_Nispureza_Elvira_Patricia_2007.pdf?sequence=1.
- Flórez Ochoa, Rafael (1999). Evaluación pedagógica y cognición. McGraw Hill. México

- Franco, Nohora y otros. (1997). La racionalidad de la acción en la evaluación. Un análisis crítico desde la teoría de la acción comunicativa. Cooperativa Editorial del Magisterio. Santa fe de Bogotá,
- Fuentes, Myriam y otros. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. Ponencia IX Congreso de formación del profesorado.
- Gairín, J y otros. (2018): Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. Barcelona (España) RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(1), pp. 217-238. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182> – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306 217.
- Galeano M., María. (2009). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín Colombia.
- García, L., & González, C. (2011). Concepciones de los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias en la Normal Superior de Montería (Tesis de grado). Montería: Universidad de Córdoba.
- Gento, S. (Coord.): La institución educativa. Identificadores de calidad educativa. Editorial docencia: Buenos Aires. Publicado en Gairín, J. y Darder, P. (Coord.): Estrategias e instrumentos de gestión educativa. Praxis: Barcelona.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1998). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata
- Gómez, C., & López, N. (2001). Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XXI del municipio de San Pedro de los Milagros. Medellín: Universidad Católica de Manizales. Recuperado de:

<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/245/Claudia%20Maria%20Gomez%20Builes.pdf?sequence=1>.

Gómez Builes, Claudia y Otros. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros*. Universidad Católica de Manizales. Medellín.

González, G. y Hernández, T. (2011) *Interpretación de la evidencia cualitativa. Más allá del Glaster*. Ediciones Gema, Barquisimeto, Venezuela.

González, Luis y Marquínez, Germán. (1999). *Valores éticos para la convivencia*. Santafé de Bogotá: El Búho.

González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria - Universidad de la Habana*, 5(2), 1-23.

González, Miriam. (2012). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Habana. Ediciones Universidad de la Habana.

Gutiérrez, Oscar. (2007). *Prácticas de evaluación en la carrera de educación básica integral de la Universidad de los Andes*". Universidad de los Andes, Táchira Venezuela.

Hidalgo N, Murillo F, (2017). *Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 107-128. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/articulo%201%20de%20abril%20muy%20bueno%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/articulo%201%20de%20abril%20muy%20bueno%20(1).pdf)

Hoyos, Guillermo. Ética comunicativa y educación para la democracia. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, No. 7.

lafrancesco V, Giovanni (2017). La evaluación integral y de los aprendizajes en una escuela transformadora, Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora (CORIPET),

lanini N.; Pérez H. (1998) *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Isaza, Leonor; Torres, Guillermo y Chávez, Maritza. (2000). *La afectividad del maestro y su proyección en la acción educativa*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, Colciencias.

Jiménez, Yasmín Ivette y otros. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. Revista de Investigación Educativa 13. Universidad Veracruzana. México. <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/37/300>.

Judikis, J.C., Makuc, M., (2006) Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas en estudiantes de pedagogía en la Universidad de Magallanes y profesores en ejercicio de la XII región. Informe Final proyecto FONIDE. Recuperado de: http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/fondo/informes_fonide/FONIDE%20FINAL%20EJECUTIVO%20JCJudikis.doc.

Kansy, Helga (2004). Currículo e instrucción. Segunda asamblea Pedagógica Distrital, Conferencia, Biblioteca Luís Ángel Arango, Santa fe de Bogotá,

Karmel, L. I. (1974). Medición y evaluación escolar. Trillas. México.

- Lafourcade, Pedro. (1987). Evaluación de los aprendizajes. Ed. Cincel. Madrid.
- Latorre B., Helena y otro. (2000). La evaluación escolar como mediación: Enfoque sociocrítico. Editorial UPTC. Santa fe de Bogotá.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- León, P., Teresa (1997): Indicadores, un mirador para la educación. Colección Construcción y cambio. Editorial Norma. Recuperado de file:///D:/Downloads/1388Cordoba-Maq.pdf.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni *et al.* (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34), Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.
- Luckesi, Cipriano. (1996). Evaluación del aprendizaje escolar. Editora Cortez, 3 edición, San Pablo.
- Maccario, B. (1989). Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas. Buenos Aires: Ed. Lidium.
- Machado Ramírez, Evelio Grado científico: Doctor en Ciencias Pedagógicas. evelio.machado@arroba.vrd.reduc.edu.cu
- Martí, Joel (2000) "La investigación-acción participativa. Estructura y fases", en VV.AA. La investigación social participativa. El viejo topo. Madrid.
- Martín L María M. (2015). Un Modelo de medida de competencias en La Universidad: La Evaluación de los resultados de aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.

- Martínez B., Alberto. (1998). La promoción automática y reforma curricular. En: Revista Foro No. 6, Bogotá, junio.
- Martínez Miguelez, M. (2012) Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
- Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en la educación. Santiago: Hachette/ Comunicación,
- Maturana, Humberto. (1998). La objetividad, un argumento para obligar. Edición Dolmen. Santiago de Chile.
- Maturana, Humberto (1991) "Ontología del conservar. En: Psicoterapias. Revista de la Fundación de Psicoanálisis y Psicoterapias. Bogotá.
- Medina de M., Leonor y Estéves S., Cayetano. (1989). Actitud valorativa. Inespro, Bogotá.
- Medina, María y Verdejo, Ada (2001). Evaluación del aprendizaje estudiantil. Editorial Isla Negra. República Dominicana.
- Medina, José (2006). Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico. Obtenido de: <https://fcsalud.ua.es/es/documentos/planes-de-estudio/doctorado/actividad-an-cuali-pc/lec-3-previa.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf.
- Miras, T. y Solé, M. (1990). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje Madrid: Cuadernos de Pedagogía. No. 189.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011). La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea. pág. 161.

Moreno Vélez, María Carmen (2006). Notas para reflexionar sobre evaluación en prácticas evaluativas con el uso de las TICS. Tercer Congreso Online. Observatorio para Cibersociedad. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?lengua=es&id>

Nieves Herrera, Juvenal (1994). Interrogar o examinar. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Not, Louis (1987). Las pedagogías del conocimiento. EDE. México.

OCDE (2002). Definición y selección de competencias (DeSeCo): fundamentos teóricos y conceptuales. Documento de estrategia. Recuperado en: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf [Consultado: 22/01/2015].

Ortiz Acuña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Ediciones de la U. Bogotá Colombia.

Padrón, J. (1998). El Problema de Organizar la Investigación Universitaria. Línea de Investigaciones de Enseñanza/Aprendizaje de la Universidad Simón Rodríguez. Caracas.

Pantoja, Luis Enrique. (2012). ¿Evaluación en competencias? Revista SCIELO. Estudios pedagógicos XXXVIII. Volumen 38 No.1. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100022&script=sci_arttext.

Pastorino E., Harf R., Sarlé P., Spinelli A., Violante R., Windler R (1995). Programación y práctica III. Documento Curricular. PTFD. PEI., Ministerio

de Educación, recuperado de <https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121660>.

Peña, José (2010). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores. Universitarios. Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/688/68820841004>.

Pozo, J. I. (2006). Las concepciones del aprendizaje ante la nueva cultura educativa, en Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, pp. 29-54. Barcelona: Graó.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, pp. 95-132. Barcelona: Graó.

Prieto, Marcia y Contreras, Gloria (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas: un problema a develar. En Estudios pedagógicos XXXIV, No. 2.

Prieto, Marcia y Contreras, Gloria. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios pedagógicos. [online]. 2008, vol.34, n.2, pp. 245-262. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052008000200015.

Rodríguez, D., y otros (2008). Evaluación: concepciones, discurso y práctica docente. México, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales_congreso_Educ_yt/Evaluacion%20concepciones,%20discurso%20y%20práctica%20docente,%20Rodrig.pdf.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada.
- Rosales (2004). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. Argentina recuperado de <file:///D:/Downloads/662.pdf>.
- Rueda, M., & Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. Reencuentro, (53), 97-112.
- Ruiz Iglesias, Magalys. (2017). La evaluación basada en competencias. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf.
- Sacristán, Gimeneo. (1994) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, España.
- Salamanca, A. y Crespo, M. (2007). El Diseño en la Investigación Cualitativa. Revista NURE Investigación. Departamento de Investigación de FUNDE.
- Salcedo, L., & Villarreal, E. (2008). Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación. Revista Educación y Pedagogía, 21(25), 172-207.
- Salinas. Marta Lorena y otros. (2006). Aprende en línea. Revista Educación y Cultura vol.18 N° 46 Medellín. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6945/6371>.
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Mc Graw Hill. México.

- Santos G. (2003). "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres", en: Revista Enfoques educacionales No. 5. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Santos Guerra, M. a. (1993) La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe. Archidona. p. 27.
- Santos Guerra. (1999), M. A. 20 paradojas de la evaluación en la universidad española. Revista electrónica <http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>.
- Santos, M. A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Archidona, España: Aljibe.
- Santos, M. A. (1998). Evaluar es comprender. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación en la universidad española. Obtenido de Revista electrónica: <http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>.
- Stake, R. (2005). Investigación con estudio de casos. Editorial Morata. Madrid. España.
- Stufflebeam, Daniel L y otros. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Ediciones Paidós Ibérica. 1ª. ed., 7ª.. 381 páginas.
- Teppa, Sonia. (2012). Análisis de la información cualitativa y Construcción de teoría. Ediciones Gema. Barquisimeto Venezuela.
- Terán Reales, Víctor Antonio y otros. (2006). Las familias Afrodescendientes, raíces de África en el Caribe. Un estudio etnográfico en el departamento de Córdoba. Ediciones FUNLAM,

- Thompson, A. G. (1992), "Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research", en D. A. Grouws (ed.). Handbook of research on mathematics teaching and learning. Nueva York: MacMillan, pp. 127-146.
- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. Propuesta Educativa Número 41 – Año 23 –junio 2014 – Vol. 1 – pp. 9 - 19.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias y Tecnología y Ambiente en las Instituciones Educativas de educación secundaria del sector público de la provincia de Arequipa (Perú) (tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis S.A. Madrid España.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Chilenos Destacados de Educación Básica. Acción Pedagógica, (20), enero-diciembre, 6-18
- Visión de la Universidad Católica Luis Amigó.2017.
- Vidales Delgado, Ismael (2005). Prácticas de evaluación escolar en escuelas primarias de Nuevo León.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). Investigación Etnográfica. Investigación Acción. 3era edición, Editorial Brujas. Córdoba – Argentina.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Guion de entrevista

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES EN
PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS
AMIGÓ EN MONTERÍA COLOMBIA**

VICTOR ANTONIO TERÁN REALES

**DR. GEOVANNI ANTONIO URDANETA
ASESOR DE INVESTIGACIÓN**



**UMECIT
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MONTERÍA
2019**

Nombre del docente _____

Sede: _____ Programa(s) donde labora: _____

Años de labores en la Institución: _____

Con el ánimo de hacer seguimiento al Sistema de Evaluación Institucional y en el contexto del proceso de acreditación Institucional, le agradecemos el favor de responder de manera descriptiva las preguntas que a continuación se detallan de acuerdo con su experiencia personal:

1. ¿Cuál es su concepción como docente de pregrado en torno a la evaluación aplicada en su quehacer pedagógico?
2. Explique ¿Cuál es la naturaleza y sentido de la evaluación en la institución de educación superior donde labora?
3. ¿De qué manera evaluación de los aprendizajes puede constituirse en una oportunidad de mejora en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional?
4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que usted implementa de conformidad con las orientaciones institucionales?
5. ¿Qué aspectos evalúa usted para evidenciar las competencias adquiridas que le permitan al estudiante un desenvolvimiento como futuro profesional?
6. ¿Con qué frecuencia o momentos usted aplica la evaluación de los aprendizajes?
7. ¿Qué procedimientos utiliza para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?

8. ¿Aplica un proceso de recuperación final de acuerdo con lo normado en el Reglamento Estudiantil institucional? Argumente.
9. ¿Considera que su proceso de formación es coherente con las exigencias de una evaluación por competencias? Razone su respuesta.
10. ¿Qué medios utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
11. ¿Cuáles son los criterios que usted establece para la valoración, promoción y certificación de los estudiantes en el curso que facilita?
12. ¿Hasta qué punto la práctica evaluativa que usted desarrolla es coherente con las concepciones que la sustentan?
13. ¿Qué fortalezas considera tiene el Sistema de Evaluación Institucional?
14. ¿Qué aspectos considera deben mejorar en el actual Sistema de Evaluación Institucional?

Gracias por su colaboración.

Terán Reales, Víctor Antonio