



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 26 de enero de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Neiva

Los suscritos:

Daniela Ramírez Villegas, con C.C. No. 1.075.303.313 de Neiva

Diana Gorethy Barbosa Céspedes, con C.C. No. 1.075.297.880 de Neiva

Johnatan Londoño Cardozo, con C.C. No. 1.079.182.198 de Campoalegre

Juan Diego Cuellar Mazabel, con C.C. No. 1.075.304.708 de Neiva

Julián Esteban Pérez Sotelo, con C.C. No. 1.083.918.699 de Pitalito

María Alejandra Lucero Zambrano, con C.C. No. 1.075.305.733 de Neiva

autores del proyecto de grado titulado Caracterización del proceso de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Surcolombiana, presentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera – Inglés; Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Autorizamos al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Nombre: Daniela Ramírez Villegas

Firma:

Nombre: Juan Diego Cuellar Mazabel

Firma

Nombre: Diana Gorethy Barbosa Céspedes

Firma:

Nombre: Julián Esteban Pérez Sotelo

Firma:

Nombre: Johnatan Londoño Cardozo

Firma:

Nombre: María Alejandra Lucero Zambrano

Firma:



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Caracterización del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Surcolombiana.

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Barbosa Céspedes	Diana Gorethy
Cuellar Mazabel	Juan Diego
Londoño Cardozo	Johnatan
Lucero Zambrano	María Alejandra
Pérez Sotelo	Julián Esteban
Ramírez Villegas	Daniela

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Zambrano Castillo	Lilian Cecilia

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera – Inglés , Licenciado en Pedagogía Infantil.

**FACULTAD:** Educación



**PROGRAMA O POSGRADO:** Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera – Inglés, Licenciatura en Pedagogía Infantil.

**CIUDAD:** Neiva  
**PÁGINAS:** 128

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2017

**NÚMERO**

**DE**

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general X  
Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_ Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_  
Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros X

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento: Ninguno

**MATERIAL ANEXO:** Encuestas

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

**Español**

**Inglés**

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1. Evaluación de los aprendizajes      | 1. Learning assessment               |
| 2. Evaluación en la educación superior | 2. Assessment in higher education    |
| 3. Tipos de evaluación                 | 3. Types of assessment               |
| 4. Principios y criterios              | 4. Principles and criteria           |
| 5. Medios, técnicas e instrumentos     | 5. Means, techniques and instruments |



**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

La presente investigación da cuenta de un estudio realizado en una universidad pública. Su objetivo principal fue caracterizar el proceso de evaluación que se llevó a cabo en los diferentes programas de pregrado de la Universidad Surcolombiana Sede Neiva. De igual manera, se implementó un enfoque mixto con un diseño metodológico cualitativo-descriptivo. Este proyecto de investigación expuso las percepciones que tienen tanto docentes como estudiantes ante las prácticas evaluativas desarrolladas dentro de las diversas facultades. Para efectuar el estudio y recolectar la información necesaria, se hizo uso de encuestas dirigidas al estudiantado y profesorado. Después de obtener los datos, se les hizo el respectivo análisis mediante una estadística descriptiva y un estudio cualitativo apoyado por un programa informático para la recopilación y categorización de la información. Finalmente, este proyecto puso en evidencia las fortalezas y debilidades del sistema evaluativo que se está llevando a cabo en la Universidad Surcolombiana.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The present research reports on a study carried out at a state funded university. Its main objective was to characterize the assessment process that was taken into account in the different undergraduate programs at Surcolombiana University. Likewise, a mixed method with a qualitative-descriptive approach was implemented. This research Project outlined students' and teachers' perceptions about the assessment practices conducted at the various faculties. In order to carry out the research study and collect the required information, surveys aimed at students and teachers were utilized. After having collected the data, it was analyzed through descriptive statistics and a qualitative study, supported by a software tool to gather and categorize data. Finally, this project highlighted the strengths and weaknesses of the evaluation system that is being carried out at Universidad Surcolombiana.

**APROBACION DE LA TESIS**

Nombre del Jurado: Lilian Cecilia Zambrano

Firma:

**Caracterización del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad  
Surcolombiana**

**Daniela Ramírez Villegas**

**Diana Gorethy Barbosa Céspedes**

**Johnatan Londoño Cardozo**

**Juan Diego Cuellar Mazabel**

**Julián Esteban Pérez Sotelo**

**María Alejandra Lucero Zambrano**

**Tutor**

**Lilian Cecilia Zambrano Castillo**

**Magister en Didáctica del Inglés**

**Universidad Surcolombiana**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera- Inglés**

**Licenciatura en Pedagogía Infantil**

**Neiva**

**2017**

**Tabla de contenido**

Introducción .....	9
Justificación .....	11
Planteamiento del Problema .....	14
Preguntas de Investigación .....	15
Objetivos .....	16
Objetivo General .....	16
Objetivos Específicos .....	16
Marco Teórico .....	17
Evaluación de los Aprendizajes .....	17
Principios de la Evaluación .....	19
Practicidad .....	20
Confiabilidad .....	20
Validez .....	20
Autenticidad .....	20
Impacto .....	20
Transparencia .....	20
Justicia y equidad .....	22
Tipos de evaluación .....	24
Evaluación diagnóstica .....	26
Evaluación sumativa .....	28
Evaluación formativa .....	29
Medios, Técnicas e Instrumentos de Evaluación .....	32
Mapas mentales .....	33
Solución de problemas .....	34
Proyectos .....	34
Diario .....	35
Debate .....	35
Ensayos .....	35
Técnica de la pregunta .....	36
Portafolio .....	36
Metáforas .....	37

Examen .....	37
Exposición .....	38
Autoevaluación .....	39
Coevaluación .....	39
Evaluación compartida .....	39
Metodología .....	40
Tipo de estudio.....	40
Modelo cuantitativo .....	41
Modelo cualitativo .....	41
Modelo mixto.....	41
Descripción del Instrumento .....	41
Participantes .....	42
Educación.....	43
Ingeniería .....	44
Ciencias Exactas y Naturales .....	44
Economía y Administración .....	44
Salud .....	44
Ciencias Sociales y Humanas .....	45
Estudiantes .....	45
Procedimiento .....	45
Diseño del instrumento .....	46
Prueba piloto .....	46
Aplicación del instrumento.....	46
Resultados .....	47
Resultados estudiantes .....	47
Percepción sobre evaluación.....	47
Principios de evaluación .....	48
Tipos de evaluación .....	52
Medios de evaluación .....	56
Definición de evaluación .....	60
Fortalezas de la evaluación .....	65
Sugerencias .....	73

Resultados docentes .....	81
Percepción sobre evaluación.....	82
Principios de evaluación .....	82
Tipos de evaluación .....	87
Medios de evaluación .....	91
Análisis de resultados .....	95
Percepción sobre evaluación.....	95
Principios de evaluación .....	97
Tipos de evaluación .....	104
Nuevas categorías .....	107
Conclusiones y recomendaciones .....	110
Referencias.....	116
Anexos .....	122

**Lista de anexos**

Anexo A. Encuesta estudiantes.....	122
Anexo B. Encuesta docentes .....	126

**Lista de gráficas**

Gráfica 1 Percepción sobre evaluación .....	48
Gráfica 2 Principio de transparencia.....	48
Gráfica 3 Conocimiento anticipado de los contenidos a evaluar .....	49
Gráfica 4 Énfasis en memorización de conceptos .....	50
Gráfica 5 Valoración y promoción del trabajo grupal .....	50
Gráfica 6 Asignación de tiempo para el desarrollo de las tareas evaluativas .....	51
Gráfica 7 Medios de evaluación destinados al desempeño laboral.....	52
Gráfica 8 Evaluación diagnóstica .....	53
Gráfica 9 Evaluación formativa .....	54
Gráfica 10 valoración cualitativa además de la numérica .....	55
Gráfica 11 Participación de los estudiantes en el proceso evaluativo .....	56
Gráfica 12 Medios de evaluación más usados .....	56
Gráfica 13 Percepción sobre evaluación.....	82
Gráfica 14 Principio de transparencia.....	83
Gráfica 15 Aspectos incluidos en el microdiseño para el proceso evaluativo .....	84
Gráfica 16 Énfasis en la memorización de conceptos .....	84
Gráfica 17 Medios de evaluación para el desempeño laboral.....	85
Gráfica 18 Valoración y promoción del trabajo grupal .....	86
Gráfica 19 Evaluación diagnóstica .....	87
Gráfica 20 Evaluación formativa .....	88
Gráfica 21 Valoración cualitativa además de la numérica.....	89
Gráfica 22 Participación del estudiante en el proceso evaluativo.....	89
Gráfica 23 Coevaluación.....	90
Gráfica 24 Medios de evaluación más usados .....	91

### **Resumen**

La presente investigación da cuenta de un estudio realizado en una universidad pública. Su objetivo principal fue caracterizar el proceso de evaluación que se llevó a cabo en los diferentes programas de pregrado de la Universidad Surcolombiana Sede Neiva. De igual manera, se implementó un enfoque mixto con un diseño metodológico cualitativo-descriptivo. Este proyecto de investigación expuso las percepciones que tienen tanto docentes como estudiantes ante las prácticas evaluativas desarrolladas dentro de las diversas facultades. Para efectuar el estudio y recolectar la información necesaria, se hizo uso de encuestas dirigidas al estudiantado y profesorado. Después de obtener los datos, se les hizo el respectivo análisis mediante una estadística descriptiva y un estudio cualitativo apoyado por un programa informático para la recopilación y categorización de la información. Finalmente, este proyecto puso en evidencia las fortalezas y debilidades del sistema evaluativo que se está llevando a cabo en la Universidad Surcolombiana.

**Palabras clave.** Evaluación de los aprendizajes, evaluación en la educación superior, tipos de evaluación, principios y criterios, medios, técnicas e instrumentos.

**Abstract**

The present research reports on a study carried out at a state funded university. Its main objective was to characterize the assessment process that was taken into account in the different undergraduate programs at Surcolombiana University. Likewise, a mixed method with a qualitative-descriptive approach was implemented. This research Project outlined students' and teachers' perceptions about the assessment practices conducted at the various faculties. In order to carry out the research study and collect the required information, surveys aimed at students and teachers were utilized. After having collected the data, it was analyzed through descriptive statistics and a qualitative study, supported by a software tool to gather and categorize data. Finally, this project highlighted the strengths and weaknesses of the evaluation system that is being carried out at Universidad Surcolombiana.

**Keywords.** Learning assessment, assessment in higher education, types of assessment, principles and criteria, means, techniques and instruments.

### **Introducción**

Actualmente, en la Universidad Surcolombiana según el artículo 24 del Manual de Convivencia, la evaluación se entiende como la realizada en cada curso, con el objeto de valorar en el estudiante el desarrollo de competencias en todos los aspectos que el proceso de formación contempla (Surcolombiana, n.d). “El proceso evaluativo se da como una actividad continua y forma parte integral e indispensable del sistema de educación; esta actividad consiste en reunir datos, analizarlos y generar un diagnóstico a partir de ellos, con el propósito de permitir la toma de decisiones”. Dicho esto, es importante discutir cuál es el impacto que se evidencia con la presente investigación y establecer generalidades en lo que concierne a la evaluación institucional (Hamodi, López & López, 2015; p. 150).

En lo que respecta al ámbito educativo, el proceso evaluativo es considerado como un factor clave en cada uno de sus procedimientos, no solo porque permite al docente observar su quehacer pedagógico para reorientarlo y corregirlo, sino también posibilitar un mejor aprendizaje a través del desarrollo y fortalecimiento de sus desempeños para la vida profesional. En el caso de la educación superior, la evaluación cumple con un sinnúmero de funciones indispensables entre las cuáles encontramos: La primera dirigida a identificar los conocimientos previos de los estudiantes para determinar el punto de partida de la enseñanza, es decir, un diagnóstico; la segunda centrada en la medición de los contenidos aprendidos y la recopilación de resultados alcanzados durante el aprendizaje y por último, pero no menos importante, la función de reorientar el proceso de formación mediante una evaluación continua y reflexiva de las competencias y habilidades que desarrolla el estudiantado durante el mismo. Los mismos autores (Hamodi et al.), señalan que la evaluación es uno de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje que requiere transformación con el fin de adaptarse a la educación universitaria

moderna, además, tal como afirman varios autores es la evaluación la que condiciona qué y cómo aprenden los estudiantes (2015; p. 147).

Por lo anterior, una parte importante de esta investigación busca identificar cuál o cuáles de las funciones mencionadas son cumplidas por los docentes en el proceso de evaluación para así caracterizarlo, es decir, mencionar si realmente se está poniendo en práctica lo planteado en el artículo 24 del Manual de convivencia, y así poder reconocer las debilidades y fortalezas como las percepciones que moldean las prácticas evaluativas en la Universidad.

### **Justificación**

Tradicionalmente en educación, la evaluación se describe como un conjunto extenso y diverso en técnicas o herramientas que los docentes usan para medir y documentar académicamente los resultados del proceso de aprendizaje, la cual se espera que sea de carácter no solo cuantitativo sino también cualitativo. Asimismo, la evaluación debería considerarse como la validación del proceso de enseñanza- aprendizaje y la valoración de las competencias adquiridas, al igual que la identificación de los vacíos que generalmente se presentan en la adquisición de los aprendizajes. Harris et al. (citados en Villardón, 2006) proponen un concepto de evaluación como “aprendizaje”, que incluye observación del desempeño en un contexto adecuado, valoración del desempeño basada en criterios, y aportación de feedback al alumnado” (2006; p.70). Por su parte, Torres y Beleño (2015), citan a autores como Tyler (1967) quien define la evaluación como “El proceso de determinar el grado de congruencia entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos” (p.24); por su parte, Guba y Lincoln (1986) la definen como “un proceso sociopolítico y conjunto de enseñanza-aprendizaje continuo, recursivo y altamente divergente, con resultados impredecibles y que crea realidad”.

En Colombia, los métodos evaluativos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realizan mediciones estandarizadas o evaluaciones censales en cuanto a competencias específicas como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias y las competencias ciudadanas mediante las Pruebas Saber para la educación básica y media, y la prueba Saber Pro para la educación superior. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) estipula parámetros claros para evaluar el aprendizaje en el contexto de la educación primaria y secundaria a través del Decreto 1290 (2009), sin embargo, los criterios de evaluación que se establecen para los programas académicos en la educación superior son muy generales. (Decreto 2566 de 2003).

Al interior de la Universidad Surcolombiana, el proceso de evaluación de los aprendizajes se rige según el Acuerdo 049 de 2004, documento conocido como Manual de Convivencia. En el artículo 24 se establece en primer lugar que la evaluación académica debe tener como propósito fundamental promover el desarrollo de competencias en todos los factores referentes al proceso de aprendizaje. Por otra parte, se espera que los docentes den prelación a la evaluación formativa en todas las actividades programadas para tal fin, ya sean estas de tipo escrito, oral o demostraciones prácticas. Cuando se habla de evaluación formativa, podemos tomar como referencia a López y otros (2009) quienes la definen como “todo proceso de constancia, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar desde una perspectiva humanizadora y no como un mero fin calificador” (p. 35). Hargreaves (2007) reafirma la importancia de este tipo de evaluación, así como la evaluación colaborativa en donde la finalidad debe ser disponer de métodos e información que permitan saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más.

Además, se espera que “al inicio de cada período académico el profesor, en coordinación con los estudiantes, elaboren el calendario de evaluaciones, el cual será remitido a la Jefatura de Programa.” Otro aspecto importante que se incluye en este artículo es que los docentes encargados directamente del proceso de evaluación, deberán elaborar una lista de indicadores de logros sobre la cual se evaluará el desempeño práctico, y que deberá ser conocida previamente por el estudiante.

Debido a la importancia que tiene la evaluación en el proceso de aprendizaje, y en vista de la falta de trabajos investigativos en el contexto institucional alrededor de esta temática, el desarrollo de esta investigación se hace necesaria porque servirá como referente para próximos proyectos investigativos relacionados con la temática tratada en el presente estudio, abriendo

paso a explorar con mayor profundidad los procesos evaluativos que se llevan a cabo en los diferentes establecimientos de educación superior. A nivel institucional, los resultados que se obtengan ayudarán a identificar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Universidad Surcolombiana, lo cual permitirá la creación de estrategias para el mejoramiento del mismo e instaurar parámetros y/o alternativas de evaluación para que todos los docentes manejen los mismos criterios. A su vez, conlleva a la creación de documentos para la estandarización de la evaluación y también puede contribuir a la modificación de los planes de estudio en la Facultad de Educación, encargada de formar a los educadores, que darán la debida importancia a este componente del proceso enseñanza-aprendizaje y considerarán la perspectiva de sus estudiantes como punto de referencia para mejorar sus prácticas evaluativas. De esta manera, el proceso evaluativo sería más claro para el estudiantado y les permitiría expresar sus inquietudes e inconformidades y así encontrarle más sentido y pertinencia a dicho proceso.

### **Planteamiento del Problema**

Actualmente, si se habla de la relevancia de la evaluación en la comunidad educativa, enfocándonos en el contexto universitario, es necesario analizar por qué es importante que los docentes tengan claridad en los criterios a la hora de evaluar. Los docentes del siglo XXI están condicionados y limitados a seguir una lista de contenidos, y es tal vez ahí donde cuadriculan a sus estudiantes o no son claros a la hora de definir qué es lo que realmente se evaluará.

Aunque las políticas de la Universidad Surcolombiana han definido aspectos puntuales e importantes en torno al proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, no existe un estudio puntual, ni reporte sistemático que determine la aplicación de estos requerimientos por parte del profesorado. Se desconocen cuáles son las tendencias en lo relacionado con las estrategias que implementan los docentes de todos los programas de pregrado cuando valoran los procesos de aprendizaje de las diversas áreas y las concepciones que las sustentan. De este modo, se han generado, en ciertos casos, incertidumbre y cuestionamientos, especialmente por los estudiantes, frente a la falta de transparencia y confiabilidad del proceso de evaluación en los diferentes programas que ofrece la Universidad Surcolombiana.

Además, se percibe a partir de nuestra experiencia estudiantil, un mayor énfasis en la evaluación sumativa y por consiguiente uno menor en la evaluación formativa. Por ende, se consideró necesario desarrollar la presente investigación para que sean los estudiantes de diversos programas y los propios docentes quienes, a partir de una encuesta, contribuyeran a caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de nuestra institución, para determinar si existen o no incongruencias entre los lineamientos que se plantean en el Manual de Convivencia y las prácticas evaluativas que implementan los docentes.

### **Preguntas de Investigación**

Teniendo en cuenta el problema mencionado anteriormente, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la percepción de docentes y estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Surcolombiana?
- ¿Cómo se está llevando a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes en diferentes áreas del conocimiento en la Universidad Surcolombiana?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Caracterizar las prácticas evaluativas de los procesos de aprendizaje a partir de la percepción de docentes y estudiantes en una universidad pública de Colombia.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar la percepción que tienen docentes y estudiantes acerca de la evaluación de los aprendizajes.
- Definir el porcentaje de docentes que establecen claramente los parámetros de evaluación de sus disciplinas.
- Establecer los criterios y mecanismos que utilizan los docentes en la evaluación de los aprendizajes.
- Determinar, a partir de la percepción de docentes y estudiantes, cuáles son las fortalezas y debilidades en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

### **Marco Teórico**

En este aparte se presentarán los fundamentos teóricos y documentales que sustentan el trabajo investigativo realizado. En primer lugar, qué es la evaluación de los aprendizajes, luego se tratarán los principios de esta. Además, se presentará una clasificación de los tipos de evaluación y finalmente un marco terminológico en cuanto a medios, técnicas e instrumentos evaluativos.

#### **Evaluación de los Aprendizajes**

El término evaluación puede generar tanto en el docente como en el estudiante diversas reacciones de acuerdo a las experiencias que cada actor haya vivido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Varios autores coinciden en señalar que la *evaluación* es un tema complejo dependiendo del ámbito desde el cual se defina. Según Al tablero (2006), la evaluación es fundamental para la calidad educativa en la medida en que permite “tomar decisiones informadas”, y comprender lo que sucede alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe ser utilizada no solo por el docente, sino también por el estudiante y finalmente por la institución educativa para formular los correspondientes planes de mejoramiento que contribuyan a potenciar los aprendizajes y todos los procesos que de una u otra manera afecten el logro de los objetivos propuestos.

Salinas (2001) señala que la evaluación es un tema en el que se entrecruzan múltiples discursos. Un discurso técnico, referido a formas, a procedimientos y a herramientas. Un discurso ético y político, referido a derechos, legitimidad y posturas, porque la evaluación es un problema ideológico y de poder que se enfrenta con los mismos principios y postulados con que se enfrenta la concepción que cada uno de nosotros tiene sobre la sociedad, la ciudadanía, la

civilidad. Y finalmente, un discurso profesional, referido a la acreditación y a la certificación.

(p.10)

Salinas sugiere que estos tres tipos de discurso no se deben leer independientemente; la forma como el docente entienda el discurso ético político de la evaluación, le permitirá definir las técnicas y procedimientos de evaluación. Sugiere además que en ocasiones este discurso se enmarca en una “carga de poder que convierte al mundo académico en verdaderas contiendas entre el profesor y el estudiante” (p.11). También argumenta que cuando la evaluación de los aprendizajes se asume exclusivamente desde el “discurso técnico”, que se refiere solo a las “formas y herramientas” para recopilar la información y asignar una calificación que responda a una “escala de porcentajes” (forma limitada), se pierde el objetivo fundamental de este proceso del cual se ocupa la evaluación formativa. Estéves (2002) también expresa que la evaluación no se debe limitar al examen o prueba el cual el estudiante generalmente presenta atemorizado, añade que debe recuperarse “el sentido real y genuino de la evaluación identificándola como una valoración, una apreciación, un análisis” (p.15). Reitera que la *evaluación* sí debe estar encaminada a “identificar y verificar los conocimientos, los objetivos, las habilidades” (p.16) con el propósito fundamental de orientar o reorientar los procesos en donde están involucrados tanto docentes como estudiantes. Por otra parte, Estéves afirma que la acción evaluativa debe permitir espacios para la reflexión crítica que permita valorar los resultados del proceso y tomar decisiones de mejoramiento de ser necesario.

Otro aporte importante para tener en cuenta es lo establecido en la revista *Al tablero* (2008) en donde se señala que:

Una evaluación adecuada y transparente hace explícitas sus reglas y objetivos en relación con los desempeños que evalúa y permite abordar estrategias para los aprendizajes que se

dificultan, teniendo en cuenta los intereses y contextos de cada uno. Es importante que su práctica de aula ofrezca una retroalimentación positiva, que fortalezca la autoestima y empodere a los estudiantes para seguir mejorando.

### **Principios de la Evaluación**

La función de un principio “es servir de base y dar unidad a las ulteriores prácticas, procedimientos y materiales de evaluación.” (Sánchez, Sarango & Silva, 1999). En este sentido, para que el proceso evaluativo sea efectivo este debe poseer ciertos principios o lineamientos que pueden y deben ser usados en el diseño de una buena evaluación de cualquier tipo (Brown, 2004). Algunos autores usan el término *cualidades* de la evaluación para referirse a los principios, las cuales, describen una serie de requisitos que deben tenerse en cuenta a lo largo de todo el proceso evaluativo, y presuponen calidad, rigor, claridad y pertinencia (Maturana, 2015).

Distintos autores hacen referencia a los principios de evaluación, a continuación, se presentan algunos de ellos.

**Practicidad.** Se refiere a la relación entre los recursos necesarios para el diseño, la administración y la calificación de una prueba, así como los recursos disponibles. Según Brown (2004), un examen es práctico si a) no es excesivamente costoso, b) se mantiene dentro de las limitaciones de tiempo, c) su administración es de relativa facilidad, y d) tiene un procedimiento de calificación específico y eficiente en términos de tiempo.

**Confiabilidad.** Este principio hace referencia a la consistencia en los resultados de un examen administrado en momentos o lugares distintos a un mismo estudiante o grupo en condiciones similares o valorado por distintos evaluadores (Brown, 2004). Un test efectivo debe ser consistente, confiable y preciso (Shohamy, 1998).

**Validez.** Es el criterio más importante en un test efectivo, y tiene que ver con la pertinencia de las interpretaciones o inferencias hechas a partir de las evaluaciones, si estas interpretaciones son apropiadas, significativas y útiles (Grondlun, 1998 citado en Brown, 2004). En términos generales, la validez se refiere a la medida en que los procedimientos miden lo que se supone que debería medir (Shohamy, 1998; Shohamy & Inbar, 2006).

**Autenticidad.** Se entiende como el grado de relación entre la tarea a realizar en el examen y el dominio en un contexto real. Fundamentalmente, se afirma que un examen es auténtico cuando la tarea a realizar es probable de ser representada en el ‘mundo real’ (Brown, 2004).

**Impacto.** Hace referencia al efecto de los resultados de una prueba en el ámbito educativo y personal del estudiante y en las instituciones (Arias et al. 2012).

**Transparencia.** Alude al grado de claridad y especificación en la información de la prueba en cuanto a métodos, finalidad, ponderación, calificación, tiempo, entre otros (Arias et al. 2012).

De una forma puntual Eisner (1993, citado en López & Hinojosa, 2000) hace referencia a ciertos principios dentro del proceso valorativo, de acuerdo con este autor la evaluación debe:

- Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.
- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determina la habilidad para transferir aprendizaje.
- Reflejar los valores de la comunidad intelectual.
- No debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
- Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.
- Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no solo las partes.
- Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos.

**Justicia y equidad.** Algunos autores como Picón (2013) y Maturana (2015) destacan la importancia de la *justicia* y la *equidad* como principios en las prácticas evaluativas. La justicia como principio que “garantiza los procesos equánimes a partir de la imparcialidad, la coherencia, la consistencia, o reconocimiento y la confianza como bases esenciales” (Maturana, 2015 p. 55). La imparcialidad tiene que ver con la toma de decisiones a partir de información apropiada y suficiente que garantice que estas decisiones son honestas, con principios y libres de posibles sesgos; la coherencia hace referencia al establecimiento de criterios comunes con respecto al constructo; la consistencia, o reconocimiento, trata sobre la manera como se valora la voz propia y la del otro como miembros de un colectivo social; y la confianza se relaciona con el respeto y la dignidad, con la certeza del evaluado de ser tratado con consideración de su bien estar, bien ser, bien saber y sus necesidades en la evaluación (Arias et al., 2012 citado en Maturana, 2015).

Según Picón, la justicia en la evaluación es entendida como un principio que conlleva el desarrollo de prácticas que garanticen la equidad y que sean además válidas y transparentes, asimismo, una práctica evaluativa justa debe seguir lineamientos democráticos, participativos e incluyentes en la toma de decisiones dentro del aula. De acuerdo con autores es competencia del maestro mantener un rol que promueva un proceso de evaluación activa, cambiante, transformadora e innovadora, puesto que el diseño de variadas tareas evaluativas es el fundamento para evitar y revertir las consecuencias negativas originadas del poder inherente de la evaluación, y de igual manera, incursionar en prácticas evaluativas democráticas y justas (Bruner, 2004 & Shohamy, 1998, citado en Maturana, 2015).

Al tomar en cuenta que la finalidad de la evaluación es determinar con equidad y justicia lo que el estudiante ha aprendido, es cuando cobra relevancia la definición de los criterios que rigen el proceso evaluativo, es decir, los referentes para la medida de los aprendizajes. La

importancia de los criterios se centra en la necesidad de evaluadores y evaluados de conocer parámetros utilizadas para medir los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2008). Estos criterios o referentes se conocen en ámbito educativo como *rubricas*; el termino se origina como una traducción de la palabra inglesa *rubric*. Las rubricas se entienden como “el conjunto de características de una prueba que estructuran las tareas evaluativas que la conforman” (Bachman & Palmer, 1996 citado en Picón, 2013 p. 80). Es decir, un instrumento de valoración que expone las expectativas específicas para una tarea asignada (Mansoor & Grant, 2002).

Picón afirma que el uso de rubricas brinda espacio para presentar de manera explícita los criterios de evaluación, permite a los profesores tener practicas valorativas de carácter formativo, y brinda a los estudiantes la oportunidad de tener un rol más activo en el proceso de evaluación. La rúbrica divide una tarea en sus componentes y provee una descripción detallada de lo que son niveles aceptables o inaceptables de desempeño para cada uno de esos componentes (Stevens & Levi, 2005). Las rubricas pueden ser utilizadas para valorar una amplia variedad de estrategias evaluativas: documentos de investigación, participación en debates, reportes de laboratorio, portafolios, trabajos en grupo, exposiciones, entre otras. De acuerdo con Bachman y Palmer (1996, citado en Picón 2013) entre los factores que se toman en cuenta en la elaboración de la rúbrica se encuentran: la estructura de la prueba en sí; las instrucciones; el tiempo determinado, tanto para la realización de la prueba en general, como de cada tarea; y el método de evaluación y calificación.

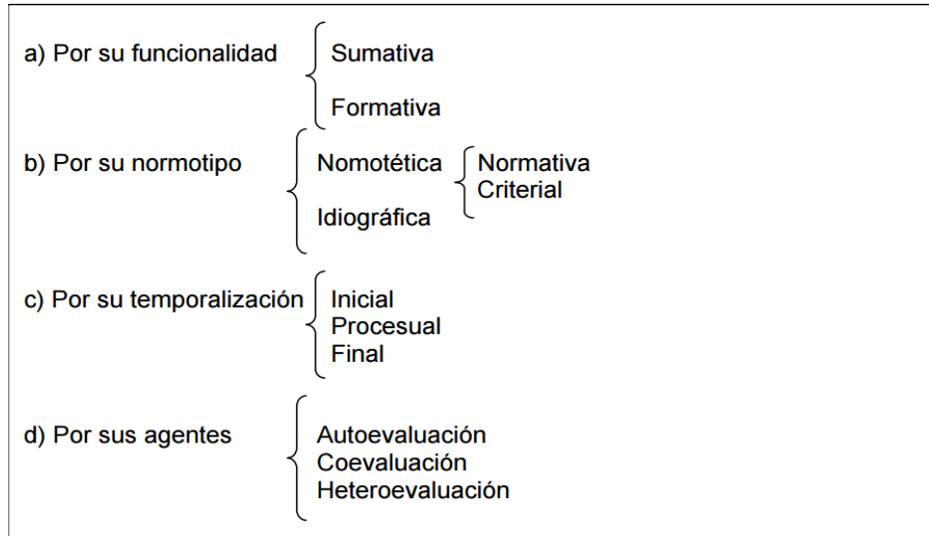
La importancia de las rubricas como criterios que estructuran el proceso evaluativo se evidencia en la medida en la que estas posibilitan la retroalimentación tanto sumativa como formativa en una forma sistemática y efectiva (Picón, 2013). La rúbrica debe ir acompañada de información clara y explícita que incluya todos los detalles que los estudiantes requieren conocer

para completar una tarea de forma exitosa. El diseño consensuado y la aplicación de rúbricas en la evaluación favorece el desarrollo de la justicia debido a que: se adapta al concepto de perspectiva múltiple posibilitando procesos equitativos; incrementa la validez de las estrategias ya que requiere una definición clara del constructo, se ajusta al diseño de tareas evaluativas auténticas diversas y posibilita una interpretación adecuada de los resultados; aumenta la transparencia en la evaluación ya que brinda instrucciones detalladas de la tarea evaluativa y una escala de valoración analítica; permite realizar evaluación formativa debido a la calidad de realimentación que proporciona; y provee oportunidades de participación de los estudiantes en el proceso (Picón, 2012).

### **Tipos de evaluación**

Dentro del sistema educativo se destacan diferentes tipos de evaluación, que, a nivel mundial se exhiben como evaluaciones universales debido a la constancia en su aplicabilidad por parte de los docentes en los salones de clase. En el presente estudio, se hará mención a estudiante y salón de clase, aplicando los conceptos correspondientes usados por los teóricos.

Para desglosar de manera detallada los tipos de evaluación, en las páginas siguientes se tendrá en cuenta la clasificación hecha por Casanova (1998) (Figura 6), donde se muestra una de las tipologías de evaluación más pertinente y empleada en el sistema educativo, mostrando las diferentes variables que se pueden aplicar en la evaluación.



**Figura. Tipología de la evaluación (Casanova, 1998, p.78)**

Como ya bien se ha mencionado, la evaluación se emplea para recolectar información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto del profesorado, como del estudiantado. Asimismo, las funciones que se pueden llegar a asignar a la evaluación son diversas; como bien sugieren De Ketele y Roegiers (1994 citados por Casanova 1998), “algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc.” (p.77). Sin embargo, no es fácil encontrar una sola finalidad para la evaluación, para los propósitos de este estudio se hará énfasis en algunas funciones específicas de la evaluación consideradas clave: la diagnóstica, la sumativa y la formativa.

**Evaluación diagnóstica.** La evaluación diagnóstica, como su apelativo lo indica, se trata de la diagnosis de los aprendizajes realizada con antelación; permite la valoración previa de los conocimientos que poseen los estudiantes. Asimismo, posibilita al docente conocer y detectar de dónde podría partir, evidenciando la claridad de los conocimientos previos. Cuando se hace referencia a valoración no se habla específicamente de cantidad o de una calificación numérica. Según Brenes (1987), “la evaluación diagnóstica se lleva a cabo fundamentalmente antes de iniciarse el proceso de instrucción, pero también puede emplearse o administrarse mientras este se encuentra en marcha” (p.31) Los propósitos principales de la evaluación diagnóstica son establecidos por Brenes (1987) de la siguiente manera:

- Determinar la presencia o ausencia de conductas iniciales o de entrada en los alumnos y, con base en las deficiencias detectadas, proponer actividades remediales.
- Ubica al estudiante en el punto correcto al iniciarse el proceso de enseñanza aprendizaje, adecuando la instrucción a su nivel de entrada en relación con los objetivos del nuevo curso o unidad de enseñanza.
- Descubrir las causas subyacentes de las deficiencias de aprendizaje que muestra el estudiante a medida que se desarrolla el proceso de instrucción.
- Reconocer problemas de orden psicológico, biológico y social que pueden incidir en el desempeño del estudiante en sus actividades escolares (p. 30).

Además de otras posibilidades, la evaluación diagnóstica permite descubrir los errores y vacíos que, en ocasiones, presentan los estudiantes durante su proceso de formación; y las herramientas acordes para cada situación de aprendizaje. Este tipo de evaluación, en cierto modo no es cuantificable, por lo contrario, es espontánea, debido a que los estudiantes exponen sus

saberes sin esperar una cifra como nota, lo cual facilita la reflexión y la autoevaluación de los aprendizajes (Bonvecchio de Aruani & Maggioni, 2006).

Es necesario tener en cuenta que este tipo de evaluación se intensifica principalmente cuando se apertura una nueva temática a partir de una base de saberes titulados previos ya adquiridos por los estudiantes. Entonces, la evaluación diagnóstica se toma como el chequeo o revisión anticipada que realiza el maestro a sus estudiantes (Rosales, 1981 citado en Gargallo, 2009).

Bonvecchio de Aruani y Maggioni resaltan la importancia de la práctica de este tipo de evaluación; “es indispensable para responder al principio de equidad que significa conducir a los alumnos hacia el logro” (p 42.). El papel del docente en este tipo de evaluación es observar y analizar la descarga de conocimientos que exponen los estudiantes al momento de ser evaluados. Por ende, es importante señalar que la evaluación diagnóstica también permite que el estudiante adquiera nuevos estímulos elaborados propiamente por el maestro para una mejora y enriquecimiento durante su proceso de formación, asimismo, su proceso de enseñanza y aprendizaje.

De forma similar, Restrepo, Maldonado, Londoño, Ramírez y Ospina (2011) sugieren que la evaluación diagnóstica permite identificar lo que sabe el estudiante cuando inicia su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el conocimiento, las habilidades, las actitudes requeridas y las necesidades concretas para afrontar con éxito las nuevas tareas. Si los resultados son positivos, el proceso se podrá iniciar sin impedimentos y con posibilidades de éxito. Si, por el contrario, estos son negativos se tendrá que hacer una nivelación de los contenidos hasta que los estudiantes estén preparados para enfrentar los nuevos conocimientos y puedan desarrollar las habilidades que el proceso brinda.

El planteamiento de Barbera (2006 citado en Restrepo et al. 2011) destaca el concepto del punto de partida y la conexión de los conocimientos previos cuando señala que:

Es comúnmente aceptada la idea de que aprender es conectar el conocimiento nuevo al que accedemos por primera vez con el conocimiento que ya poseemos. Por tanto, esta conexión se tiene que desarrollar de manera significativa por lo que es condición necesaria conocer el punto de partida de ese conocimiento, es decir, lo que se sabe previamente al acto educativo. De este modo, los conocimientos previos y el sentido con el que accede el alumno a los aprendizajes son elementos esenciales para la docencia, pudiendo desde allí anclar y desarrollar lo que se enseña a los alumnos. (p.5)

**Evaluación sumativa.** La evaluación sumativa, adopta en diferentes ocasiones términos como evaluación de resultados, evaluación final, evaluación de competencias, entre otros. En esta, tal como lo establecen Yániz y Villardón (2006), se pretende desarrollar competencias, lo cual demanda un aprendizaje activo por parte del estudiante. En este sentido, el maestro debe desarrollar una metodología que garantice la participación y actividad de los estudiantes. Por tanto, la utilización de las tareas de aprendizaje como evidencia para la evaluación facilita la integración y conexión entre el aprendizaje y la evaluación, al mismo tiempo que facilita una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados. En la evaluación de competencias se diseña un contexto que refleje las condiciones bajo las cuales operará el desempeño, en donde el alumno debe trabajar de forma efectiva con los conocimientos adquiridos y producir unos nuevos, por esta razón las tareas deben implicar problemas complejos y la evaluación debe estar integrada en la actividad (Herrington & Herrington, 1998).

El propósito de la evaluación sumativa, según Bonvecchio de Aruani y Maggioni (2006), “tiende a verificar la integración de conocimientos y maduración de los contenidos” (p.43) lo que

conlleva afirmar que evalúa qué tanto aprendió el estudiante durante el proceso de formación académica, incluyendo las evaluaciones aplicadas con anterioridad como la diagnóstica y formativa, es decir, la evaluación sumativa “recopila los resultados de los objetivos y metas alcanzadas planteadas desde un inicio por el conjunto docente” (p. 43) para el logro por parte de los estudiantes, a su vez, se reflejan las intenciones, propósitos y el cumplimiento del maestro como figura orientadora y guía.

**Evaluación formativa.** La evaluación formativa, por su parte, recibe distintos términos altamente equivalentes a los empleados por otros autores en el contexto educativo, por ejemplo, evaluación continua, de seguimiento o permanente. El concepto de evaluación formativa surge a partir de la búsqueda de una evaluación de tipo "continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado” (Casanova, 1998. p. 66), por ser “el considerado válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana” (Casanova, 1998: p. 71).

Se trata de evaluar a los estudiantes en el proceso de “formar” sus competencias y habilidades con el objetivo de ayudarlos para que continúen el proceso de formación tipo (Brown, 2004). El docente procura que sus alumnos asimilen y desarrollen competencias para su futuro. Durante el proceso se asegura que los estudiantes puedan corregir sus falencias y los docentes tendrán la tarea de encaminarlos a una nueva forma de aprendizaje más efectivo. No obstante, para ciertos autores existe una distinción entre la evaluación formativa y la evaluación continua, esta última, de acuerdo a algunos teóricos, se entiende como una evaluación que se realiza a diario, generalmente con una finalidad formativa, pero reuniendo periódicamente información sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno, así no será obligatorio llevar a cabo exámenes a los estudiantes al final de un periodo académico (Hamodi, López & López, 2015).

Algunos autores refieren la evaluación formativa como una evaluación para el desarrollo de competencias, la cual supone la participación del aprendiz aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada. Villardón (2006) señala que en este tipo de evaluación existe una serie de elementos que favorecen, potencian o implican dicha participación y que, por tanto, fortalecen el desarrollo de competencias, entre ellas se encuentran:

1. La actividad; donde el estudiante tiene la oportunidad de demostrar lo que ha aprendido.
2. La mejora; que debe ser producto de la evaluación que se lleva a cabo de forma continua,
3. La información; que se debe ofrecer al estudiante antes de la evaluación (técnicas, criterios, momento...), durante (resultados de las actividades, aspectos a mejorar, progreso...) y después del proceso de evaluación (resultado de las evaluaciones parciales y finales, calificación...).
4. La reflexión; que es esencial para el mejoramiento del proceso.
5. La autoevaluación; que le permite a los estudiantes valorar su propia práctica, analizarla y mejorarla.

La **retroalimentación**, un término también conocido como feedback, es un componente fundamental en el proceso de evaluación formativa. Autores como Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación “se entiende como la información proporcionada por un agente (profesor, compañero, libro, padre de familia, uno mismo o la experiencia) relacionada con aspectos del desempeño o aprendizaje de un individuo” (p. 81). Para que esta información ayude en el mejoramiento de dicho aprendizaje Gibbs y Simpson (2004, citados por Padilla & Gil, 2008) establecen las siguientes condiciones:

- Proveer suficiente retroalimentación y con suficiente detalle.
- Proporcionarla de forma rápida para que pueda ser útil.

- Centrarla en el aprendizaje, más que en la nota.
- Vincularla al propósito de la tarea y los criterios de evaluación.
- Hacerla inteligible para los alumnos sin perder su sofisticación.
- Asegurarnos de que los alumnos lo reciben y lo escuchan.
- Hacer que los alumnos actúen conforme a la retroalimentación proporcionada para mejorar su trabajo y su aprendizaje (p. 472).

Por otra parte, para que la retroalimentación sea efectiva deben tenerse en cuenta dos factores imprescindibles, el cognitivo, que toma lugar cuando se le brinda información a los estudiantes sobre su desempeño en cuanto a lo que han aprendido recientemente y cómo continuar dicho proceso; y el motivacional, que sucede al momento en que los estudiantes entienden qué deben hacer y por qué, dándoles el control sobre su propio aprendizaje (Brookhart, 2008).

Del mismo modo, para Brookhart la “buena” retroalimentación debería ser parte del ambiente de evaluación de los aprendizajes en el cual los estudiantes ven la crítica constructiva como un beneficio y entienden que el aprendizaje no puede ocurrir sin la práctica. Para que la retroalimentación desempeñe de manera precisa su función de mejorar el aprendizaje esta debe poseer algunas características, Padilla y Gil (2008), las establecen así:

- Una apreciación del trabajo del estudiante, reconociendo sus logros y lo que le falta por desarrollar.
- Una explicación de esta valoración, relacionando la retroalimentación con el propósito del trabajo y los criterios usados para juzgar su calidad. Para que los estudiantes saquen partido de ella se requiere que, durante el acto, se den oportunidades de clarificación, diálogo y discusión, y

- Una acción del estudiante, basada en lo que ha aprendido, que será revisada en la siguiente tarea o actividad. Es importante que los estudiantes demuestren que progresan, que la retroalimentación se ha convertido en un aprendizaje de mayor calidad (471).

### **Medios, Técnicas e Instrumentos de Evaluación**

Antes de enunciar estrategias y herramientas para la evaluación, es necesario delimitar conceptualmente algunos términos, esto, partiendo de un ideal en el cual tanto los evaluadores como los evaluados tienen una participación activa en el proceso. En la actualidad es un tanto complejo encontrar diferenciaciones claras y específicas de lo que son medios, técnicas e instrumentos dentro del proceso de evaluación de los aprendizajes, incluso algunos autores hacen uso de estos términos como sinónimos. Es por ello que en el presente documento para dar claridad a estos conceptos se tomará como referencia la revisión de literatura realizada por Hamodi et al. (2015).

De acuerdo con los autores arriba mencionados, en primer lugar, se encuentran los *medios* de evaluación, que tienen que ver con todas aquellas creaciones realizadas por los estudiantes a las que el profesorado tiene acceso y que le sirven a este último para determinar lo que los alumnos han aprendido dentro de un contexto determinado. Estos medios se pueden obtener ya sea en forma oral, escrita o práctica. En segundo lugar, encontramos las *técnicas* de evaluación, las cuales tienen como finalidad recolectar información acerca de las producciones y evidencias de los estudiantes, es decir, son estrategias que el docente utiliza para obtener información a partir de los medios. Estas varían en función de la participación del alumnado en la evaluación y del tipo de medio (oral, escrito, práctico); así, las técnicas pueden ser aplicadas exclusivamente por el profesor o con la participación activa de los estudiantes. Por último, los

*instrumentos* son todas aquellas herramientas de las que evaluadores y evaluados hacen uso para registrar de forma sistemática, organizada y precisa la información obtenida a través de una técnica de evaluación determinada. Algunos de estos instrumentos pueden ser las listas de control, escala descriptiva o rúbrica, entre otros...

Teniendo en cuenta esta propuesta terminológica plateada por Hamodi et al. (2015), a continuación, se presentan los principales medios en la evaluación, entendiendo estos como todas aquellas creaciones hechas por los estudiantes y que los docentes pueden apreciar con el fin de determinar lo que los alumnos han aprendido:

**Mapas mentales.** De acuerdo con López e Hinojosa (2000) un mapa mental es una representación de la imagen que tiene un individuo en su mente simbolizada en forma de diagrama que contiene una determinada cantidad de información (5 o 10 ideas referentes a un concepto). De cada concepto pueden surgir más palabras, partiendo de lo general a lo específico.

Esta herramienta es útil en el aula; por una parte, los estudiantes pueden aprender nuevos conceptos, además de aprender a organizar ideas gráficamente, y así organizar información, además impulsa su creatividad y fortalece la memoria visual. Por otra parte, les facilita a los docentes realizar una evaluación de tipo formativa de las perspectivas de sus alumnos, la cantidad de conocimiento que tienen sobre ciertos términos, además del tipo de relaciones que establece el estudiante entre esos conceptos (López & Hinojosa, 2000). A largo plazo, los mapas mentales evidencian el progreso del aprendizaje de los estudiantes, mientras ellos representan ideas abstractas con mayor creatividad.

**Solución de problemas.** La resolución de problemas es una actividad cognitiva que consiste en proporcionar una respuesta-producto a partir de un objeto o de una situación en la que se dan unas determinadas condiciones (Rodríguez, 1980 citado en López & Hinojosa, 2000). En la resolución de problemas, la persona utiliza una serie de habilidades que le permiten cuestionar el problema, para así lograr la identificación y las alternativas de solución del mismo. Académicamente, el estudiante se prepara para los problemas que puedan ocurrir en su clase, al igual que esta herramienta lo prepara para superar las dificultades en un ámbito laboral y profesional; el estudiante aprende a crear estrategias y a ejecutarlas para encontrar una solución aceptable relacionada al contexto.

**Proyectos.** Con esta herramienta, los estudiantes forman equipos de trabajo para que realicen un producto durante un periodo largo de tiempo. El docente busca evaluar la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes, al igual que la capacidad de estos para asumir responsabilidades y el liderazgo; el docente puede ser mediador durante el proceso, brindándoles a los estudiantes pautas para la realización del proyecto, como objetivos y conceptos (López & Hinojosa, 2000). Estas pautas pueden variar, en la medida en que el educador pretenda evaluar la creatividad de los alumnos para guiar el proyecto por sí mismos. Finalmente, la elaboración de proyectos refuerza en los estudiantes el dominio de un tema y la aplicación de conocimiento, la estimulación indirecta de su motivación y el trabajo en equipo.

**Diario.** Consiste en registrar momentos o acontecimientos, experiencias personales de los alumnos en ciertos períodos y actividades. Esta estrategia se utiliza especialmente para la autoevaluación. Con el diario se pretende evaluar la forma en que los estudiantes plasman sus ideas y/o pensamientos, el registro de su avance académico y competencial, además, esta herramienta divulga el desarrollo de un pensamiento crítico frente a diferentes hechos. (López & Hinojosa, 2000). El profesor también puede tomar ventaja de esto para mejorar su enseñanza, ya que, por medio de esta herramienta, le puede pedir a sus estudiantes sobre la clase, sus dudas e inquietudes académicas, sus perspectivas acerca de su labor, entre otras.

**Debate.** Con este medio de evaluación los estudiantes pueden discutir temas de variedad con sus compañeros. El docente a través de esta herramienta puede evaluar las habilidades de los estudiantes para exponer sus ideas frente a un tema, al igual que la tolerancia y la aceptación de las ideas de los demás, igualmente, se fomenta el desarrollo de la capacidad de escucha, la cooperación y el pensamiento crítico (López & Hinojosa, 2000).

**Ensayos.** Los estudiantes pueden ser evaluados a través de un ensayo, en donde pueden escribir respuestas de tipo libre, desarrollar temas, organizar el tema autónomamente; el propósito de un ensayo es promover la creatividad y la capacidad de los estudiantes de plantear ideas y argumentarlas. (López & Hinojosa, 2000). Para que al educador se le facilite valorar lo que escriben los estudiantes en un ensayo, se les ofrece un tema, ya sea general o específico. La valoración del ensayo dependerá de cómo el estudiante desarrolle el tema; argumentos, ejemplos, datos específicos, etc.

**Técnica de la pregunta.** Según Costa, (1998 citado en López & Hinojosa, 2000) existen tres niveles en el proceso de este método; el primero lo denomina “datos de Ingreso”, en el cual se reúne y se repasa información, el segundo nivel, denominado “procesar”, en donde la información reunida es asimilada a través de los sentidos de los alumnos, y el tercer nivel llamado “resultado”, en donde “los alumnos llegan más allá del concepto o del principio que han desarrollado y utilizan dicha relación en una situación reciente o hipotética” (p. 57). A través de la técnica de la pregunta, el profesor puede evaluar las habilidades cognitivas de los aprendices, sus capacidades para el razonamiento lógico, fomenta la participación y el diálogo, además de estimular la autoevaluación.

**Portafolio.** De acuerdo con la Asociación de Evaluación Northwest (Paulson, Paulson & Meyer, 1991 citado en López & Hinojosa, 2000) un portafolio es "una muestra con ciertas características (con algún propósito) del trabajo del estudiante que muestre su esfuerzo, progreso y logros." El estudiante debe participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, de los contenidos para juzgar sus méritos y de la evidencia de la auto-reflexión.

Según López e Hinojosa (2000) el portafolio se usa como herramienta de evaluación para registrar y controlar el progreso del aprendizaje tanto por el profesor como del estudiante, así se podrá insertar cambios en el mismo. Con esto, se pone en evidencia las competencias y logros de los estudiantes, la forma en que el estudiante aprende conceptos, cómo se relaciona con los demás estudiantes mientras comparte ideas y experiencias; el docente puede visualizar las potencialidades y los límites del saber y del saber hacer de sus alumnos.

**Metáfora.** Una metáfora consiste en el uso de una palabra con significado o en un contexto diferentes del habitual, en situaciones de aprendizaje se utilizan metáforas para comunicar conceptos abstractos de una forma familiar, ‘abrir brechas’ en el proceso de evaluación para permitir a los estudiantes articular su aprendizaje con las experiencias (Kemp, 1999). La metáfora es una herramienta importante para la comprensión y evaluación de la experiencia en la creación de nuevos significados. El uso de la metáfora como una herramienta de evaluación es reflejada en el hecho de que los alumnos necesitan un contexto interpretativo para autoevaluar el aprendizaje, impulsando la producción de reflexiones críticas.

**Examen.** Tradicionalmente el examen ha sido considerado el mecanismo de evaluación por excelencia. El propósito de un examen es “proporcionar información sobre determinadas características de un candidato—tales como la amplitud de sus conocimientos y su grado de control lingüístico y su actuación de una forma tal que dichas características puedan medirse” (Diccionario de términos clave de ELE (en línea) citado en Otero, 2014 p. 568). El examen dentro de la evaluación es una prueba en sentidos; por una parte, valora las capacidades porque se ponen en práctica las habilidades que el estudiante utilizará en el futuro (laboral, académico y personal), y al mismo tiempo, certifica al evidenciar el aprendizaje de los estudiantes (Otero, 2014).

Este tipo de evaluación estándar es realizada a todos los estudiantes de un grupo, aquellos que tomarán la prueba tendrán las mismas preguntas y las pruebas son calificadas de forma estándar o uniforme. Existen diferentes tipos de pruebas, como las de selección múltiple, las de preguntas tipo falso-verdadero, preguntas de respuesta corta o de respuesta libre, y las que combinan diferentes tipos de pregunta. Este medio de evaluación le proporciona al estudiante una visión más general de lo que debería saber o dominar en un nivel académico determinado.

**Exposición.** Una exposición o presentación oral es una forma de evaluación que los docentes usan frecuentemente en un salón de clase. Generalmente, el docente asigna un tema o una serie de temas a los estudiantes, así ellos podrán aprender un concepto nuevo y enseñárselo a sus compañeros en su presentación. Esta técnica brinda la oportunidad a los estudiantes para aprender de sus propios compañeros, en lugar de aprender solamente del profesor (Hughes & Large 1993). La exposición fortalece las habilidades orales de los estudiantes para realizar un discurso, para argumentar sus ideas en público, la creatividad evidenciada en el estilo en que expone su tema, el dominio del mismo; también se promueve la coevaluación y la autoevaluación.

Retomando el concepto de técnica de evaluación planteado por Hamodi et al. (2015), el cual se entiende como “las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado” (p 155), a continuación, se presentan las formas en que se puede desarrollar la evaluación teniendo en cuenta el nivel de participación de los estudiantes en ella.

**Autoevaluación.** Considerando el planteamiento de Sanmartí, (2007 citado por Hamodi, et al. 2015), esta técnica permite al alumno evaluar su propia producción, tomando como referencia unos criterios previamente acordados, como sucede en el caso del autorreflexión.

**Coevaluación.** En este tipo de evaluación, el alumno y sus compañeros de clase se evalúan de manera mutua, utilizando criterios negociados con anterioridad (Sanmartí, 2007 citado por Hamodi et al., 2014). Un ejemplo de esta técnica es el análisis documental, donde los estudiantes hacen una revisión recíproca de sus trabajos.

**Evaluación compartida.** Esta se refiere a los “procesos dialógicos que mantiene el profesorado con el alumno sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado. Estos diálogos pueden ser individuales o grupales” (Pérez et al., 2009 citado por Hamodi et al. 2014 p. 156). Esta técnica de evaluación se puede realizar por medio de entrevistas llevadas a cabo por el profesor y dirigidas a un alumno en particular o a todo el grupo.

## **Metodología**

### **Tipo de estudio**

El presente estudio se llevó a cabo dentro del ámbito de carácter mixto con un enfoque cualitativo-descriptivo. Se enfocó no sólo en identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes respecto al proceso de evaluación de los aprendizajes, sino también en determinar las tendencias en cuanto a las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, la claridad de los principios y criterios y los medios empleados durante el proceso, con el fin de estudiar el fenómeno en cuestión desde la realidad subjetiva y la objetiva. Anguita et al. (2002) afirman que: “Los estudios descriptivos suelen realizarse en los primeros pasos de una investigación; con ellos se pretende detectar regularidades en los fenómenos objeto de estudio, describir asociaciones entre variables y generar hipótesis que puedan ser contrastadas en estudios posteriores, sin establecer relaciones de causa-efecto”. (p.144)

De este modo, se pueden establecer consideraciones respecto al proceso de evaluación con el fin de ser corroboradas posteriormente. A continuación, se hará una descripción de los modelos de investigación presentes en este estudio.

**Modelo cuantitativo.** El modelo de investigación cuantitativo “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.4). En el caso de nuestra investigación, la hipótesis se ve reflejada en la conjetura de la prevalencia de la evaluación de carácter sumativo, situación que se pretende esclarecer mediante un estudio a partir de la aplicación de una encuesta y el uso de la estadística.

**Modelo cualitativo.** Taylor y Bogdan (1987) afirman que el modelo cualitativo de investigación “...produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). A través del instrumento investigativo, se identificaron las percepciones de los encuestados acerca de las prácticas evaluativas en la institución, con el fin de categorizarlas y determinar las tendencias generales.

**Modelo mixto.** Considerando que esta investigación adopta características de los modelos mencionados anteriormente, es conveniente subrayar lo que argumenta Creswell (2008 citado por Pérez, 2011) “la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio” (p.20). Por ello, con el fin de obtener resultados más verídicos, se realizó un proceso simultáneo incluyendo datos cuantitativos y cualitativos con sus respectivos análisis. Al incluir el modelo mixto en este proyecto, no se pretendía ignorar las particularidades de ninguno de los dos métodos ya mencionados; por el contrario, el interés era utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández et al., 2010), y así brindar resultados más completos.

### **Descripción del Instrumento**

Para recolectar la información, se utilizó como principal y único instrumento la encuesta

auto diligenciada. Su diseño se caracteriza por estar dividido en cinco secciones que contienen preguntas cuyas respuestas recogen información precisa y pertinente para nuestro tema de estudio. Estas secciones son:

- Información básica.
- Percepción sobre evaluación.
- Criterios y principios de la evaluación.
- Tipos de evaluación.
- Medios, técnicas e instrumentos.

Cabe aclarar que debido a la población seleccionada para esta investigación: docentes y estudiantes, se diseñaron dos instrumentos; uno dirigido a estudiantes y otro a docentes.

### **Participantes**

La presente investigación llevó a cabo una encuesta virtual, la cual recolectó respuestas de 83 docentes vinculados a la Universidad Surcolombiana. De estos 83 docentes, la gran mayoría (54%) determinó que lleva un periodo de vinculación comprendido entre 5 y 10 años con la universidad. Adicionalmente, el 17% indicó tener un tiempo de vinculación comprendido entre 11 y 20 años, mientras que el 13% tiene un tiempo de vinculación entre 21 y 30 años. Entretanto, un 12% de los docentes tiene una vinculación entre 1 y 4 años, y solamente el 4% expresa tener un periodo de 31 años o más de vinculación con la universidad. Respecto al tipo de vinculación de los docentes encuestados, se encontró que el 52% está vinculado a la universidad como docente de planta o tiempo completo, el 38% como catedrático y el 10% como docente ocasional.

Por otro lado, se estima que la tercera parte de los docentes (35%) pertenecen a la facultad de Educación, mientras que la quinta parte (20%) indica pertenecer a la facultad de

Ingeniería. El 17% manifiesta pertenecer a la facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y el 11% a la facultad de Economía y Administración. Adicionalmente, el 9%, el 6% y el 2% de los docentes aclara estar adscrito a las facultades de Salud, Ciencias Jurídicas y Políticas, y Ciencias Sociales y Humanas respectivamente.

**Educación.** De los docentes encuestados que afirmaron estar adscritos a la facultad de Educación, el 34% pertenece al programa de Licenciatura en Inglés, seguido por 14% que se estima pertenece al Programa de Licenciatura en Matemáticas, otro 14% que asegura pertenecer al Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y un 14% adicional que pertenece al Programa de Pedagogía Infantil. Por último, el 10% pertenece a la Licenciatura en Educación Artística y Cultural, el 10% a la Licenciatura en Lengua Castellana, y el 4% a la Licenciatura en Educación Física.

**Ingeniería.** Al indagar sobre los docentes adscritos a la facultad de Ingeniería, se determina que el 29% de estos pertenece al programa de Ingeniería Agrícola, el 23% al de Ingeniería de Petróleos, un 18 % al de Ingeniería Electrónica y un 18% adicional al de Ingeniería Civil. Porcentajes menores se reparten entre los docentes que pertenecen a Ingeniería de Software (6%), y los que pertenecen a la de Tecnología en Desarrollo de Software (6%).

**Ciencias Exactas y Naturales.** Respecto a los docentes que afirmaron estar adscritos a la facultad de Ciencias Exactas y Naturales, el 57% pertenecen al programa de Matemática Aplicada, el 36% a la de Física, y solamente 7% la de Tecnología en Agricultura Continental.

**Economía y Administración.** Las cantidades porcentuales de los docentes que establecieron estar adscritos a la facultad de Economía se reparten entre los que pertenecen al programa de Administración de Empresas (45%), al de Contaduría Pública (33%), y al de Economía (22%).

**Salud.** Mientras que la mayoría de docentes afirmaron pertenecer al programa de Enfermería (57%), el otro 43% restante ratificó pertenecer al programa de Medicina. Ciencias Jurídicas y Políticas.

Todos los docentes que afirmaron estar adscritos a la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas manifestaron pertenecer al programa de Derecho.

**Ciencias Sociales y Humanas.** Por otra parte, la mitad de los docentes que aclararon estar adscritos a la facultad de Ciencias Sociales y Humanas pertenecen al programa de Comunicación Social y Periodismo, y la otra mitad al programa de Psicología.

**Estudiantes.** Asimismo, este estudio encuestó a 347 estudiantes de las distintas facultades y programas de la Universidad Surcolombiana (Sede Neiva). Los estudiantes seleccionados pertenecen en su mayoría a las cohortes entre 2014-1 y 2016-1. De estos, el 55% está en el rango entre 20 y 22 años, el 28% entre 17 a 19 años y el 17% tiene 23 años o más. En cuanto a la facultad a la cual los estudiantes están adscritos, y las cifras hacen evidente que el porcentaje más grande (28%) lo conforma los estudiantes que establecieron pertenecer a la facultad de Economía, seguido por un 24% de estudiantes que declararon pertenecer a la facultad de Educación. Más adelante, el 19% expresa estar adscrito a la facultad de Ingeniería y el 14% a la facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Porcentajes inferiores a estos indican que un 5% de los estudiantes pertenece a la facultad de Salud, otro 5% a la facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y un 5% adicional a la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

### **Procedimiento**

De acuerdo a los objetivos establecidos, el presente estudio se realizó teniendo en cuenta tres etapas principalmente.

**Diseño del instrumento.** En primera instancia, se diseñó la encuesta abarcando los aspectos más relevantes del proceso evaluativo, es decir sus tipos, principios y criterios, los medios técnicas e instrumentos. A su vez, se consideró la inclusión de preguntas abiertas que permitieran a los participantes expresar libremente su percepción ante el proceso de evaluación. Posteriormente, se seleccionaron ciertas cohortes con el fin de obtener resultados más verídicos por parte de estudiantes con una experiencia prudente con las prácticas evaluativas de la institución. El instrumento estuvo bajo múltiples revisiones con el fin de lograr una versión final, clara y precisa.

**Prueba piloto.** Una vez culminado el proceso de diseño del instrumento, era necesaria la comprobación de su accesibilidad y claridad. Por consiguiente, se compartió el enlace de la encuesta a través de una red social invitando a estudiantes del programa de inglés a diligenciarla. A raíz de esto, se evidenció la ineficiencia de este medio y aceptando la retroalimentación de los encuestados, se optó por un método más seguro.

**Aplicación del instrumento.** Debido al cambio de método de aplicación del instrumento, se solicitaron los listados de los estudiantes de Interlingua con sus respectivos docentes, en aras de facilitar la implementación de la encuesta al poder observar las cohortes a las cuáles los estudiantes pertenecen y encontrar variedad de facultades. En cuanto a la encuesta dirigida a docentes vinculados a la Universidad, se requirieron sus correos electrónicos para así enviarles un enlace con el instrumento a diligenciar. Seguidamente, al contemplar la falta de respuesta por parte de los docentes se reenvió el enlace obteniendo un resultado más positivo en esta oportunidad. Por último, se recopiló la información y se realizó su respectiva tabulación y análisis.

## **Resultados**

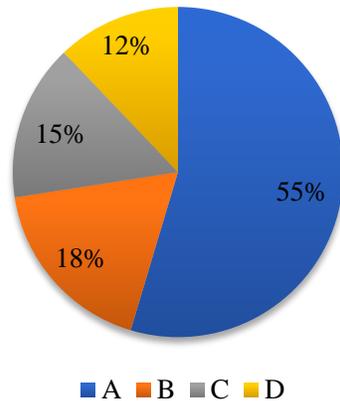
A continuación, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos a través de la encuesta administrada a estudiantes y docentes con el propósito de caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes.

### **Resultados estudiantes**

Se encuestaron 347 estudiantes de las distintas facultades y programas de la Universidad Surcolombiana (Sede Neiva). Los estudiantes seleccionados pertenecen en su mayoría a las cohortes entre 2014-1 y 2016-1. De estos, el 28% está en el rango de edad de 17 a 19 años, el 55% entre 20 y 22 años y el 17% tiene 23 años o más. A continuación, se presentan los resultados, algunos en términos porcentuales y otros en términos descriptivos.

#### *Preguntas cerradas*

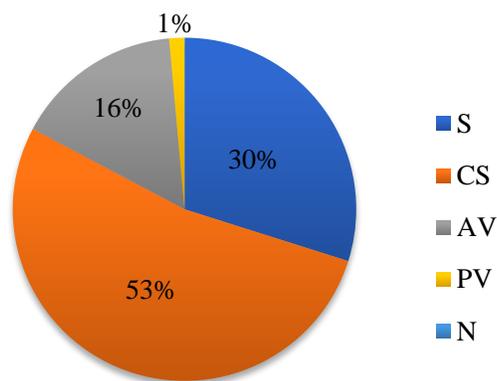
**Percepción sobre evaluación.** Un porcentaje significativo de los estudiantes (55%) percibe la evaluación como una forma de medir el conocimiento a través de exámenes u otras estrategias con el fin de determinar si se aprueba o no un curso por medio de una calificación. Un porcentaje menor (18%) percibe la evaluación como un proceso continuo que implica la valoración y apreciación de los resultados obtenidos, el cual va acompañado de diferentes estrategias de mejoramiento. Por otra parte, el 15% de los estudiantes percibe la evaluación como un medio a través del cual se verifica el aprendizaje de los contenidos mediante estrategias que privilegian la memorización de los mismos. Un porcentaje más bajo de estudiantes (12%) percibe la evaluación como un espacio de reflexión que se utiliza para verificar el conocimiento adquirido y las dificultades del aprendizaje para así generar planes de mejoramiento necesarios.



Gráfica 1. Percepción sobre evaluación

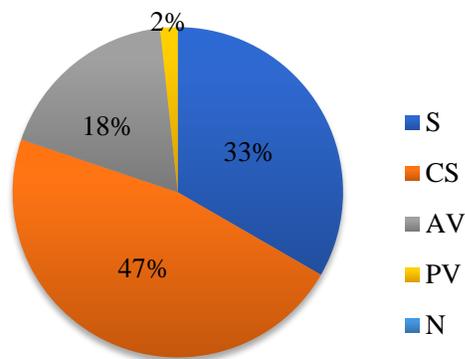
### Principios de evaluación

**Transparencia.** Un poco más de la mitad de los estudiantes encuestados (53%) concuerdan en que los profesores casi siempre establecen claramente los medios y técnicas de evaluación en el microdiseño. Un porcentaje menor (30%) manifiesta que los profesores siempre dan a conocer dichos medios y técnicas, y los demás estudiantes (17%) expresan que en el microdiseño solo algunas veces se presentan de forma evidente los medios y técnicas de evaluación, y tan solo 1% de los estudiantes plantea que pocas veces se realiza dicha acción.



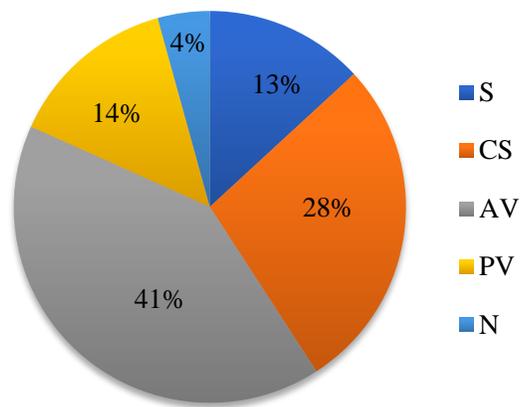
Gráfica 2. Principio de transparencia

Un porcentaje importante de estudiantes (47%) cree que los profesores casi siempre dan a conocer con anterioridad y de forma clara los contenidos que serán evaluados. La tercera parte de los estudiantes (33%) afirma que los contenidos a ser evaluados son presentados con suficiente anticipación. Por otra parte, el 18% de los encuestados asegura que solo a veces se indican los contenidos previamente, y en menor proporción (2%) los participantes manifiestan que pocas veces se realiza lo anteriormente mencionado.



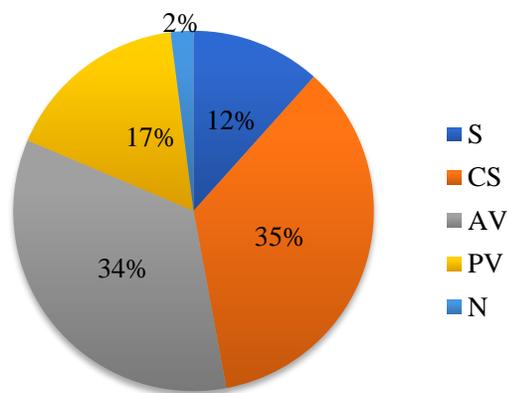
**Gráfica 3. Conocimiento anticipado de los contenidos a evaluar**

**Autenticidad.** Menos de la mitad de los estudiantes encuestados (41%) considera que algunas veces los profesores hacen énfasis en la memorización de conceptos al momento de evaluar. Un poco menos de la tercera parte de los estudiantes (28%) expresa que casi siempre la memorización prevalece en el proceso de evaluación de los aprendizajes. En menor proporción (14%), se afirma que pocas veces se aplica este enfoque evaluativo; seguido de esto, el 13% manifiesta que siempre se evalúa por medio de la memorización de conceptos. Tan solo un 4% señala que los profesores nunca enfatizan en lo dicho anteriormente.



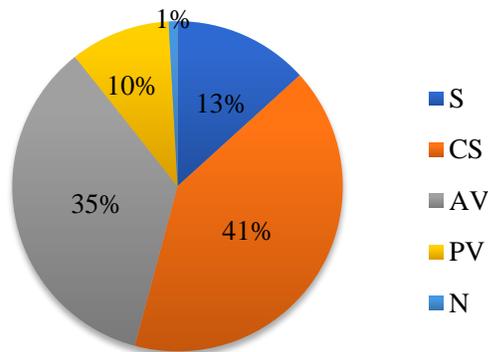
**Gráfica 4. Énfasis en memorización de conceptos**

**Trabajo grupal.** A juicio de los estudiantes encuestados, el 35% de los profesores casi siempre promueven y valoran el trabajo grupal al momento de evaluar. Un porcentaje similar (34%) afirma que los profesores algunas veces fomentan el trabajo en equipo. A diferencia de esto, el 17% de los participantes asegura que pocas veces se realiza dicha acción. Finalmente, un porcentaje menor (12%) considera que siempre se realiza la anterior mencionada práctica evaluativa y el 2% afirma que el trabajo en grupo nunca es un método evaluativo.



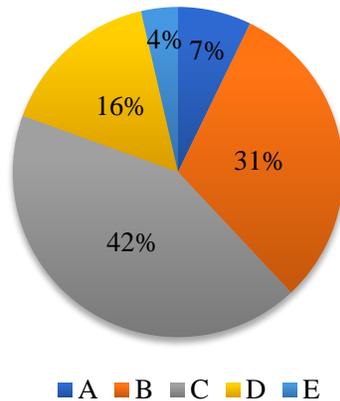
**Gráfica 5. Valoración y promoción del trabajo grupal**

**Practicidad.** Al consultar si los profesores asignan el tiempo suficiente para desarrollar de forma satisfactoria evaluaciones, ensayos y demás tareas evaluativas, el 41% de los estudiantes reconoce que los docentes casi siempre realizan lo anteriormente mencionado, el 35% manifiesta que algunas veces, en menor proporción (13%) reconocen que siempre, un porcentaje menor (10%) señala que pocas veces, y finalmente solo el 1% de los participantes expresa que nunca se estipula suficiente tiempo para las tareas evaluativas.



**Gráfica 6. Asignación de tiempo para el desarrollo de las tareas evaluativas**

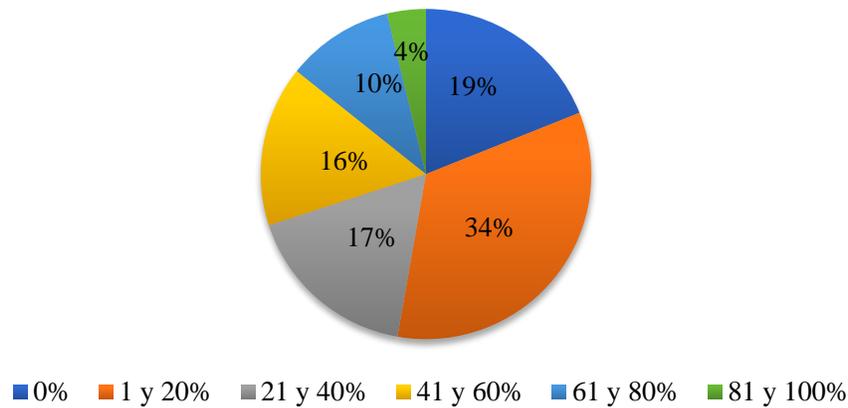
**Autenticidad.** Un poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados (42%) da una opinión neutra frente a la afirmación que plantea que los diferentes medios de evaluación aplicados por los docentes, ya sean orales, escritos o prácticos, lo preparan para desempeñarse eficientemente en el campo laboral. Casi la tercera parte de los estudiantes (31%) está de acuerdo con lo planteado anteriormente, el 16% se encuentra en desacuerdo, y en porcentajes menores, el 7% se expresa muy de acuerdo y por el contrario, el 4% asegura estar muy en desacuerdo con la afirmación.



**Gráfica 7. Medios de evaluación destinados al desempeño laboral**

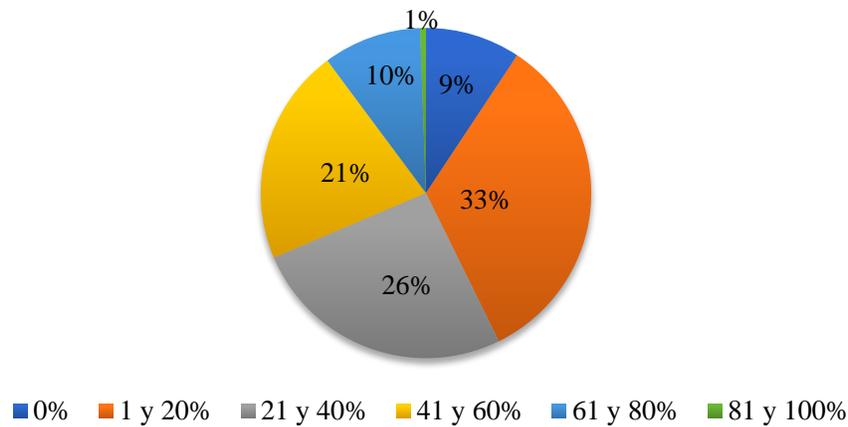
### **Tipos de evaluación**

**Evaluación diagnóstica.** La tercera parte de los estudiantes encuestados (34%) manifiesta que entre el 1 y 20% de los profesores al iniciar el curso hace un diagnóstico de los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre la materia para hacer las modificaciones pertinentes según las necesidades, mientras que un porcentaje menor de los encuestados (19%) indica que 0% de los profesores realiza dicho diagnóstico. El 17% de los estudiantes expresa que entre el 21 y 40% de los docentes realiza el ya mencionado diagnóstico al inicio de los cursos, asimismo, el 16% de los estudiantes afirma que el porcentaje de docentes que lo realizan es entre 41 y 60%. Entretanto, un menor número (10%) señala que entre 61 y 80% de docentes llevan a cabo esta labor diagnóstica, y solo 4% de los encuestados indicó que entre el 81 y 100% de los docentes la hacen.



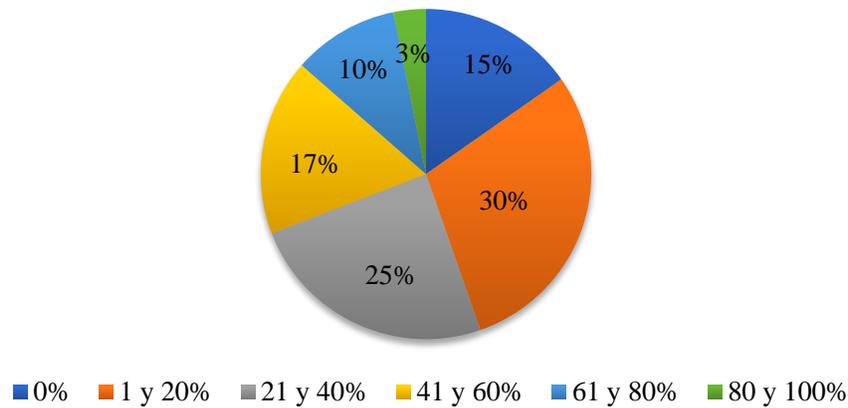
**Gráfica 8. Evaluación diagnóstica**

**Evaluación formativa.** Un importante número de los estudiantes (33%) indica que entre el 1 y 20% de los profesores identifican las falencias que se presentan en el proceso de con el fin de hacer ajustes que conduzcan al mejoramiento de dicho proceso a lo largo del curso, mientras que un menor de estudiantes (26%) considera que entre el 21 y 40% de los docentes llevan a cabo esta labor. De forma similar, el 21% de los encuestados afirma que entre 41 y 60% de maestros identifican falencias e implementan planes de mejoramiento en su labor pedagógica, mientras que entre el 61 y 80% de docentes realizan esta tarea de acuerdo con el 10% de los estudiantes encuestados, y tan solo el 1% de los estudiantes considera que entre el 81 y 100% de los profesores lleva a cabo dicha actividad continua de determinar problemas y plantear soluciones en el proceso de aprendizaje. No obstante, el 9% de los participantes coincide en que 0% de los maestros realizan esta tarea.



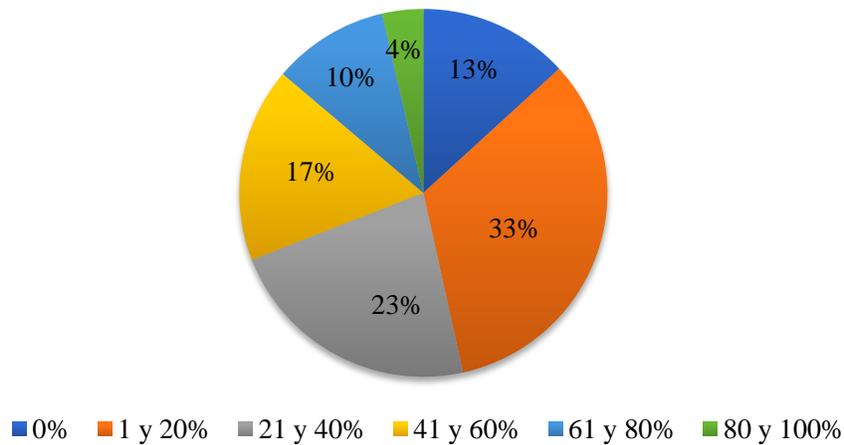
**Gráfica 9. Evaluación formativa**

Por otra parte, un poco menos de la tercera parte de los encuestados (30%) señala que entre el 1 y 20% de las actividades que evalúan los docentes reciben además de la valoración numérica, una valoración cualitativa, mientras que para la cuarta parte los estudiantes participantes (25%) esta valoración cualitativa adicional solo se da con entre el 21 y 40% de las actividades evaluativas. Así mismo, el 17% de los estudiantes plantea que las actividades que reciben dicha apreciación cualitativa son entre el 41 y 60%, y este porcentaje es un poco mayor; entre 61 y 80% de acuerdo con el 10% de los encuestados. Un porcentaje significativamente bajo (3%) considera las valoraciones numérica y cualitativa se dan para entre 80 y 100% de las actividades que evalúan los docentes, sin embargo, el un porcentaje mayor de los estudiantes encuestados (15%) considera que estas dos apreciaciones numérica y cualitativa se da con el 0% de las actividades evaluativas.



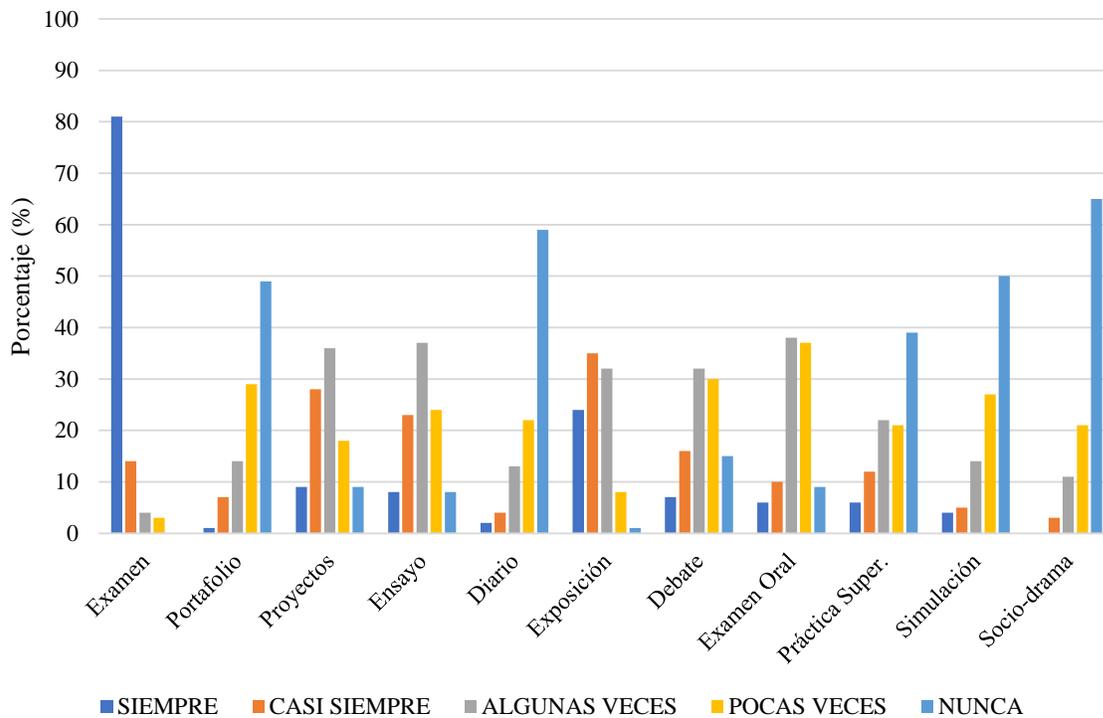
**Gráfica 10. valoración cualitativa además de la numérica**

**Autoevaluación y coevaluación.** Un número significativo de participantes (33%) considera que entre el 1 y 20% de los docentes permiten que el estudiante participe en el proceso evaluativo valorando tanto su propio desempeño como el de sus compañeros, en tanto que un porcentaje menor (23%) asegura que este tipo de participación la permiten entre el 21 y 40% de los profesores. En menor proporción, el 17% de los encuestados afirma que entre 41 y 60% de maestros concede al estudiante la oportunidad de evaluarse a sí mismo y a sus compañeros, así mismo esta oportunidad la brindan entre el 61 y 80% de maestros expresan el 10% de los estudiantes. Tan solo el 4% de los encuestados señalan que entre 80 y 100% de los docentes permiten formas de autoevaluación y evaluación, no obstante, una mayor proporción (13%) indica que 0% de los profesores conceden dichas posibilidades a los estudiantes.



**Gráfica 11. Participación de los estudiantes en el proceso evaluativo**

**Medios de evaluación.** Se encontraron diversas percepciones respecto a los medios que los docentes emplean en el proceso de evaluación del aprendizaje. A continuación se presenta una relación de los medios más usados así como la frecuencia con la que estos se utilizan.



**Gráfica 12. Medios de evaluación más usados**

**Examen.** La gran mayoría de estudiantes (81%) indica que los profesores hacen uso del examen como medio de evaluación, mientras que un porcentaje significativamente menor (14%) plantea que el uso del examen se da casi siempre. Entretanto, un número reducido de los participantes (4%) considera que el examen es utilizado algunas veces, y tan solo el 1% plantea que este medio de evaluativo es utilizado pocas veces.

**Portafolio.** En cuanto al uso del portafolio como mecanismo de evaluación, un poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados (49%) expresa que este nunca se da, de igual manera un porcentaje considerable (29%) considera que este medio de evaluativo se usa pocas veces. Entretanto, el 14% de los participantes reconoce que algunas veces se emplea el portafolio en el proceso de evaluación, y un porcentaje menor (7%) señala que este medio se utiliza casi siempre. Tan solo el 1% de los estudiantes cree el portafolio nunca se emplea para evaluar.

**Proyectos.** Un poco más de la tercera parte de los estudiantes encuestados (36%) coinciden en que los proyectos algunas veces se emplean en el proceso de evaluación, un número menor de participantes (28%) señala que este medio de evaluación se utiliza casi siempre. De igual manera, el 18% de estudiantes considera que los proyectos es un método de evaluación que los docentes utilizan pocas veces. El 9% de los estudiantes manifiesta que los proyectos nunca se emplean en el proceso evaluativo, mientras que un porcentaje igual de estudiantes (9%) afirma que este medio de evaluación siempre es usado por los profesores durante los cursos.

**Ensayo.** En una proporción muy similar se emplean los ensayos como medio evaluativo. Un porcentaje considerable de participantes (37%) plantea que este medio de evaluación es empleado algunas veces, mientras que un porcentaje menor (24%) señala que los ensayos se emplean pocas veces dentro del proceso de evaluación, así mismo un número similar de estudiantes (23%) asegura que este tipo de tareas evaluativas se emplean casi siempre en los

cursos. Un número más reducido de encuestados (8%) expresa que los ensayos de nunca se utilizan, mientras un número igual de estudiantes (8%) afirma que este medio de evaluación siempre se aplica.

**Diario.** Al consultar acerca de los diarios como medio de evaluación, más de la mitad de los estudiantes coincide en que estos nunca se emplean, mientras el 22% de los encuestados reconoce que los diarios pocas veces son empleados por los docentes. Porcentajes más reducidos plantean otras opciones, el 13% considera que este medio de evaluación se utiliza algunas veces, entretanto el 4% de los encuestados señala que este tipo de tarea evaluativa casi siempre se aplica, y un número bastante reducido (2%) asegura que los diarios siempre se usan en el proceso de evaluación.

**Exposición.** Acerca del papel de la exposición dentro de la evaluación, un poco más de la tercera parte de los encuestados (35%) afirma que este medio se emplea casi siempre, mientras un porcentaje similar (32%) destaca que las exposiciones se usan algunas veces en los cursos. Igualmente, el 24% de los estudiantes considera que estas presentaciones orales siempre son utilizadas por los docentes como medio de evaluación, y un número más reducido (8%) reconoce que dicho medio evaluativo se aplica pocas veces. Tan solo un 1% de los participantes señala que las exposiciones nunca se emplean para evaluar.

**Debate.** Al consultar sobre del debate como medio de evaluación, un porcentaje importante de estudiantes (32%) señala que este se emplea algunas veces, un número similar (30%) asegura que este medio se es utilizado pocas veces por los docentes, y un porcentaje aún menor (16%) indica que se emplea casi siempre. De forma similar, un 15% de los estudiantes encuestados expresa que los debates nunca se aplican en el proceso de evaluación, mientras el

7% de los participantes asegura que este medio de evaluación se siempre se emplea en los cursos.

**Examen oral.** Un número importante de los estudiantes (38%) señala que el examen oral se aplica algunas veces, y un porcentaje muy semejante (37%) plantea que este mecanismo se utiliza pocas veces para evaluar. En menor proporción, un 10% de los encuestados cree que el examen oral se emplea casi siempre, de forma similar un 9% de los estudiantes reconoce que este medio de evaluación nunca se utiliza en los cursos, y solamente el 6% de los participantes coincide en que el examen oral siempre se utiliza en la evaluación.

**Practica supervisada.** Al indagar sobre la práctica supervisada como medio de evaluación, un porcentaje significativo de estudiantes (39%) hace evidente que esta nunca se aplica, mientras que un porcentaje menor de participantes (22%) asegura que este medio se emplea algunas veces en los cursos. De igual manera, el 21% de los estudiantes considera las practicas supervisadas se aplican pocas veces en el proceso de evaluación, y en menor proporción el 12% de los participantes señala que este medio de evaluación es empleado casi siempre por los docentes. Tan solo un reducido número de estudiantes (6%) considera que la práctica supervisada siempre se utiliza en el proceso de evaluación.

**Simulación.** Según la mitad de los estudiantes (50%) la simulación nunca se emplea en el proceso de evaluación, mientras que un poco más de la cuarta parte de estudiantes (27%) hace evidente que este medio evaluativo pocas veces es utilizado por los profesores. En menor relación, el 14% de los encuestados señala que la simulación algunas veces se usa en los cursos, mientras que en un porcentaje aún menor (5%) los estudiantes aseguran que este este medio se emplea casi siempre, y únicamente el 4% de los participantes indica que la simulación se siempre se utiliza en el proceso de evaluación.

**Socio-drama.** La gran mayoría de estudiantes (65%) asegura que el socio-drama nunca se utilizado por los docentes para evaluar, este porcentaje es significativamente mayor en relación con los estudiantes que creen que el socio-drama se emplea pocas veces (21%) y los estudiantes que creen que este medio se emplea algunas veces (11%). Solamente en 3% de los encuestados manifiesta que la simulación se aplica casi siempre, y ninguno de los estudiantes encuestados considera que este medio siempre se utiliza.

*Preguntas Abiertas (Definición, fortalezas y sugerencias)*

**Definición de evaluación.** Al consultar sobre el significado de evaluación, los encuestados expresan sus puntos de vista los cuales pueden ser clasificados en los diferentes tipos de evaluación. Estos son:

**Evaluación práctica.** Un reducido número de estudiantes manifiestan una percepción de la evaluación que se inclina hacia el ámbito práctico. En su mayoría, las respuestas coinciden en que se debe poner en práctica lo aprendido, en la solución de problemas en el ámbito profesional y en la vida real. Para sustentar este hallazgo, se citan los siguientes comentarios:

“Un instrumento o un análisis donde se identifica si se han dado a conocer bien los temas trabajados y si para todos nos es útil para implementarlo en nuestra vida profesional”.

“Es una actividad en la cual se miden los conocimientos adquiridos con el fin de usarlos para resolver problemas de la vida real o del área en cuestión”.

“Es un proceso mediante el cual el docente y el estudiante ratifican los aprendizajes significativos aprendidos. Es una forma horizontal de reconstruir el conocimiento y saber cómo aplicarlo en cualquier ámbito”.

“Es la forma como medimos los conocimientos y capacidades que posee una persona y con los cuales puede responder a un entorno laboral.

“Es la apreciación y valoración de las técnicas enseñadas, porque aunque la evaluación no es el método más efectivo para ver un resultado, esta sirve para “supervisar” el entendimiento. La evaluación no debe ser teórica, debe ser más práctica, que nos prepare para lo que nos vamos a ver en la vida real y no solo teoría”.

**Evaluación diagnóstica.** En menor cantidad, los participantes plantean la evaluación como un medio, mecanismo o herramienta para diagnosticar los conocimientos con los que el estudiante inicia el curso. Para sustentar este hallazgo, se citan las siguientes respuestas:

“Es el medio por el cual un docente puede dar un diagnóstico sobre los conocimientos que tiene el estudiante”.

“Mecanismo para medir un nivel previo de conocimiento, qué tanto se sabe, conoce y apropia del tema”.

“Es una herramienta básica y confiable para hacer un diagnóstico de los conocimientos enseñados en las diferentes áreas”.

**Evaluación sumativa.** La mayoría de los estudiantes expresan una percepción sumativa de la evaluación. Entre respuestas más recurrentes se encuentra que la evaluación es un mecanismo, técnica, método o proceso para medir los conocimientos, enfatizando en la memorización de conceptos y en el aspecto cuantitativo del proceso de evaluación de los aprendizajes. Para sustentar este hallazgo, se citan los siguientes comentarios:

“Es un mecanismo por el cual se mide el aprendizaje que se obtiene durante el curso”.

“Método que se usa para medir el conocimiento de una persona sobre algún o algunos temas, esto de carácter cuantitativo”.

“Es una manera de medir el desempeño del estudiante en la asignatura que puede ser tanto teórica como práctica”.

“Método por el cual se determina si un estudiante ha aprendido un tema en específico y se realiza con el objetivo de obtener una nota valorativa”.

“Proceso por el cual se miden las competencias”.

“Un proceso conductista donde se da una nota que determina si el estudiante sabe algo o no”.

“El medio para conocer lo aprendido, pretende dar a conocer tanto al profesor como al estudiante el significado de la materia y sus respectivas valoraciones”.

“Instrumento de medición en donde se observa si el estudiante aprueba o desaprueba un curso”.

“Un método de calificación en el cual se mide un desempeño de acuerdo a unas metas de contenido establecidos por un docente”.

“Para mí significa un criterio con el que miden un rango de saber, pero que no determina plenamente si el estudiante sabe o no, ya que para mí una nota no determina el conocimiento”.

“Un proceso mediante el cual nosotros presentamos nuestros conocimientos, los cuales ya hemos visto en diferentes áreas y así, determinar y demostrar lo aprendido”.

“Recopilación del tema visto durante la cohorte, toca sacar buena nota para demostrar que se ha aprendido y pasar”.

“Sistema de control que se usa para analizar y colocar una calificación a los estudiantes”.

“Manera de medir la teoría y la memoria de los conocimientos aprendidos”.

“La forma como se evalúa el conocimiento (forma como se califica según estándares previos), sin embargo, se evalúan conceptos y no conocimiento, la universidad premia la buena memoria y deja a un lado el saber hacer en el cual se supone que está enfocado”.

“Medio en el cual evalúan lo enseñado en la clase de una manera teórica, sin alguna aplicación práctica”.

“Es un mecanismo académico que determina qué nivel de conocimiento tiene el estudiante puede ser una manera cuantitativa, pero deja atrás algunos aspectos cualitativos del estudiante. Sin embargo es la manera más eficiente de llevar a cabo una medida o nivel”.

“La evaluación es la forma en la que se sabe si una persona tiene conceptos memorizados sobre una materia en específico”.

“Método en el que el profesor supervisa si el estudiante memorizó lo dicho en clase”.

**Evaluación formativa.** Un porcentaje reducido de estudiantes considera la evaluación como un medio o proceso que sirve para identificar problemas en el aprendizaje. Para algunos estudiantes este proceso implica reflexión y consecuentemente la realización de acciones de mejoramiento. Para sustentar este hallazgo, se citan los siguientes comentarios:

“La evaluación es un proceso en donde se valoran e interpretan los resultados y conocimientos que se han aprendido previamente. También es el pie de paso para corregir los resultados”.

“La evaluación es un proceso que analiza la comprensión del otro. Debería no tener un carácter valorativo numérico, sino que ayude a potencializar las fortalezas y transformar las debilidades en nuevas fortalezas”.

“Es un medio constante que permite identificar los conocimientos adquiridos y determinar en qué temas específicos se requiere mayor trabajo”.

“Reflexión de los conocimientos y formación”.

“Un proceso de revisión en cuanto a logros, dificultades que pueden ayudar al mejoramiento de cualquier plan, actividad u objetivo”.

“Evaluar es analizar lo que se ha aprendido, ponerlo en práctica y revisar en qué se está fallando para mejorar”.

“La evaluación debe ser un espacio reflexivo que permita entender todos los factores para ajustarse al evaluado”.

“Es verificar falencias, ventajas, desventajas de profesores y estudiantes para hacer planes de mejora”.

“Proceso para saber si el estudiante está aprendiendo significativamente, mirar si estoy enseñando bien o mal, y mirar qué dificultades tienen los estudiantes”.

“Proceso continuo y reflexivo que permite verificar el nivel de adquisición de un conocimiento e identificar las dificultades que se pueden presentar en el proceso de aprendizaje”.

“La evaluación es un proceso continuo que implica acompañamiento, valoración y apreciación de resultados/aprendizajes obtenidos”.

“Proceso continuo de mejoramiento de las debilidades que se tienen en el proceso de aprendizaje”.

“Un medio que se emplea para determinar fortalezas y fallas del estudiante”.

“Es un proceso constante y flexible que permite conocer los conocimientos y capacidades de la persona evaluada”.

“Medio para medir el nivel de los estudiantes, en cuanto al conocimiento adquirido, en caso de obtener resultados bajos hacer un plan de mejoramientos hasta alcanzar el objetivo”.

**Fortalezas de la evaluación.** Al consultar sobre los aspectos positivos del proceso de evaluación de los aprendizajes que se lleva a cabo en la Universidad Surcolombiana se presentaron diversos comentarios, de las cuales solo se presentan algunos dentro de sus respectivas categorías. Estas son:

**Enfoque.** Un elevado número de estudiantes resalta factores relacionados con el enfoque que se le da a la evaluación. Dentro de estos se destaca la implementación de métodos de evaluación no tradicionales por parte de algunos docentes, así como la flexibilización de evaluación y que esta se asume como un proceso y no solo se limita a un examen. Así mismo los estudiantes afirman que se va más allá de la memorización; se enfatiza la comprensión y la opinión argumentada. Para sustentar este hallazgo, se citan los siguientes comentarios:

“Del programa de psicología se resaltarían muchos, debido a su abordaje, se obtienen diversas maneras de evaluación que muchas veces son positivas.”

“Algunos profesores optan por métodos modernos de aprendizaje y evaluación, así como hay otros que ni se preocupan por saber en dónde está la falencia de los estudiantes.”

“El esfuerzo de algunos docentes por hacer de los métodos de evaluación más flexibles y prácticos, tratando de acercarlos un poco a la realidad (ambiente laboral)”.

“Que hay autoevaluación – Coevaluación y heteroevaluación.”

“Existen docentes que se apoyan de la pedagogía crítica y la didáctica donde plantean evaluaciones que no solo califican al estudiante por la capacidad de recordar, sino que también se evalúa el proceso, la persona y sus habilidades adquiridas durante el curso.”

“Algunos profesores (muy pocos) se esfuerzan para que el proceso evaluativo no sea simplemente un examen sino un proceso.”

“No solo se pide memorización, también tiene como propósito verificar la comprensión y reflexión del aprendizaje.”

“La evaluación está en su mayoría orientada a lo que se entendió y no memorización.”

“La evaluación que se da a partir de debates sociales y políticos.”

“Algunas modalidades de debate y casos prácticos que no aplican solo teoría.”

“En algunos casos se da el trabajo en equipo; en el medio laboral no puede trabar solo.”

“La flexibilidad en las preguntas abiertas, dejan el ver el punto de vista del estudiante.”

“Las evaluaciones no son de memorización, son de análisis.”

“Buena metodología, se hacen trabajos, proyectos, evalúan correctamente, se valora el enfoque de los estudiantes.”

“Se valora la parte cualitativa del estudiante (ser, saber, saber hacer), esta evaluación forma al estudiante de forma integral y no limitan los conocimientos a un número.”

“Aspectos como la expresión de opinión a partir de un enunciado y la interpretación de textos.”

“En mi programa son muy pocas las evaluaciones escritas. Se evalúa mediante un proceso de reflexión y subjetividad, lo que reconoce que cada estudiante aprende de forma diferente y de acuerdo a sus intereses.”

“Las evaluaciones en grupo son una buena estrategia para estimular el comportamiento y el desarrollo de la persona cuando este hace parte de un grupo.”

“Algunos profesores valoran el interés y tienen en cuenta la opinión de las personas, pues hay algunos que solo califican bien si el estudiante piensa igual al maestro.”

“Algunos docentes no utilizan la evaluación para medir o comparar resultados sino como una herramienta para que los estudiantes planteen sus ideas y argumentos.”

**Medios y técnicas.** Un porcentaje importante de estudiantes resalta como un aspecto positivo del proceso de evaluación los medios y técnicas que se utilizan. En su mayoría manifiestan que aparte del examen también se emplean otras tareas evaluativas como debates, exposiciones y prácticas, además destacan el uso de medios de evaluación oral pues estos le exigen al estudiante expresarse sobre un tema determinado frente a otras personas. Entre los comentarios que soportan este hallazgo se encuentran:

“Por lo general en el programa son dinámicos y no dependen solo de una prueba escrita que para mí no muestra el conocimiento.”

“Las exposiciones, debates y prácticas permiten a los estudiantes prepararse mejor y tener un conocimiento más amplio o con mayor perspectiva de los temas vistos en clase.”

“Poner a prueba el pensamiento lógico para resolver problemas utilizando herramientas tecnológicas.”

“Que son positivos y flexibles a la hora que califican de forma integral al alumno – de forma escrita, oral, expresiva.”

“Los profesores que enfatizan en otros medios de evaluación y ejercitan y recalcan las falencias del grupo, medios en los cuales se aprende y evalúa, ejercicios evaluativos.”

“Algunos profesores promueven otras maneras evaluativas aparte de la escrita, ya sean orales o prácticas.”

“Algunos docentes practican el debate, exposiciones y trabajos en grupo, ayudan a manejar un espacio abierto y perder el miedo a expresarse en público.”

“Tienen diferentes formas de evaluar, y son exigentes al momento de hacerlo.”

“Que se presentan evaluación por medio de debates (permite identificar si el estudiante sabe del tema) y prácticas.”

“Resaltaría los métodos orales ya que da más seguridad en lo hablado.”

**Impacto.** En menor proporción, los estudiantes encuestados consideran que un aspecto que vale la pena destacar del proceso de evaluación es el impacto que este tiene, es decir, el efecto que esta tiene tanto en docentes como estudiantes y la institución como tal. Los encuestados concuerdan en que la evaluación es exigente para el estudiante y le impone retos.

Entre las respuestas que sustentan el impacto de la evaluación como un aspecto positivo están:

“Aspecto positivo, pues no sabría qué decir, pero podía decir que sería la satisfacción de ver una nota buena, motivándonos a ser buenos estudiantes y si es una nota mala, llamándonos a un mejoramiento.”

“Nos sirve de presión para estudiar más. Los procesos evaluativos en grupo mejoran las relaciones y fortalecen el trabajo en equipo.”

“El rigor evaluativo que hace por obligación al estudiante esforzarse por la superación.”

“Resalto que la evaluación que he podido vivenciar ha sido progresiva y de carácter reflexivo, no solo del resultado sino que también del proceso.”

“Que lo obligan a informarse y a leer sobre los temas con más profundidad.”

“En algunos casos hay docentes que lo motivan hacia la investigación y al desarrollo de habilidades humanas.”

“Le genera importancia al curso, crea retos, genera incertidumbre.”

“El estudiante aprende, critica y ve una nueva forma de aprendizaje.”

“Que los estudiantes sean capaces de dar soluciones por su propia cuenta. Saber manejar el estrés y valorar su conocimiento.”

“Son muy exigentes lo que garantiza que permanezca un buen nivel académico.”

“Que refuerza al estudiante a practicar y estudiar más de lo que se aprende en clases.”

“Implica que el estudiante tome conciencia y dedique un tiempo extra clase para profundizar los conocimientos mediante la indagación e investigación, es decir, trabajo independiente.”

“Nos ayuda a saber que tanto entendemos del tema. – resaltaría que fomenta al estudiante a medirse, si es capaz de responder las preguntas.”

**Autenticidad.** Un porcentaje similar de estudiantes reconoce elementos positivos en el proceso de evaluación relacionados con la autenticidad en las tareas evaluativas, es decir, en la relación que estas tienen con el dominio en el contexto real, la utilización práctica del conocimiento en el “mundo real.”

A continuación se presentan algunos comentarios que sustentan este aspecto:

“Sin duda, resalto que este proceso sirve de experiencia para poder desempeñarnos mejor en nuestro campo laboral, es decir aprendemos de lo evaluado.”

“Las diferentes propuestas que utiliza la mayoría de los docentes para que el estudiante aprenda a contextualizar sus saberes con la vida cotidiana.”

“Algunos maestros aplican prácticas de laboratorio y de campo para mejorar el aprendizaje.”

“La utilización de nuevas técnicas de afrontamiento de situaciones reales, ejemplo la realización de prácticas.”

“Las practicas, ya que de una forma dinámica se desarrolla haciendo uso del conocimiento teórico.”

“En mi caso resalto las prácticas empresariales en este caso es de suma importancia la evaluación que se hace por medio de un informe ya que se aprende más por las experiencias vividas.”

“Aspectos positivos como la investigación, tuve una oportunidad de estudiar otra carrera años atrás. Hoy en día se da más importancia a la investigación en varias materias no solo investigación, sino también proyectos, iniciativa empresarial.”

“Son teórico-prácticos, se enfocan en campo, es decir en la vida profesional.”

**Transparencia.** Un número menor de estudiantes señala la transparencia como un elemento positivo dentro del proceso de evaluación, los estudiantes plantean que hay claridad en cuanto a los temas que serán evaluados, las formas de evaluación y los momentos en que esta se va a llevar a cabo, así como el informe de resultados. A continuación se presentan comentarios que soportan este aspecto:

“Algunos profesores cuando faltan temas por explicar nos aplazan la fecha de evaluación para darnos tiempo de informarnos acerca de los temas que faltan.”

“Avisan previamente las fechas cuando se aplicarán.”

“Que ponen un orden en el calendario institucional.”

“Los exámenes son muy completos y con todos los temas que se han visto.”

“Que son de temas vistos ya en clase además no pasan mucho tiempo de los temas vistos.”

“Algunos profesores dan a conocer con anterioridad los temas que serán evaluados.”

“Que maneja tiempos exactos y avisan previamente, a veces las evaluaciones son variadas, que son igualitarias.”

“De que es posible conocer las notas obtenidas en cada corte, para así saber si nos ha ido bien o no.”

“La previa enmarcación sobre los temas a evaluar, el acuerdo de los porcentajes de cada uno de ellos.”

“Los porcentajes y las formas de evaluar se aclaran al principio de cada semestre. Esto permite que haya claridad entre alumnos y docentes.”

“Las cohortes que se presentan en los semestres, porque permite al estudiante el conocimiento de sus notas.”

“Se informa a los estudiantes de las notas de cada cohorte y eso permite que analicen sus fortalezas y debilidades.”

**Identificación de falencias y planes de mejoramiento.** Otros participantes expresan que un componente provechoso del proceso de evaluación en la universidad es la identificación de falencias en los procesos de aprendizaje, y los consecuentes planes de mejoramiento que se pueden implementar. Los siguientes apartes sustentan este hallazgo:

“Permite identificar no solo el conocimiento que se ha adquirido, sino además evaluar que falencias hay en el mismo.”

“Están en la búsqueda constante del mejoramiento continuo y desarrollo de competencias.”

“Resaltaría que algunos docentes no lo hacen para solo una calificación, sino para saber qué deficiencias poseen los estudiantes.”

“Que el proceso de evaluación nos ayuda a determinar qué falencias tenemos sobre ciertos conceptos y así poder fortalecerlos.”

“El mejoramiento continuo por parte de los docentes.”

“Cabe resaltar que la evaluación es un estímulo positivo para que podamos recibir o adquirir el aprendizaje de la mejor manera, además nos lleva a corregir las falencias que se tiene y así poder mejorar cada vez más.”

“Conocer las falencias en diversos temas, tener un promedio de “cómo estamos”, analizar cuál es nuestra fuerte y así indicarnos por este.”

**Validez.** En menor proporción, algunos de los estudiantes encuestados resaltan la validez en la evaluación que implementan los profesores, es decir, que los medios evaluativos usados por los maestros son coherentes en cuanto le apuntan a valorar lo que se ha visto en el curso. A continuación, se presentan algunas respuestas que soportan este aspecto:

“Que es continuo e intentan abarcar la totalidad de los temas vistos en el área.”

“Son muy objetivas y rigurosas.”

“Los temas evaluados son respecto a los temas vistos en cada materia.”

“Las evaluaciones son coherentes con lo que se ha visto en clase.”

“Resalta el buen entendimiento del tema, con preguntas que no creería que podían salir del tema.”

“Ayudan a aprender lo visto en el semestre.”

“Algunos profesores se toman el tiempo para volver a explicar algún tema el cual no quedo claro.”

“También resaltaría la práctica de los temas estudiados con la aplicación del examen.”

**Ningún aspecto positivo.** No obstante, un número importante de los estudiantes encuestados expresa que el proceso de evaluación llevado a cabo en la universidad no posee ningún aspecto positivo. Entre los comentarios que sustentan este hallazgo están:

“Ninguno, en su mayoría hacen sólo exámenes y nada práctico.”

“Que sea más un método práctico-teórico para complementar los conocimientos y así realizar una evaluación cualitativa de su conocimiento.”

“Ninguno por el momento.”

“Ninguna, hay mucha desigualdad respecto a la calificación por medio de los docentes.”

“Ninguno, solamente se limitan a medir el intelecto y deja de lado la calidad humana.”

“No resaltaría ninguno ya que en casi todas las materias son procesos de memorizar y nada lúdicas para el aprendizaje progresivo.”

“Son muy pocos los aspectos que hay que resaltar ya que muchas veces las evaluaciones no están bien hechas.”

“No son del todo buenos, desde mi punto de vista siento que falta más un poco de práctica esto obviamente enfocado en la carrera que estoy realizando.”

“Realmente pocos, son muy sistemáticos conocimientos muertos.”

**Sugerencias.** Se presentaron varias sugerencias para el proceso de evaluación del aprendizaje, las cuales se clasifican en diferentes categorías como enfoques de evaluación, estrategias y diferentes principios de evaluación. Estas categorías se sustentan con los siguientes comentarios:

**Enfoques evaluativos.** Los estudiantes expresaron de la siguiente manera sus opiniones:

“El objetivo siempre es mejorar, y la sugerencia más que en la evaluación sería mejor en la pedagogía que imparten algunos docentes que, aunque saben sobre su campo, no siempre saben transmitirlo a sus alumnos y esto genera muchas veces malestar en los estudiantes que toman el curso”

“De pronto, que no se detengan solo en la evaluación teórica, sino que implementen otras técnicas prácticas”.

“Tratar de salirse del esquema de evaluar de forma tradicional y buscar nuevas alternativas”.

“Hacer más interactivos los métodos de evaluación de forma que despierten el interés personal y no sólo académico de los estudiantes”.

“Que no se enfoquen solamente en obtener una nota, si no en saber si los estudiantes tienen el tema claro y en caso de que la mayoría de los casos sea negativa, busquen una nueva estrategia de aprendizaje”.

“Que todo no es cuantitativo es necesario que el estudiante sea puesto a prueba con otras modalidades o métodos de evaluar”.

“Existen diferentes maneras de evaluar por tanto no se debería enfocar en una evaluación escrita y Sumativa pues lo más importante es la formación integrar el alumno”.

“Como sugerencia debería hacer una evaluación de salidas pedagógicas desde evaluar lo aprendido en caso de mi carrera economía”.

“Que no se centren en la parte numérica sino en el examen cualitativo”.

“Que la evaluación la enfoquen de manera más integral evaluando al estudiante desde sus habilidades para potenciar sus capacidades”.

“Las evaluaciones deberían ir vinculados a las prácticas y al contexto”.

“Método en el que no solo sea lápiz y papel si no a través de la práctica que el profesor lo pueda visualizar”.

“Que los parciales no deben ser con los significados tal cual y al pie de la letra como lo explica el profesor, pues esto solo nos obliga a memorizar y así no es que aprendamos mucho. Que sea parciales prácticos, no solo teoría”.

“En la Universidad Surcolombiana nos evalúa la parte teórica y para mí esto no facilita el aprendizaje como estudiante, pues hace falta que se evalúe la parte práctica donde nosotros como estudiantes podamos tener una idea más real de la parte laboral”.

“Que los profesores no manejen el sistema de aprendizaje una valoración al pie de la letra de los conceptos tratados en clase o libros específicos”.

“Más evaluación grupal”.

“Que se suspendan los cohortes durante los semestres, estos solo hacen que se aceleren los temas y muchas veces no verlos”.

“El proceso de evaluación debe ser activo y permanente, la evaluación por cohortes omite el progreso reduciendo al estudiante solo al resultados de un parcial y no al resultado de un proceso de aprendizaje”.

“Involucrar más a la comunidad educativa a la hora de generar resultados”.

**Estrategias de evaluación.** Las siguientes referencias evidencian lo que opinan los estudiantes al respecto:

“Utilizar diferentes estrategias de evaluación, y no limitarse a memorizar los conocimientos; generar interrogantes o situaciones donde ese conocimiento le sirva para su solución”.

“Sugiero que los profesores dejen de explicar los temas con tanta teoría, ya que en los parciales muchas veces no sabemos aplicar la teoría en lo práctico”.

“El examen como tal (escrito), no es aplicable para todas las materias”.

“De acuerdo a las cualidades de la asignatura es necesario buscar un tipo de evaluación adecuado”.

**Autenticidad.** En lo relacionado con este principio, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

“Que no sea solo memoria, sino que implique un proceso de construcción desde cada estudiante”.

“Debería ser una elección de parte del estudiante de qué manera desea ser evaluado, para medir competencias varias y no solo de memorización”.

“Deberían ser procesos que apunten más hacia la práctica de cómo se desarrollaría en un ámbito profesional en la vida real. Enseñar la parte práctica de cada carrera, no quedarse solo en teorías”.

“Que tengan en cuenta el contexto de las evaluaciones a aplicar y si verdaderamente sirven para mejorar al estudiante”.

“Sugeriría que los procesos evaluativos no fueran tan teóricos, que también den valor a lo práctico y analítico”.

“No se base en la memorización sino en casos prácticos que permita un buen desarrollo en el campo laboral, y no solo teoría que en ocasiones es inaplicable para el contexto laboral.

“La evaluación no debería estar solo enmarcada en la nota, debería orientarse a la adquisición de competencias laborales y de la vida cotidiana”.

“Que sean hechos parecidos al campo laboral”.

“Que se aplique más la evaluación oral en cada evaluación, al igual agregar en el contenido de cada examen un caso de la vida real para la correspondiente profesionalidad”.

“Cambiar la metodología de evaluación, una en la que se puedan aplicar conocimiento a problemas de la vida real, en donde de verdad se le dé el enfoque al saber SER, saber HACER, SABER”.

“Que se involucren en este más al estudiante que no sean solo páginas y páginas memorizadas sino actividades que se asemejen a la realidad a la que se debe enfrentar cada profesional”.

“Garantizar que los docentes tengan conocimiento de pedagogía y utilice herramientas para dar a conocer lo que sabe, permitiendo además una asociación de concepto a su realidad como estudiante. Que los docentes que hacen esto por vocación son los que verdaderamente valen la pena”.

“Los profesores deberían evaluar prácticamente, cuando la materia es práctica, y teóricamente solo lo necesario para la vida diaria”.

“Más prácticos que en cada materia dejan un corte para poner en práctica lo aprendido, que se preocupan de como el tema que se está enseñando está actualmente presente en el mundo y así generar de cierta forma una experiencia de campo”.

**Validez.** Frente a este principio esto es lo que dijeron los estudiantes:

“Los profesores deberían evaluar cada tema visto, es decir, cada vez que veamos un nuevo tema deberían evaluarlo no después de mucho tiempo ya que se pueden acumular muchos temas y nos dificultaría un poco”.

“Que no sean más extensos los temas a evaluar y que los exámenes no queden todos en una sola semana, que sean distribuidos entre sí”.

“Mi sugerencia están en el tema de las cohortes. Estoy en desacuerdo, debido a que todos los parciales son programados para la misma semana y esto dificulta muchos aspectos que son tenidos en cuenta a la hora de evaluar”.

“Más exigencia”.

“Que se califique lo que se ha entendido, más no lo que se ha memorizado”.

**Transparencia.** Este principio se sustenta en los siguientes comentarios señalados por los encuestados:

“Que la semana de los parciales esté mejor organizada y no se dejen todos los parciales en esta semana, es un método muy tedioso tener que preparar 2 o hasta 3 parciales para un solo día”.

“Que sean acordes a lo explicado en clase ya que en algunas veces el maestro evalúa temas poco vistos o que han sido dados por visto por él”.

“Que los docentes se preocupen un poco más en cuanto al rendimiento de los estudiantes, que un tema sea explicado hasta que la totalidad de estudiantes lo entiendan y así luego evaluar”.

“Que si no se han dado por aprendidos todos los temas por parte de los estudiantes hacer examen de lo aprendido”.

“Que se manejen de manera adecuada los temas planeados en el microdiseño, ya que muchas veces los temas no son vistos en su totalidad”.

“Sugiero que se realicen más asesorías o monitorias previas a la realización de dichas evaluaciones para motivar o clarar dudas que se tengan”.

**Retroalimentación.** Respecto a este importante aspecto del proceso evaluativo, los participantes respondieron lo siguiente:

“Hace falta un proceso de retroalimentación, que no solo los estudiantes sean evaluados sino también los docentes y en el proceso de calificación, no sea un castigo hacia los estudiantes, la pérdida de un parcial, si no que el docente adquiera el compromiso de presentar asesoría para el mejoramiento”.

“Resolver dudas después de la evaluación”.

“Socialización con los estudiantes”.

“Interacción docente – alumno para despejar dudas o hacer sugerencias”.

“Socializar las evaluaciones ya realizadas para saber cuáles fueron las falencias del estudiante”.

“La retroalimentación, hablar y debatir acerca de las evaluaciones”.

“Que las evaluaciones tengan un conversatorio después de cada una para saber qué falencias hay y porqué”.

**Variedad.** Los estudiantes encuestados sugirieron algunos cambios relacionados con el principio de variedad. Algunas de estas sugerencias fueron:

“Mejorar la metodología al momento de evaluar”.

“Que el aprendizaje no dependa de unos porcentajes. Exclusivamente que no sean siempre escritos y con preguntas con respuestas tan cerradas que hay no se refleja todo lo que uno sabe”.

“No deberían de inducir al método antiguo, escolástico”

“Que sea de acuerdo al programa académico dichos estándares de evaluación; es decir no homogéneo la manera de calificar”.

“Que sea más dinámico y practico no tanto teoría”.

“Que no todos los métodos sean evaluación escrita”.

“Que tengan diferentes métodos para evaluar el conocimiento del estudiantado, que los profesores tengan porcentaje de la materia en otro tipo de actividades”.

“Se deberían emplear más la sustentación en los trabajos y que estos tengan un porcentaje mayor”.

“Usar siempre diferentes mecanismos para no hacer la evaluación algo monótono”.

**Impacto.** Las siguientes respuestas evidencian lo que sugieren los estudiantes frente al impacto de la evaluación:

“Que se pueda lograr un nuevo tipo de interés o aspectos, metodología en el momento de evaluar. Que el docente se interese por identificar el grado personal (conocimientos que presenta el estudiante antes y después del curso)”.

“A veces los nervios atacan a los estudiantes en el momento evaluativo, generando pensamientos dispersos y contrarios; brindar espacios o segundas oportunidades para aquellos que verdaderamente lo necesiten”.

“Las evaluaciones serian un poco mejor si uno tuviera alguna ayuda, ya que los nervios o el despiste lo pueden hacer olvidar, es mejor algo que ayude a recordar”.

**Confiabledad.** En lo relacionado con este principio de evaluación, los estudiantes opinaron lo siguiente:

“No parciales orales, son muy subjetivos y no se puede acudir a segundo calificador”.

“Todos los docentes de la universidad deben pasar por un proceso de selección donde uno de los criterios son el cómo enseña y cómo evalúa, pues los conocimientos no son lineales y dichos profesores no poseen la pedagogía en la didáctica lo cual dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje y por ende la evaluación”.

“Generar cursos de capacitación a docentes en función de estos temas”.

**Proceso continuo – mejoramiento.** Los participantes manifiestan de la siguiente forma sus sugerencias:

“Fijarse más en las falencias de los estudiantes”.

“Enfocarse más en los procesos para mejorar y no los resultados o productos finales”.

“Sera útil un proceso de evaluación, mejora continua”.

“Que no solo se utilicen para sacar una simple nota y dejar ahí, sino que además al observar las notas se estudie las falencias y se trabaje para reforzar y mejorar”.

“Dar importancia a todas las actividades que se realizan en el curso; es decir que todos los aspectos a realizar tengan el mismo valor, ya que todos hacen parte del mismo propósito, el cuál es mejorar el proceso de aprendizaje y fortalecer los conocimientos”.

“Que presten atención a las falencias que presentan algunos estudiantes durante el curso, y que haya más variedad en los métodos de evaluación ya que la mayoría usan el examen final”.

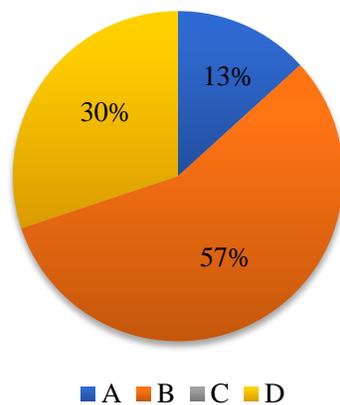
“Se podría hacer planes de mejoramiento cuando se vea que la mayoría de estudiantes no reconocieron o aprendieron el tema”.

“Tener en cuenta el proceso de aprendizaje, la reestructuración de conceptos previos y fortalecer las debilidades”.

### **Resultados docentes**

Se encuestó a docentes de las diferentes facultades de la Universidad Surcolombiana. El instrumento investigativo fue enviado vía correo electrónico y se obtuvo respuesta de 83 docentes encontrando los siguientes resultados: se encontró que el 52% está vinculado a la universidad como docente de planta o tiempo completo, el 38% como catedrático y el 10% como docente ocasional. Por otro lado, el 54% tienen experiencia entre 5 y 10 años, el 17% entre 12 y 10 años, el 13% entre 21 y 30 años, el 12% entre 1 y 30 años, y tan solo el 4% tiene más de 30 años de experiencia con la institución.

**Percepción sobre evaluación.** Al indagar sobre las percepciones que tienen los docentes sobre evaluación, se encontró que más de la mitad (57%) aprecia la evaluación como un proceso continuo que implica la valoración y apreciación de los resultados obtenidos acompañados de estrategias de mejoramiento (retroalimentación), mientras que el 30% sostiene que la evaluación es un espacio de reflexión que se utiliza para verificar el conocimiento adquirido y las dificultades del aprendizaje con el propósito de generar planes de mejora en caso de ser necesario. Por el contrario, el 13% afirma que la evaluación es una forma de medir el conocimiento a través de exámenes u otras estrategias con el fin de determinar por medio de una calificación si se aprueba o reprueba el curso. Por último, encontramos que ningún docente (0%) coincide con la perspectiva de la evaluación como un medio a través del cual se verifica el aprendizaje de los contenidos mediante estrategias que privilegian la memorización de las mismas.

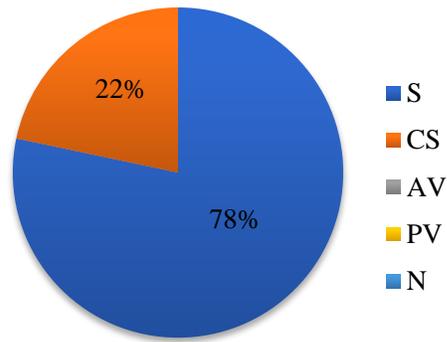


**Gráfica 13. Percepción sobre evaluación**

### **Principios de evaluación**

**Transparencia.** El 78% por ciento de los docentes coinciden en que siempre establecen claramente cuáles son los medios las técnicas y los instrumentos que van a utilizar por medio de la presentación del microdiseño del curso o los cursos que orientan, mientras que el 22%

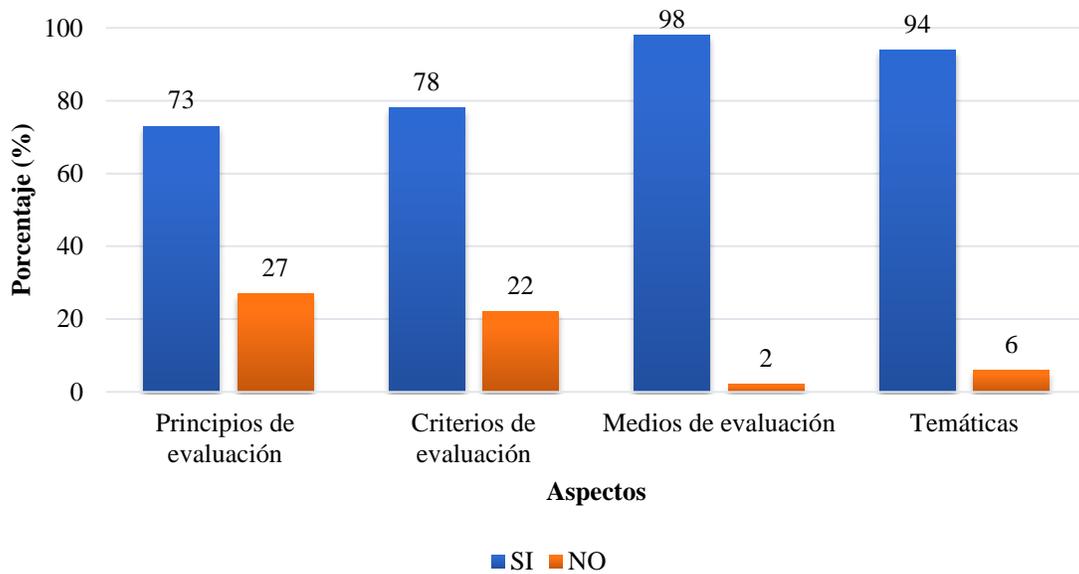
sostienen que casi siempre son claros en el microdiseño al reflejar los mismos. Ningún docente coincide con que nunca, pocas veces o algunas veces son claros al momento de establecerlos claramente.



**Gráfica 14. Principio de transparencia**

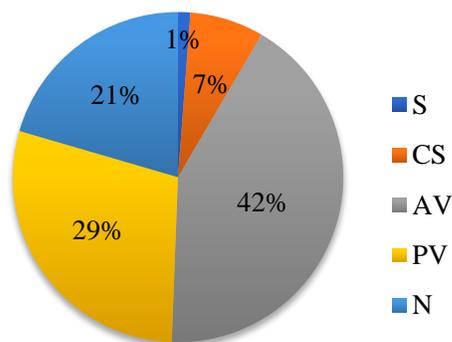
Haciendo referencia a los aspectos que los docentes incluyen en el microdiseño para informar al estudiante en el proceso evaluativo, se encontró los siguientes datos:

- La gran mayoría de los docentes (73%) dicen acordar claramente los principios de evaluación, mientras que una minoría (27%) admiten no dejar claros estos principios.
- En cuanto a los criterios de evaluación, el 78% de los docentes afirman incluirlos en el microdiseño mientras que el 22% admite no hacerlo.
- Significativamente, el 98% de los docentes están seguros en informar a sus estudiantes sobre los medios de evaluación, contrario al 2% de los docentes que aceptan no hacerlo.
- Similar al punto anterior, el 94% de los maestros señalan que las temáticas son expuestas en el microdiseño y tan solo el 6% acepta no exponerlas.



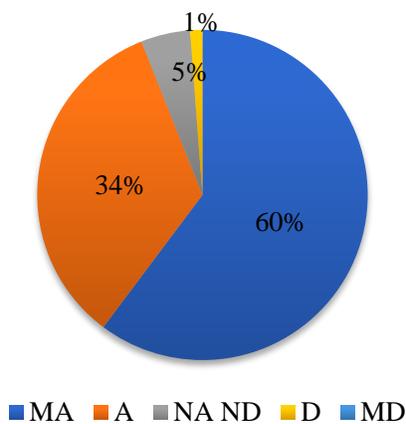
**Gráfica 15. Aspectos incluidos en el microdiseño para el proceso evaluativo**

**Autenticidad.** Se encontró que la memorización de los conceptos hace parte de la evaluación, y está representada en el 42% de los docentes que algunas veces la utilizan, otro 29% y 21% que pocas veces y nunca hacen uso de ella respectivamente. También se estableció que el 7% casi siempre hacen énfasis en la memorización de conceptos y tan solo el 1% convienen en siempre practicarla.



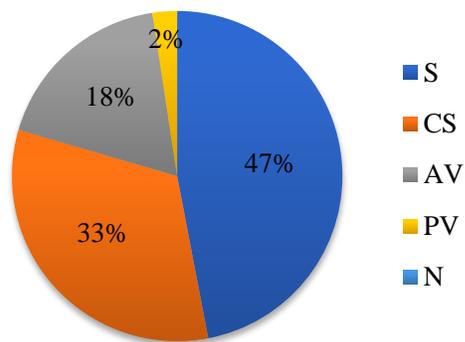
**Gráfica 16. Énfasis en la memorización de conceptos**

En cuanto a determinar si en los medios de evaluación (orales, escritos y prácticos) son acogidos por los maestros de manera tal, que existan componentes que favorezcan la debida preparación de los estudiantes para un exitoso desempeño en el campo laboral o de formación profesional, se encontró que más de la mitad de los docentes (60%) establece que están muy de acuerdo con este enunciado, es decir que aplican esta propiedad en la evaluación de los aprendizajes. Además, se aprecia que menos de la mitad de los docentes (34%) afirman estar de acuerdo con el planteamiento anteriormente enunciado. Así mismo, se encontró que el 5% de los docentes encuestados coinciden tener una posición neutra ante la afirmación de preparar o empoderar a sus estudiantes para el desempeño laboral a través de estos medios de evaluación, y finalmente, tan solo el 1% manifiesta estar en desacuerdo, es decir que no acogen debidamente la evaluación como un proceso que permite el desempeño laborar en una menor escala.



**Gráfica 17. Medios de evaluación para el desempeño laboral**

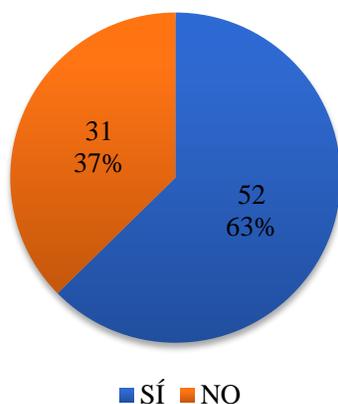
**Trabajo en grupo.** El trabajo grupal en los procesos evaluativos conforma y caracteriza una de las partes de la evaluación de los aprendizajes de manera tal, que el 47% sostiene que siempre promueve el trabajo grupal, el 33% afirma que casi siempre lo hace, el 18% coincide en que algunas veces valora este tipo de aprendizaje y tan solo el 2% de los maestros manifiestan que pocas veces lo hacen. Ningún docente expresa que nunca valore y promueva el trabajo grupal.



**Gráfica 18. Valoración y promoción del trabajo grupal**

### **Tipos de evaluación**

**Evaluación diagnóstica.** La evaluación diagnóstica como parte del proceso de evaluación, es aplicada por el 63% de los docentes, se considera una cifra importante porque representa más de la mitad de la población encuestada, es decir, que estos docentes reconocen y aprecian los conocimientos previos que los estudiantes tienen de determinado tema para tomarlos como referentes o puntos de partida. Por otra parte, el 37% de los docentes encuestados manifiestan que no están llevando a cabo este tipo de evaluación, es decir que no tienen en cuenta los saberes ya establecidos de los estudiantes en los temas propuestos para el desarrollo del curso a orientar.

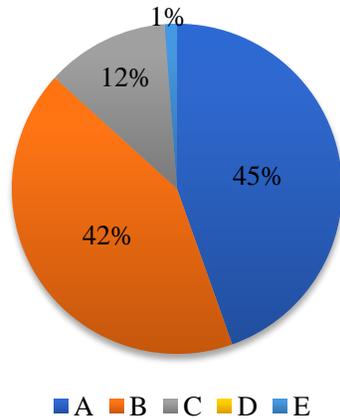


**Gráfica 19. Evaluación diagnóstica**

**Evaluación formativa.** Un poco menos de la mitad de los docentes (45%) indica que utilizan continuamente los resultados de los instrumentos evaluativos que ellos aplican para detectar falencias presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus respectivos cursos y así mismo realizar ajustes que conlleven al mejoramiento de este mismo proceso.

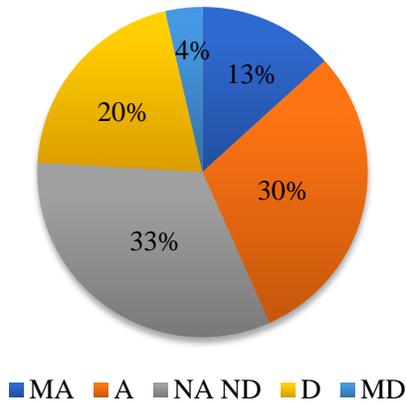
Adicionalmente, otra cantidad considerable de docentes (42%) expresa que utilizan los resultados de sus procesos evaluativos llevados a cabo en sus clases para el mismo propósito de mejoramiento. Un porcentaje menor de docentes (12%) en ocasiones utiliza dichos resultados

para este propósito. Solo el 1% manifestó no utilizarlos para la detección de deficiencias y posterior adaptación del proceso de enseñanza para su mejora.



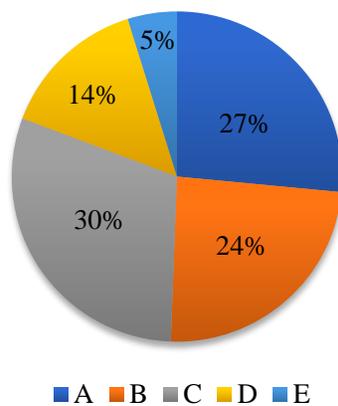
**Gráfica 20. Evaluación formativa**

Por otra parte, en la evaluación de los aprendizajes que se está aplicando en la universidad, revela el siguiente resultado en cuanto al porcentaje equivalente a la valoración numérica sobre la valoración cualitativa: El 30% está de acuerdo con esta afirmación mientras que el 33% toma una posición neutra, es decir que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, por otro lado, el 20% de los docentes afirman estar en desacuerdo, es decir, que para ellos la valoración numérica no prevalece sobre la valoración cualitativa, el 13% afirman estar muy de acuerdo y por último el 4% manifiesta estar muy en desacuerdo.



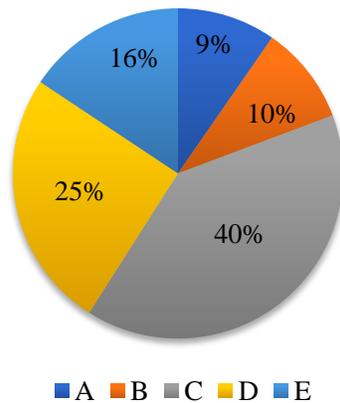
**Gráfica 21. Valoración cualitativa además de la numérica**

**Autoevaluación.** Respecto al fomento de la autoevaluación como ejercicio evaluativo de los diferentes cursos dictados por los docentes, los porcentajes están repartidos entre los docentes que permiten con frecuencia que sus estudiantes sean partícipes en la evaluación valorando su propio desempeño (27% y 24% en las categorías Siempre y Casi Siempre respectivamente), los que optan por la realización de dicho ejercicio evaluativo solo algunas veces (30%), y los que prefieren dejar que el estudiante valore su propio desempeño pocas veces (14%). Solamente un 5% manifestó no permitir en sus clases el ejercicio de la autoevaluación en cuanto al proceso evaluativo se refiere.

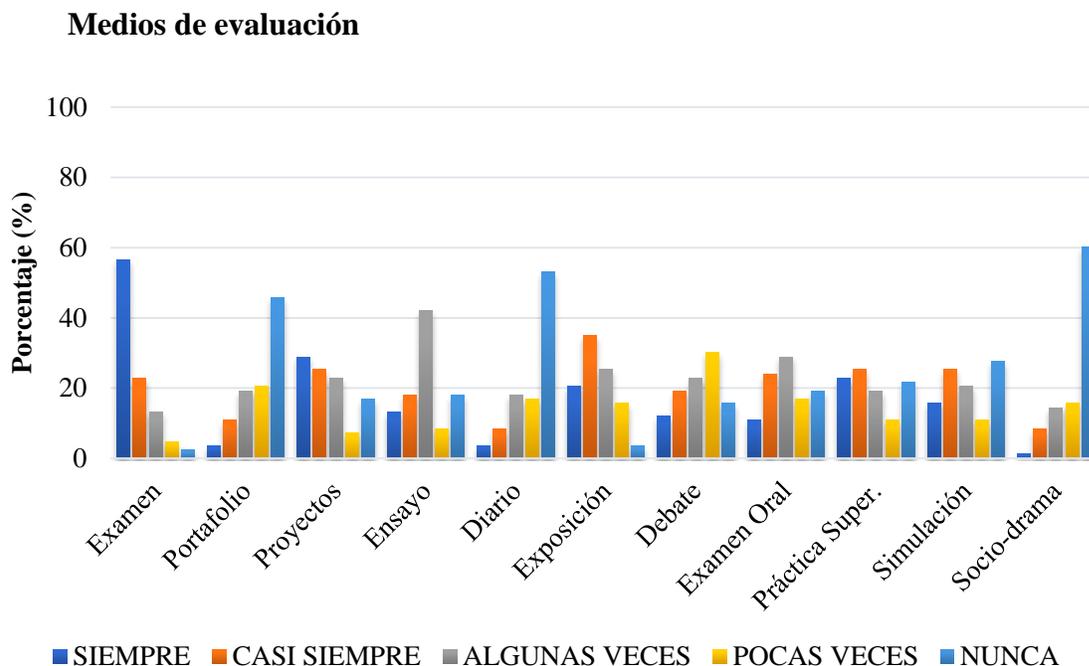


**Gráfica 22. Participación del estudiante en el proceso evaluativo.**

**Coevaluación.** De igual manera, se observa que un 19% (repartidos en porcentajes de 9% en la categoría *Siempre* y 10% en la categoría *Casi Siempre*) de docentes expresa que, en sus cursos, los estudiantes son agentes activos en el proceso evaluativo, puesto que se les permite valorar el desempeño de sus compañeros estudiantes con bastante frecuencia. Sin embargo, una cantidad significativa de docentes (40%) afirma realizar dicho ejercicio evaluativo ocasionalmente. El 25% de docentes opta por otros ejercicios evaluativo diferentes a la coevaluación, limitándola a muy pocas ocasiones. Solo un porcentaje menor (16%) no fomenta la coevaluación en sus procesos evaluativos.



**Gráfica 23. Coevaluación**



**Gráfica 24. Medios de evaluación más usados**

**Examen.** Un poco más de la mitad de los docentes (57%) establece que utilizan exámenes como medio de evaluación. Adicionalmente, un 24% determina que los exámenes son de frecuencia casi siempre en sus procesos evaluativos. Por otra parte, una cantidad menor (13%) utiliza este medio en algunas ocasiones, y un 4% sitúa los exámenes en la categoría pocas veces. Únicamente el 2% de los docentes no utiliza exámenes como medio evaluativo.

**Portafolio.** En relación al uso del portafolio, una cantidad comprensible de docentes (45%) indica que el uso del portafolio en sus procesos evaluativos es nulo. Asimismo, una cuarta parte (21%) asume que este instrumento lo utilizan en escasas ocasiones. Una cantidad similar (19%) indica utilizar el portafolio algunas veces en sus clases. Solamente el 11% considera que el portafolio es utilizado con frecuencia moderada y un 4% adicional considera que se utiliza con una alta frecuencia.

**Proyecto.** Los porcentajes en lo que respecta al uso de los proyectos se dividen entre los docentes que sitúan los proyectos en la categoría siempre (29%), casi siempre (25%), y algunas veces (23%). Seguidamente, un 16% señala que los proyectos nunca son utilizados por ellos mismos, y finalmente, una cantidad inferior (7%) afirma que esta técnica evaluativa es utilizada en limitadas ocasiones.

**Ensayo.** Una cantidad considerable de docentes (42%) considera que los ensayos son empleados en algunas oportunidades. Por otro lado, se aprecia un 18% que afirma que los ensayos nunca los utilizan en sus procesos de evaluación, lo cual contrasta con una cantidad equivalente (18%) que asume que este medio es utilizado constantemente. Una cantidad menor (14%) sitúa el ensayo en la categoría de siempre, mientras que una cantidad significativamente inferior (8%) indica utilizar ensayos como medio evaluativo en pocas oportunidades.

**Diario.** En lo que al uso de diarios se refiere, se aprecia un porcentaje significativo (53%) que plantea que los diarios nunca son utilizados como medio evaluativo. Este porcentaje es considerablemente mayor en relación con el porcentaje de docentes (18%) que establecen que utilizan los diarios en algunas ocasiones. Una cantidad semejante (17%) considera que los diarios son pocas veces utilizados, y un porcentaje menor (8%) indica que utilizan este medio de evaluación en repetidas ocasiones, mientras que solamente el 4% utilizan diarios en toda ocasión.

**Exposición.** Se observa que la mayor cantidad de docentes (35%) suele utilizar frecuentemente exposiciones en sus clases, seguido por un 25% que reconoce la exposición como una técnica evaluativa usada de forma ocasional. Igualmente, un 20% de los docentes considera que las exposiciones siempre se aplican en los procesos evaluativos de las clases que imparten. Finalmente, se observan porcentajes menores (16% y 4%) que sitúan la exposición en las categorías de pocas veces y nunca respectivamente.

**Debate.** Según los docentes encuestados, existe un 30% que afirma utilizar los proyectos en pocas ocasiones en los procesos evaluativos de sus respectivos cursos. De la misma forma, un 23% expresa que los proyectos son usados ocasionalmente. Los siguientes porcentajes se reparten entre los docentes que establecieron que este medio evaluativo es utilizado regularmente (19%), nunca es utilizado (16%) y es utilizado constantemente (12%).

**Examen oral.** Los porcentajes arrojados en el uso de los exámenes orales están divididos en cantidades variadas. Por un lado, se estima que el 29% de los docentes encuestados utiliza el examen oral de manera ocasional, mientras que el 25% suele utilizar dicha técnica evaluativa de manera frecuente. Más adelante, se aprecia un 19% que indica nunca utilizar exámenes orales en sus clases, junto a un 17% que utiliza estos exámenes orales en limitadas ocasiones. Solo un porcentaje menor (10%) asume utilizar este tipo de exámenes de manera reiterada.

**Práctica supervisada.** De igual forma se despliegan cantidades porcentuales similares en relación al uso que se le da a la práctica supervisada como método evaluativo. En primera medida, se estima un 25% que determina que la práctica supervisada es llevada a cabo casi siempre. Mientras que un 23% indica utilizar siempre este medio evaluativo, este valor contrasta con una cantidad semejante (22%) que, por su parte, establece que las prácticas supervisadas nunca son utilizadas en sus respectivas clases. Un porcentaje cercano (19%) aclara que medio se practica en algunas ocasiones, y solamente un 11% establece que este medio se utiliza limitadas veces.

**Simulación.** La cuarta parte de los docentes encuestados (28%) asegura que la simulación nunca se utiliza en los procesos de evaluación, Así mismo, una cuarta parte adicional (25%) estima que este medio evaluativo se utiliza en frecuentes oportunidades, y un 20% asume que la simulación es empelada en algunas ocasiones. El 16% manifiesta que la simulación es

utilizada constantemente al evaluar, y una cantidad inferior a esta última (11%) cree que las simulaciones son realizadas pocas veces.

**Socio-drama.** Una cantidad significativa de docentes (60%) hace evidente que el socio-drama nunca se emplea para evaluar. Porcentajes substancialmente inferiores aclaran que este medio es utilizado en limitadas ocasiones (15%), algunas ocasiones (14%), y en frecuentes ocasiones (8%). Únicamente el 1% de los docentes encuestados señala utilizar el socio-drama de manera constante.

**Otros.** Se plantearon diferentes medios de evaluación por parte de los docentes. A continuación, se enuncian algunos de ellos:

- **Taller:** Cabe resaltar este instrumento fue sugerido por el 21%, convirtiéndose en el instrumento de mayor proposición, incluyendo variaciones de este mismo (talleres realizados en clase, talleres de solución de problemas y talleres supervisados).
- Prototipos construcción.
- OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje).
- Estudio de casos.
- Lectura y análisis críticos de artículos en el campo de la literatura, educación, ciencia y tecnología.
- Relatos.
- Elaboración de material haciendo uso de las TIC.

### **Análisis de resultados**

#### **Percepción sobre evaluación**

Cuando se brindó la posibilidad de seleccionar un enunciado sobre la percepción de evaluación, un porcentaje importante de los estudiantes (55%) señaló que, de acuerdo a su experiencia en la Universidad Surcolombiana, la evaluación es una forma de medir el conocimiento a través de exámenes u otras estrategias con el fin de determinar si se aprueba o no un curso por medio de una calificación. Mientras tanto, al presentar las mismas opciones de respuesta a los docentes, un número significativo de ellos (57%), coincidió en apreciar la evaluación como un proceso continuo que implica la valoración y apreciación de los resultados obtenidos acompañados de estrategias de mejoramiento. Esta última concepción de evaluación se inclina más hacia lo planteado por Estevés (2002) quien señala que la acción evaluativa sí debe estar orientada a la orientación y verificación de conocimientos, objetivos y habilidades con el fin esencial de orientar y reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se encontró también que la gran mayoría de los docentes (87%) percibe la evaluación con un enfoque alternativo en el que los procesos evaluativos conllevan apreciación de conocimiento y resultados, reflexión crítica e implementación de planes de mejoramiento en caso ser necesario. Mientras que esta percepción de evaluación con enfoque alternativo la plantea un número menor de estudiantes (30%). Los docentes señalan una concepción más tradicional del proceso evaluativo de acuerdo a su experiencia, entre ellos, la tendencia (70%) se da hacia una acción evaluativa que mide o verifica el conocimiento con el fin de determinar si se aprueba o se reprueba un curso, esto se hace por medio de ciertas estrategias que por lo general privilegian la memorización de los contenidos.

Sin embargo, al brindar una posibilidad más amplia a los estudiantes en la que ellos no debían elegir una opción en el instrumento, pero en cambio se les pidió escribir su propia concepción de evaluación, los resultados no discreparon mayormente de las tendencias arriba mencionadas. La gran mayoría de los estudiantes expresó una definición de evaluación que tiende a un enfoque tradicional o sumativo del proceso evaluativo. Entre los comentarios más recurrentes se encuentra que la evaluación es un mecanismo, método, proceso, medio, instrumento o sistema para medir el conocimiento o determinar si el estudiante ha aprendido. Al respecto un estudiante señaló que la evaluación es un *“método que se usa para medir el conocimiento de una persona sobre algún o algunos temas, esto de carácter cuantitativo”* (EEP7C12) mientras que otro estudiante manifestó que *“[la evaluación es un] instrumento de medición en donde se observa si el estudiante aprueba o desaprueba un curso.”* (EEP7C61) Algunos estudiantes incluso expresan aspectos adversos dentro de este enfoque evaluativo, esto se puede evidenciar en referencias como la siguiente: *“[la evaluación es] la forma como se evalúa el conocimiento (forma como se califica según estándares previos), sin embargo, se evalúan conceptos y no conocimiento, la universidad premia la buena memoria y deja a un lado el saber hacer en el cual se supone que está enfocado.”* (EEP7C74)

No obstante, un número más reducido de estudiantes manifestaron, cuando se les solicitó escribir su concepto de evaluación, una percepción de evaluación con tendencias hacia un proceso formativo, de hecho, de forma frecuente estos estudiantes consideran la evaluación como un medio o proceso que implica el análisis de la enseñanza y el aprendizaje, identificación de falencias, reflexión y acciones de mejoramiento. En relación con esto se obtuvieron comentarios como: *“evaluar es analizar lo que se ha aprendido, ponerlo en práctica y revisar en qué se está fallando para mejorar”* (EEP7C91) y, *“[la evaluación es un] proceso continuo y reflexivo que*

*permite verificar el nivel de adquisición de un conocimiento e identificar las dificultades que se pueden presentar en el proceso de aprendizaje.” (EEP7C99)*

Es esta misma sección del instrumento aplicado, un porcentaje mínimo de estudiantes manifestó concepciones de evaluación que se orientan hacia una función diagnóstica, es decir, el proceso evaluativo como un mecanismo o herramienta que permite diagnosticar los conocimientos con los que el estudiante inicia en curso o una nueva temática (Brenes, 1987). Esto se evidencia con el siguiente comentario hecho por un estudiante: “[la evaluación es un mecanismo para medir un nivel previo de conocimiento, qué tanto se sabe, conoce y apropia del tema.” (EEP7C103)

Asimismo, un número igualmente reducido de estudiantes planteó una aperccepción de evaluación que se inclina hacia el ámbito práctico, los comentarios con esta tendencia coinciden en que la acción evaluativa debe orientarse hacia la solución de problemas en el ámbito profesional y en la vida real. En este sentido se presenta el siguiente comentario: “[la evaluación] es una actividad en la cual se miden los conocimientos adquiridos con el fin de usarlos para resolver problemas de la vida real o del área en cuestión.” (EEP7C20)

### **Principios de evaluación**

El principio de *transparencia*, según Arias et al. (2012), alude al grado de claridad y especificación en la información de la prueba en cuanto a diferentes parámetros. Uno de estos son los métodos; según los profesores (98%) y estudiantes (83%) el cumplimiento de este parámetro de transparencia es altamente satisfactorio, pues afirman que se establecen claramente los medios de evaluación en el microdiseño. En cuanto a contenidos y temáticas a evaluar, profesores (94%) y estudiantes (80%) coinciden en que los contenidos se dan a conocer con anterioridad y de forma clara. Para sustentar dichos parámetros, se citan algunos extractos

tomados de las respuestas de los estudiantes: *“Algunos profesores cuando faltan temas por explicar nos aplazan la fecha de evaluación para darnos tiempo de informarnos acerca de los temas que faltan” (EEP8C33)* y *“algunos profesores dan a conocer con anterioridad los temas que serán evaluados” (EEP8C99)*

Sin embargo, pocos estudiantes difieren al expresar que los profesores no aclaran cómo se va a realizar el proceso de evaluación (17%) ni qué va a ser evaluado (20%). Al respecto, los estudiantes señalan: *“[que las evaluaciones] sean acordes a lo explicado en clase ya que en algunas veces el maestro evalúa temas poco vistos o que han sido dados por vistos”* y *“[que en las evaluaciones] se manejen de manera adecuada los temas planeados en el microdiseño, ya que muchas veces los temas no son vistos en su totalidad” (EEP8C154)*

Otros parámetros a analizar son los de ponderación y calificación. Algunos estudiantes hacen alusión a estos dos parámetros al resaltar las fortalezas del proceso de evaluación de los aprendizajes. Esto se puede evidenciar en algunas referencias como las siguientes: *“los porcentajes y las formas de evaluar se aclaran al principio de cada semestre. Esto permite que haya claridad entre alumnos y docentes”* y *“se informa a los estudiantes de las notas de cada cohorte y eso permite que analicen sus fortalezas y debilidades.” (EEP8C122)*

Otro es el principio de **autenticidad**, Brown (2004) señala que este principio se entiende como el grado de relación entre la tarea a realizar en el examen y el dominio en un contexto real. Fundamentalmente, se afirma que un examen es auténtico cuando la tarea a realizar es probable de ser representada en el ‘mundo real’. Siguiendo esto, al contrastar la opinión de estudiantes y profesores con base en la premisa de que los diferentes medios de evaluación (orales, escritos o prácticos) preparan al estudiante para desempeñarse eficientemente en su campo laboral, es evidente una inconsistencia entre ambos grupos de encuestados. En su mayoría los profesores

(94%) se expresaron muy de acuerdo frente a dicha afirmación, mientras que una reducida cantidad de estudiantes (38%) expresó que se cumple con lo planteado, quienes señalan: *“Sin duda, resalto que este proceso sirve de experiencia para poder desempeñarnos mejor en nuestro campo laboral, es decir aprendemos de lo evaluado”* (EEP8C117) y *“la utilización de nuevas técnicas de afrontamiento de situaciones reales, ejemplo la realización de prácticas.”* (EEP8C155)

Asimismo, existe una gran diferencia entre los estudiantes (62%) que afirman que lo evaluado no aporta la suficiente preparación para ejercer eficientemente en el campo laboral. A diferencia de esto, pocos fueron los profesores (6%) que expresaron estar en desacuerdo con dicho planteamiento. Para sustentar lo dicho, los estudiantes plantean: *“Deberían ser procesos que apunten más hacia la práctica de cómo se desarrollaría en un ámbito profesional en la vida real. Enseñar la parte práctica de cada carrera, no quedarse solo en teorías”* (EEP9C18) y *“la evaluación (...) debería orientarse a la adquisición de competencias laborales y de la vida cotidiana”*. (EEP9C64)

Para apoyar la posición de los estudiantes al confirmar la falta de autenticidad en la evaluación, se planteó otra premisa que difiere con este principio, la cual plantea que al momento de evaluar se hace énfasis en la memorización de conceptos. Las percepciones frente a esta afirmación son muy dispersas al encontrar una contradicción entre las opiniones de profesores quienes en menor cantidad (8%) afirman que sí prevalece la memorización y en mayor cantidad (92%) que no; y estudiantes (41%), quienes en mayor cantidad frente a los profesores aseguran que la memorización predomina al momento de evaluar, y en menor cantidad (59%) en comparación con los docentes aseguran que no se enfatiza en dicha forma evaluativa. Para sustentar lo dicho, se citan algunos comentarios hechos por los estudiantes: *“Que no sea solo*

*memoria, sino que implique un proceso de construcción desde cada estudiante” (EEP9C14), “que no se base en la memorización sino en casos prácticos que permita un buen desarrollo en el campo laboral, y no solo teoría que en ocasiones es inaplicable para el contexto laboral” (EEP9C118), y “que se involucren en este más al estudiante que no sean solo páginas y páginas memorizadas sino actividades que se asemejen a la realidad a la que se debe enfrentar cada profesional”. (EEP9C119)*

En esta misma sección del instrumento aplicado, se pregunto acerca del **trabajo grupal** como estrategia evaluativa. Eisner (1993, citado en López & Hinojosa, 2000) plantea que la evaluación no debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo. Frente a este planteamiento, se preguntó con qué frecuencia se valora y se promueve el trabajo grupal; los profesores (80%) señalan que sí cumplen con el fomento de esta estrategia de evaluación, mientras que los estudiantes (53%) aseguran que no se promueve tanto como se debería, quienes sustentan esto con los siguientes comentarios: *“Las evaluaciones en grupo son una buena estrategia para estimular el comportamiento y el desarrollo de la persona cuando este hace parte de un grupo” (EEP8C44) y “nos sirve de presión para estudiar más. Los procesos evaluativos en grupo mejoran las relaciones y fortalecen el trabajo en equipo.” (EEP8C73)*

Por otra parte, el principio de **practicidad**, según lo planteado por Brown (2004), se refiere a la relación entre los recursos necesarios para el diseño, la administración y la calificación de una prueba, así como los recursos disponibles. Un examen es práctico si:

- No es excesivamente costoso.
- Se mantiene dentro de las limitaciones de tiempo.
- Su administración es de relativa facilidad.

- Tiene un procedimiento de calificación específico y eficiente en términos de tiempo.

Basados en la segunda característica de este principio de evaluación, se preguntó a los estudiantes si los profesores asignan el tiempo suficiente para desarrollar de forma satisfactoria las diferentes tareas evaluativas. Sus opiniones muestran resultados similares al afirmar el cumplimiento de esta característica de la practicidad en la evaluación (54%), y al refutar que los docentes estipulan el tiempo necesario para la evaluación (46%). Si bien fue mayor la cantidad de quienes presentan una posición a favor, los resultados no permiten visualizar la practicidad como un aspecto positivo del proceso de evaluación de los aprendizajes en su totalidad.

En la última sección de la encuesta a estudiantes se preguntó abiertamente por fortalezas y sugerencias frente al proceso de evaluación de los aprendizajes, y algunos comentarios están directamente relacionados con otros principios de evaluación, los cuales son:

Se identificaron comentarios relativos al *impacto* del proceso de evaluación tanto como fortaleza y aspecto a mejorar al mismo tiempo. Los estudiantes encuestados consideran que un aspecto que vale la pena destacar del proceso de evaluación es el impacto que este tiene, es decir, el efecto tanto en docentes como estudiantes y la institución como tal. Los encuestados concuerdan en que la evaluación es exigente para el estudiante y le impone retos. Esto se puede apreciar en referencias como las siguientes:

Fortalezas: *“Aspecto positivo, pues no sabría qué decir, pero podía decir que sería la satisfacción de ver una nota buena, motivándonos a ser buenos estudiantes y si es una nota mala, llamándonos a un mejoramiento.” (EEP8C36)*

*“El rigor evaluativo que hace por obligación al estudiante esforzarse por la superación.” (EEP8C75)*

*“Resalto que la evaluación que he podido vivenciar ha sido progresiva y de carácter reflexivo, no solo del resultado sino que también del proceso.” (EEP8C78)*

*“Implica que el estudiante tome conciencia y dedique un tiempo extra clase para profundizar los conocimientos mediante la indagación e investigación, es decir, trabajo independiente.” (EEP8C151)*

Aspectos a mejorar: *“A veces los nervios atacan a los estudiantes en el momento evaluativo, generando pensamientos dispersos y contrarios; brindar espacios o segundas oportunidades para aquellos que verdaderamente lo necesiten”.* (EEP8C156)

En cuanto al principio de **validez** se refiere, en menor proporción, algunos de los estudiantes encuestados resaltan la coherencia de los medios evaluativos usados por los docentes. La validez es el criterio más importante en un test efectivo, y tiene que ver con la pertinencia de las interpretaciones o inferencias hechas a partir de las evaluaciones, si estas interpretaciones son apropiadas, significativas y útiles (Grondlun, 1998 citado en Brown, 2004). A continuación se presentan algunas respuestas que sustentan este principio:

*“Las evaluaciones son muy objetivas y rigurosas.” (EEP8C17)*

*“Los temas evaluados son respecto a los temas vistos en cada materia.” (EEP8C46)*

*“Las evaluaciones son coherentes con lo que se ha visto en clase.” (EEP8C87)*

Por otra parte, el principio de **confiabilidad** hace referencia a la consistencia en los resultados de un examen administrado en momentos o lugares distintos a un mismo estudiante o grupo en condiciones similares o valorado por distintos evaluadores (Brown, 2004). Un test efectivo debe ser consistente, confiable y preciso (Shohamy, 1998). Los estudiantes sugieren unas acciones para mejorar este principio en el proceso de evaluación:

*“No parciales orales, son muy subjetivos y no se puede acudir a segundo calificador”.*

*(EEP9C120)*

*“Todos los docentes de la universidad deben pasar por un proceso de selección donde uno de los criterios son el cómo enseña y cómo evalúa, pues los conocimientos no son lineales y dichos profesores no poseen la pedagogía en la didáctica lo cual dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje y por ende la evaluación”.* *(EEP9C90)*

Yániz y Villardón (2006) establecen que la evaluación requiere el aprendizaje activo por parte del estudiante y es deber del docente desarrollar diversas metodologías evaluativas que aseguren la participación y actividad de los estudiantes. Entre los comentarios expresados por los estudiantes como sugerencias al proceso de evaluación, se distingue un reducido pero relevante llamado a la variedad en cuanto a los mecanismos y las metodologías utilizadas para evaluar. Al respecto algunos estudiantes señalan: *“que [el proceso de evaluación] sea de acuerdo al programa académico... es decir no homogénea la manera de calificar,”* *(EEP9C121)* igualmente *“que el aprendizaje no dependa de unos porcentajes. Exclusivamente que no sean siempre escritos y con preguntas con respuestas tan cerradas que hay no se refleja todo lo que uno sabe.”* *(EEP9C122)*

Por otro lado, al indagar sobre los aspectos positivos de la evaluación se pudo establecer que para un considerable número de estudiantes el proceso llevado a cabo en la universidad no posee ningún aspecto que valga la pena destacar. Algunas referencias en este sentido son: *“no resaltaría ninguno ya que en casi todas las materias son procesos de memorizar y nada lúdicas para el aprendizaje progresivo,”* *(EEP8C157)* también *“son muy pocos los aspectos que hay que resaltar ya que muchas veces las evaluaciones no están bien hechas.”* *(EEP8C158)* Además de resaltar que no hay ningún aspecto positivo en el proceso, algunos estudiantes plantean ciertos

factores que consideran problemáticos, tal como se evidencia a continuación: “[los procesos evaluativos] *no son del todo buenos, desde mi punto de vista siento que falta más un poco de práctica, esto obviamente enfocado en la carrera que estoy realizando,*” (EEP8C159) de igual modo: “*ningún [aspecto positivo], hay mucha desigualdad respecto a la calificación por medio de los docentes.*” (EEP8C60)

### **Tipos de evaluación**

Los tipos de evaluación que se tuvieron en cuenta dentro del instrumento aplicado fueron la evaluación sumativa, formativa y diagnóstica (atendiendo a la función de la acción evaluativo), igualmente la autoevaluación y coevaluación (de acuerdo a los agentes que intervienen en el proceso) (Casanova, 1998).

Al contrastar la información obtenida de estudiantes y docentes se encontraron percepciones divididas en cuanto al uso de la evaluación diagnóstica. De acuerdo con la mitad de los estudiantes (53%) tan solo entre el 0 y 20% de los docentes emplean la evaluación con propósitos diagnósticos, mientras tanto un número significativo de los docentes (63%) manifestó sí hacer uso de este tipo de evaluación. La importancia de este tipo de evaluación radica en poder identificar los conocimientos previos y necesidades del estudiante al empezar una etapa de aprendizaje; de esta manera garantizar el principio de equidad para guiar los estudiantes hacia el logro (Restrepo et al., 2011; Bonvecchio de Aruani & Maggioni 2006).

En relación con algunos componentes de la evaluación con propósitos formativos, también se observa cierta diferencia en respecto a lo expresado por docentes y estudiantes. Según Villardón (2006) la *reflexión* y la *mejora* están dentro de los elementos que promueven y fortalecen la participación del estudiante y el desarrollo de competencias. De acuerdo con un número significativo de estudiantes (59%) apenas entre el 1 y 40% de docentes identifican las

falencias que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de hacer ajustes que conduzcan al mejoramiento de dicho proceso a lo largo del curso. En cuanto a los docentes, la mayoría de ellos (87%) indica que siempre o casi siempre utiliza los resultados de los procesos evaluativos llevados a cabo en sus clases con el propósito de mejoramiento.

Lo antes mencionado se obtuvo a través de una pregunta cerrada, y se corroboró con lo que manifestaron los discentes en otra sección de la encuesta en la que se consultó acerca de sugerencias o posibles acciones de mejoramiento para el proceso de evaluación. Los estudiantes expresaron la necesidad de llevar a cabo la evaluación como un proceso continuo y tomar ventaja de los resultados de los diferentes medios de evaluación para realizar acciones de mejoramiento. A la pregunta *¿Qué sugerencias tiene para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Surcolombiana?*, algunas respuestas obtenidas fueron: *“enfocarse más en los procesos para mejorar y no los resultados o productos finales,”* (EEP9C46) *“que no solo se utilicen para sacar una simple nota y dejar ahí, sino que además al observar las notas se estudie las falencias y se trabaje para reforzar y mejorar,”* (EEP9C123) y *“que presten atención a las falencias que presentan algunos estudiantes durante el curso, y que haya más variedad en los métodos de evaluación ya que la mayoría usan el examen final.”* (EEP9C124)

No obstante, las opiniones son diversas pues algunos estudiantes, aunque en menor proporción, mencionaron el mismo aspecto dentro las fortalezas del proceso de evaluación. Para estos estudiantes la identificación de falencias en los procesos de aprendizaje y los consecuentes planes de mejoramiento que se pueden implementar son un aspecto positivo dentro del sistema de evaluación que se lleva a cabo en la universidad. Esto se puede evidenciar en referencias como las siguientes: *“resaltaría que algunos docentes no lo hacen para solo una calificación, sino para saber qué deficiencias poseen los estudiantes.”* (EEP8C113) y “[un aspecto positivo

es] *que el proceso de evaluación nos ayuda a determinar qué falencias tenemos sobre ciertos conceptos y así poder fortalecerlos.*” (EEP8C114)

Un fenómeno similar se evidenció con respecto a la retroalimentación que brindan los docentes dentro del proceso de evaluación. Mientras algunos estudiantes señalaron este elemento como una fortaleza, otros lo expresaron como un aspecto a mejorar dentro del proceso. Como evidencia de este último hallazgo se citan los siguientes comentarios: “[una sugerencia es] *que las evaluaciones tengan un conversatorio después de cada una para saber qué falencias hay y por qué*” (EEP8C160) asimismo, “*hace falta un proceso de retroalimentación, que no solo los estudiantes sean evaluados sino también los docentes y en el proceso de calificación, no sea un castigo hacia los estudiantes, la pérdida de un parcial, si no que el docente adquiera el compromiso de presentar asesoría para el mejoramiento.*” (EEP9C103) Estos comentarios reflejan una estrecha relación con los planteamientos de algunos autores quienes destacan que la información proporcionada acerca del desempeño o aprendizaje debe darse de manera pronta para que sea útil, debe centrarse en el aprendizaje más que en la calificación, y debe ser una explicación de la valoración relacionando el objetivo del trabajo y los criterios utilizado para juzgar su calidad (Hattie & Timperley, 2007; Gibbs & Simpson, 2004; Padilla & Gil, 2008). Cabe resaltar que los comentarios frente a la retroalimentación se dieron en proporciones reducidas; es decir, pocos estudiantes comentaron en este aspecto.

Cuando se indagó acerca de si las tareas que los docentes evalúan reciben una valoración cualitativa, además de una valoración numérica se pudo establecer un punto en común entre profesores y estudiantes. Para un número importante de estudiantes (45%) un porcentaje relativamente bajo de docentes (0-20%) brinda los dos tipos de apreciación a las tareas evaluativas. Mientras un poco más de la mitad de los docentes (53%) se muestra de acuerdo o en

una posición neutra frente al hecho de que la valoración numérica prevalezca sobre la valoración cualitativa.

Según Sanmartí, (2007 citado por Hamodi, et al. 2015) a través de la autoevaluación se le permite al estudiante valorar su propio desempeño promoviendo la autorreflexión, y mediante el uso de coevaluación el estudiante y sus compañeros se evalúan de forma mutua; en estas dos técnicas la acción evaluativa se lleva a cabo tomando como referencia criterios acordados con anterioridad. Al consultar si los docentes permiten que el estudiante participe en el proceso evaluativo valorando tanto su propio desempeño como el de sus compañeros, para un número significativo estudiantes (46%) el porcentaje de profesores que permite el ejercicio de estas técnicas de evaluación es apenas entre el 0 y 20%. Este hallazgo está en relativa correspondencia con lo expresado por los docentes, pues la mayoría de ellos (75%) señala los ejercicios de coevaluación son limitados; solo algunas o pocas veces se permite al estudiante ser un agente activo en el proceso evaluativo valorando el desempeño de sus compañeros, sin embargo, la mitad de los docentes (51%) expresa que siempre o casi siempre permite al estudiante participar en la evaluación dando una apreciación acerca de su propio desempeño.

### **Nuevas categorías**

Se identificaron comentarios relativos al *enfoque de la evaluación* tanto como fortaleza y aspecto a mejorar al mismo tiempo. En este sentido, un importante número de estudiantes expresó factores relacionados con la implementación de métodos de evaluación no tradicionales por parte de algunos docentes, así como la flexibilización de evaluación y que se demanda la comprensión y la opinión argumentada más allá de la memorización. Esto se puede apreciar en referencias como las siguientes: “[un aspecto positivo es] *el esfuerzo de algunos docentes por hacer de los métodos de evaluación más flexibles y prácticos, tratando de acercarlos un poco a*

*la realidad (ambiente laboral),” (EEP8C13) asimismo, “existen docentes que se apoyan de la pedagogía crítica y la didáctica donde plantean evaluaciones que no solo califican al estudiante por la capacidad de recordar, sino que también se evalúa el proceso, la persona y sus habilidades adquiridas durante el curso.” (EEP8C105) Según lo planteado por Eisner (1993, citado en López & Hinojosa, 2000) dentro de los principios que deben regir el proceso evaluativo se destacan que este debe reflejar las tareas que los estudiantes eventualmente tendrán que llevar a cabo en el mundo real, promoviendo la “resolución problemas y... construcción de significado,” igualmente la evaluación debe enfatizar el proceso de aprendizaje y no solo el producto final, instando al estudiante a comprender “el todo y no solo las partes,” y permitiéndoles elegir la forma de respuesta con la que se sienta más cómodo.*

Por el contrario, otros estudiantes destacan el mismo enfoque que se le da a la evaluación como un aspecto que requiere ser repensado. Esto discentes plantean la necesidad de hacer la evaluación un proceso activo y permanente, así como orientarla más hacia el campo laboral saliendo de los límites de lo meramente teórico. Además, que en los medios evaluativos, especialmente los exámenes no se pida la repetición de conceptos *al pie de la letra*, y que se le dé una orientación más cualitativa al proceso. La siguiente referencia refleja este hallazgo:

*“existen diferentes maneras de evaluar por tanto no se debería enfocar en una evaluación escrita y sumativa pues lo más importante es la formación integrar el alumno.” (EEP9C85)*

Incluso comentarios positivos y de sugerencias se pueden apreciar en una misma referencia:

*“algunos profesores optan por métodos modernos de aprendizaje y evaluación, así como hay otros que ni se preocupan por saber en dónde está la falencia de los estudiantes.” (EEP8C10)*

Como otra categoría, se puede evidenciar que tanto profesores como estudiantes concuerdan en que los *medios de evaluación* que se aplican con mayor frecuencia son los orales y los escritos, y con menor frecuencia los medios de evaluación prácticos.

En cuanto a los mecanismos de evaluación, docentes y estudiantes coinciden en que el examen, las exposiciones y los proyectos prevalecen al momento de evaluar. Por el contrario, existe discrepancia con la frecuencia con la que son aplicadas otras técnicas tales como ensayos, debates, simulaciones, examen oral y práctica supervisada. Finalmente, según docentes y estudiantes, portafolios, diarios y socio-dramas poco se tienen en cuenta a la hora de evaluar.

Entre los comentarios que soportan y sustentan los resultados, se encuentran:

*“Las exposiciones, debates y prácticas permiten a los estudiantes prepararse mejor y tener un conocimiento más amplio o con mayor perspectiva de los temas vistos en clase.” (EEP8C11)*

*“Los profesores que enfatizan en otros medios de evaluación y ejercitan y recalcan las falencias del grupo, medios en los cuales se aprende y evalúa, ejercicios evaluativos.” (EEP8C42)*

*“Algunos profesores promueven otras maneras evaluativas aparte de la escrita, ya sean orales o prácticas.” (EEP8C101)*

*“Algunos docentes practican el debate, exposiciones y trabajos en grupo, ayudan a manejar un espacio abierto y perder el miedo a expresarse en público.” (EEP8C120)*

*“Resaltaría los métodos orales ya que da más seguridad en lo hablado.” (EEP8C161)*

### **Conclusiones y recomendaciones**

La ejecución de este estudio descriptivo permitió identificar de manera general las diferentes concepciones de los docentes y estudiantes frente a las prácticas evaluativas. En primer lugar, de acuerdo a lo expresado por los docentes, prevalece la percepción de la evaluación de carácter formativo, la cual pretende apreciar los logros de los estudiantes y a su vez reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de planes de mejoramiento. Talanquer (2015) resalta la importancia de este tipo de evaluación:

“La naturaleza específica de las actividades seleccionadas o diseñadas por el maestro, la manera en la que el docente implementa tales actividades, la naturaleza de la evaluación formativa que el maestro realiza durante el trabajo en el aula, las decisiones que el docente toma y las acciones que implementa con base en los resultados de sus evaluaciones son indicadores críticos que también hay que tener en cuenta”. (p. 177)

De esta forma, se está cumpliendo lo establecido en el Artículo 24 del Manual de Convivencia regido en la institución que sugiere lo anteriormente mencionado. Sin embargo, una cantidad significativa de estudiantes adopta una posición que difiere en este aspecto, ya que sitúa la evaluación dentro del ámbito tradicional, es decir, privilegia la memorización de contenidos con el fin de asignar una calificación que determina si se aprueba o reprueba un curso. Por lo tanto, con base en la información proporcionada por los estudiantes, se puede deducir que las políticas de la Universidad que recalcan la importancia de desarrollar competencias mediante los diferentes procesos formativos no son evidenciadas.

Aunque la mayoría de docentes perciben la evaluación como un espacio de reflexión que abarca las fortalezas y debilidades de las estrategias de mejoramiento, entra en duda si lo anterior se está cumpliendo al momento de evaluar. Lo expresado por un número considerable de

estudiantes da evidencia de las posibles falencias que se presentan, pues consideran cuestionable el hecho de que los docentes a pesar de reconocer la importancia de la evaluación formativa, no la ponen en práctica y en su quehacer predomina la medición de los aprendizajes, dejando a un lado el saber hacer de los estudiantes.

En cuanto a los principios que la evaluación comprende, es positivo lo que señala la mayor parte de docentes y estudiantes respecto a la transparencia, pues se muestran satisfechos ante la claridad de los medios de evaluación a utilizar y su inclusión en el microdiseño. Además, reconocen la pertinencia y coherencia de los contenidos aprendidos al momento de evaluar, pues son recalcados con antelación. Adicionalmente, algunos estudiantes valoran la accesibilidad que tienen frente al valor porcentual de los diferentes aspectos a considerar frente a las tareas evaluadas.

Por otro lado, aludiendo a la autenticidad de las tareas a realizar, es contradictorio lo que considera el estudiantado y el profesorado, debido a que los docentes se muestran particularmente positivos ante los medios de evaluación, pues consideran que sí preparan al estudiante de manera eficiente para desempeñarse profesionalmente, mientras que los estudiantes son críticos ante esta afirmación e indican que tal situación no ocurre y se privilegia la memorización teórica. En contraste, algunos estudiantes comparten la opinión de los docentes y en su mayoría sugieren que la evaluación no se ve apoderada por el énfasis de conceptos. Por consiguiente, lo anterior implica que la articulación de la evaluación no siempre responde a una necesidad real del contexto de los estudiantes, es decir, la atención prestada a la autenticidad de la evaluación no está atendiendo las necesidades de los estudiantes plenamente.

Recogiendo la percepción de los involucrados en el estudio frente a la utilización del trabajo grupal como estrategia de evaluación, nuevamente la opinión de los docentes y

estudiantes es contraria. Por un lado, algunos discentes afirman que no es suficiente el uso que se le está dando a dicha estrategia, en cambio, los docentes disienten y señalan que sí promueven su aplicación.

Otro aspecto a tener en cuenta es la practicidad de la evaluación, más específicamente, la asignación de un tiempo prudente por parte de los docentes para realizar las tareas respectivas, ante el cual la mayoría de estudiantes ha indicado que sí se cumple. No obstante, el número de estudiantes que ha mostrado una posición positiva no es significativo para considerar este factor como una fortaleza sino una debilidad.

Considerando el efecto que tiene la evaluación sobre los estudiantes, ellos aclaran que este es positivo, en el sentido de que los ayuda a asumir la evaluación como un desafío para reflexionar y progresar en su aprendizaje. A pesar de esto, aún existen aspectos particulares por mejorar, como la inseguridad de algunos estudiantes al momento de ser evaluados, pues no están debidamente familiarizados con el contenido temático. Por otra parte, los estudiantes también resaltan la coherencia y objetividad de la evaluación, pues evalúa lo que tiene que evaluar.

Amerita enfocarse en la consistencia de los resultados, en otras palabras, si es confiable el proceso de evaluación teniendo en cuenta quién y cómo se evalúa. Ante esto, los estudiantes sugieren implementar diversos medios de evaluación y establecer criterios congruentes que faciliten una evaluación más equivalente.

Al indagar sobre los tipos de evaluación, se encontraron diversas posturas en las respuestas de los participantes. Por una parte, en lo que se refiere a la evaluación diagnóstica, los participantes manifiestan una vez más posiciones discrepantes respecto al fomento de este tipo de evaluación. Mientras que la mayoría de los docentes considera que la evaluación es empleada en aras de diagnosticar necesidades y conocimientos previos para eventualmente promover una

atmósfera más equitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes no lo ven de este modo. Para ellos, la evaluación carece de continuidad y prioriza la obtención de notas sobre la detección y corrección de falencias durante la etapa de aprendizaje.

Del mismo modo, a pesar de que se recolectaron opiniones limitadas y mixtas en el aspecto de retroalimentación, los estudiantes también expresaron la falta de un espacio para que este mecanismo sea implementado de tal forma que los motiven a reflexionar sobre sus respectivos resultados.

En el apartado del tipo de valoración de las tareas evaluativas, los estudiantes expresaron que una cantidad significativa de docentes tienen en cuenta tanto la apreciación cuantitativa, o la expresada en valores numéricos, como la cualitativa, lo cual dista con la percepción expresada por el profesorado, puesto que la integración de ambos métodos de valoración es escasamente puesta en práctica. En cuanto a la predominancia de estos métodos, una cifra representativa de docentes asegura que la valoración cuantitativa tiene una mayor influencia en las diferentes actividades que se evalúan. Siendo así, es deseable que los docentes procuren complementar el proceso de evaluación mediante la valoración cualitativa, cuya importancia es argumentada por Erasmo (2014):

“...es aquella que busca emitir un juicio no tan sólo de nivel de manejo de ciertos contenidos, sino también pretende analizar exhaustivamente la actividad, los medios y el aprovechamiento alcanzado por los alumnos en la sala de clases. En este sentido, este tipo de evaluación valora mucho más conocer cómo ocurre en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje...”

Por otro lado, al consultar sobre el fomento de la autoevaluación y la coevaluación, estudiantes y docentes coincidieron en que las instancias en las que se ejercen estas técnicas

evaluativas son limitadas. No obstante, según los docentes, la práctica de la autoevaluación predomina sobre la de la coevaluación. Por consiguiente, hace falta promover la adopción de diversos tipos de evaluación que permitan la participación activa de los involucrados. La importancia de dicha participación es sustentada por Aranda (2009), quién justifica que el estudiante debe ser un ser autónomo, el cual define sus propios criterios con el fin de poder valorar y calificar la evolución de sus conocimientos.

Las opiniones de los estudiantes respecto al enfoque de la evaluación son divisivas en tanto resaltan la flexibilidad, la idoneidad y la pertinencia de los diferentes métodos evaluativos que lideran algunos docentes, en el sentido de que estos plantean en el estudiante situaciones que asemejan realidades laborales de su campo de formación. Sin embargo, también aluden a la evaluación como impráctica y sustancialmente rigurosa. Lo anteriormente expuesto pone en evidencia la escasez de uniformidad presente en la articulación de la evaluación que manejan los docentes. De este modo, es necesario crear consciencia frente a la relevancia de un enfoque que responda a las necesidades actuales de los estudiantes. Como bien menciona Cols (2009), han cobrado importancia en las últimas décadas los estudios y propuestas basadas en el enfoque de la evaluación alternativa -que requiere del alumno la producción de una respuesta frente a tareas complejas y de final abierto. De este modo, se redefinen no sólo las estrategias y técnicas de evaluación, sino también la naturaleza de lo que es considerado valioso evaluar.

Centrándose en los medios de evaluación utilizados, tanto docentes como estudiantes convienen en la prelación de los medios orales y escritos frente a los medios correspondientes al terreno de la praxis. Acentuando dicha percepción, también se coincide en que medios como exposiciones, proyectos y exámenes son más utilizadas, mientras que otras como los portafolios, diarios y socio-dramas se ven eclipsadas. Además, son inconsistentes las posiciones que adoptan

docentes y estudiantes en cuanto a la utilización de técnicas como ensayos, debates, simulaciones, exámenes orales y prácticas supervisadas. Por ende, se sustenta lo expresado por los discentes, quienes indican que la medición del conocimiento y la memorización de contenidos se apoderan de la evaluación, pues no se utilizan medios y técnicas prácticas y pertinentes que los preparen para su vida laboral.

Finalmente, con la ejecución de este estudio se establece una caracterización del proceso de evaluación, recalcando en este las fortalezas presentes como su flexibilidad, la consideración de lo formativo por parte de los docentes y la claridad de los criterios y contenidos a evaluar presentados al inicio de los cursos, al igual que su impacto. Sin embargo, en lo que confiere a los estudiantes, son exuberantes las debilidades que dicho proceso presenta en general, puesto que, aunque se tenga conocimiento de tipos, medios y técnicas que permitan una evaluación más idónea, la información recolectada da evidencia de que esto poco aplica en las aulas de clase. Por ende, se fijan las áreas en donde los docentes deben intervenir y reflexionar para mejorar el proceso de evaluación y se sientan bases para subsiguientes propuestas que permitan caracterizar de manera más específica la evaluación y permitan tomar las medidas necesarias.

**Referencias**

Altablero. (2006). *Cambios en la política de evaluación*. No. 38. Recuperado de:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107520.html>

Altablero. (2008). *En 2008, a reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes*. No. 44.

Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107520.html>

Álvarez, I. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. España: Education y Psychology I+D+i &

Editorial EOS. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121940013.pdf>

Anguita, J., Labrador, R., y Campos, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación.

Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria, Vol. 31*, 143-162. doi: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)

Arias, C., Maturana, L. y Restrepo, M.I. (2012). *Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras; hacia prácticas justas y democráticas*. Revista Lenguaje, 40 (1), 99-126.

Bonvecchio de Aruani, M. y Maggioni, B (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. 2da ed.

Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Brenes, F. (2004.). *Principios y Técnicas de Evaluación II*. Argentina: Universidad Estatal a Distancia.

Brookhart, Susan M. (2008) *How to give effective feedback to your students*. Alexandria,

Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de:  
<http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>

Brown, H. Douglas (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education. Recuperado de:

<http://images.pcmac.org/Uploads/JeffersonCountySchools/JeffersonCountySchools/Departm>

[ents/DocumentsCategories/Documents/Language%20Assessment%20-%20Principles%20and%20Classroom%20Practices.pdf](#)

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102). Recuperado de:

<http://formacion.sige.yucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d2/p3/3%20la.evaluacion.educativa.educacion.basica.pdf>

Estévez, C. (2002). *Evaluación integral por procesos: una experiencia construida desde y en el aula*. Bogotá: Magisterio.

Gargallo, Ana. (2009). *Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales*. Contextos educativos: Revista de Educación, ISSN 1575-023X, N° 12, 2009, págs. 77-93. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3258213.pdf>

Guba, E. y Lincoln, Y. (1986). *Evaluando en la Cuarta Generación*. Recuperado de:

<https://sites.google.com/site/0229evaluacionaprendizajes/home/unidad-i/tema-i/6-la-cuarta-generacion>

Hamodi, C. López Pastor, V.M., y López Pastor, A.T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles Educativos, 37 (147), 146-161

Hargreaves, A. (2007). *Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past*. European Journal of Education, Vol. 42, No. 2. Recuperado de:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.501.2679&rep=rep1&type=pdf>

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112

Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación, Quinta Edición*. Recuperado de: <http://www.pucesi.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/Hern%C3%A1ndez-Sampieri-R.-Fern%C3%A1ndez-Collado-C.-y-Baptista-Lucio-P.-2003.-Metodolog%C3%ADa-de-la-investigaci%C3%B3n.-M%C3%A9xico-McGraw-Hill-PDF.-Descarga-en-l%C3%A1nea.pdf>

Herrington, J. y Herrington, A. (1998). *Authentic Assessment and Multimedia: how university students respond to a model of authentic assessment*. Higher Education Research & Development, 17(3), 305-322

Hughes, I. E., y Large, B. J. (1993). *Staff and peer-group assessment of oral communication skills*. Studies in Higher Education, 18, 379- 385.

Kemp, E. (1999). *Metaphor as a Tool for Evaluation*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 24(1), 81-89.

López Frías, B. y Hinojosa Kleen, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas. Recuperado de:

[http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/tecnicas\\_evalu.htm](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/tecnicas_evalu.htm)

López, B. S., y Hinojosa, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.

Mansoor, I., y Grant, S. (2002). *A writing rubric to assess ESL student performance*. Adventures in Assessment, 14, 33-38. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 482885).

Maturana, L. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. Colombia: Fondo Editorial Luis Amigó. Recuperado de:

[http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89\\_Evaluacion\\_de\\_aprendizajes\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_otras\\_lenguas.pdf](http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89_Evaluacion_de_aprendizajes_en_el_contexto_de_otras_lenguas.pdf)

- Otero, H. (2014). *El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa*. En N.M. Contreras (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (p. 553-562). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/564835.pdf>
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008) *La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria*. *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 467-486
- Pérez, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Picón, E. (2012). *Promoting learner autonomy through teacher-student partnership assessment in an American high school: A cycle of action research*. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 14(3), 145–162.
- Picón, E. (2013). *La rúbrica y la justicia en la evaluación*. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79–94. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a6.pdf>
- Restrepo Gómez, B., Maldonado, C., Londoño Giraldo, E., Ramírez González, D., y Ospina Ospina, A. (2011). *Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Católica del Norte Fundación Universitaria. Estudio cuasiexperimental*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 60-77.
- Salgado, M., Sarango, E. y Silva, Y. (1999). *Análisis Crítico Sobre la Aplicación de las Funciones Técnicas, Administrativas, Sociales y de Comunicación de la Supervisión Educativa en el Cantón Puyango, Durante el Año Lectivo*. Universidad Técnica Particular de

Loja, Loja. Recuperado de

<http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/18063/1/1002381.pdf>

Salinas, M. L. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Medellín:

Universidad de Antioquia. Recuperado de:

<http://docencia.udea.edu.co/plataforma/cursotic/evaluacion.pdf>

Shohamy, E. (1998). *Evaluation of learning outcomes in second language acquisition: A multiplism perspective*. En Byrnes H. (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (pp. 238–261).

Shohamy, E., y Inbar, O. (2006). *The language assessment process: A multiplism perspective*, (Professional Development Document 0603). University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.

Stevens, D., y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.

Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*.

Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Torres, A. y Beleño, L. (2015). *Práctica Evaluativa del docente en el Aula*. Cartagena, Bolívar:

Universidad de Buenaventura. Recuperado de:

[http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4097/1/Pr%C3%A1ctica%20Evaluativa%20Docente\\_Antonella%20Martelo%20T\\_2015.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4097/1/Pr%C3%A1ctica%20Evaluativa%20Docente_Antonella%20Martelo%20T_2015.pdf)

Tyler, R. W. (1967). *Changing concepts of educational evaluation*. En R. E. Stack (Comp.),

*Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1.

Chicago: Rand McNally. Recuperado de:

[http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4097/1/Pr%C3%A1ctica%20Evaluativa%20Docente\\_Antonella%20Martelo%20T\\_2015.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4097/1/Pr%C3%A1ctica%20Evaluativa%20Docente_Antonella%20Martelo%20T_2015.pdf)

Universidad Surcolombiana. (2004). Manual de Convivencia Estudiantil. Recuperado de:

<http://www.usco.edu.co/contenido/ruta-calidad/documentos/anexos/19-Acuerdo%20049%20de%202004%20Manual%20de%20Convivencia%20Estudiantil.pdf>

Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.*

Universidad de Deusto. Recuperado de:

[http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion\\_competencias.pdf](http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion_competencias.pdf)

Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.*

Educatio Siglo XXI, 24 (2006): 57-76. Recuperado de

[http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion\\_competencias.pdf](http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion_competencias.pdf)

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.*

Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.

**Anexos**

**Anexo A. Encuesta estudiantes**

**CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES  
EN LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA.**

Encuesta dirigida a estudiantes

La presente encuesta forma parte de un proyecto de investigación que está desarrollando el Semillero IDEA; el propósito es identificar las tendencias en cuanto a la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Surcolombiana y las percepciones que tienen sus estudiantes acerca del proceso evaluativo.

Esta encuesta es anónima y se garantiza absoluta confidencialidad. Por favor responda a todas las preguntas con total honestidad y objetividad, marcando solamente una respuesta.

**SECCIÓN 1: INFORMACIÓN BÁSICA.**

1. Edad del encuestado.

- a. Entre 17 y 19 años                      b. Entre 20 y 22 años                      c. 23 años o más

2. Seleccione el rango de la cohorte a la que pertenece.

- a. 2014-1      b. 2014-2      c. 2015-1      d. 2015-2      e. 2016-1      f. Otro. \_\_\_\_\_

3. Elija la Facultad a la cual pertenece.

- a. Ciencias Exactas y Naturales  
b. Ciencias Jurídicas y Políticas  
c. Ciencias Sociales y Humanas  
d. Economía y Administración  
e. Educación  
f. Ingeniería  
g. Salud

4. Programa al cual pertenece.

---

**SECCIÓN 2: PERCEPCIÓN SOBRE EVALUACIÓN.**

5. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se acerca más al proceso de evaluación de los aprendizajes que aplican los docentes?

- a. La evaluación es una forma de medir el conocimiento a través de exámenes u otras estrategias con el fin de determinar por medio de una calificación, si se aprueba o reprueba un curso.  
b. La evaluación es un proceso continuo que implica la valoración y apreciación de los resultados obtenidos, acompañado de estrategias de mejoramiento.

- c. La evaluación es el medio a través del cual se verifica el aprendizaje de los contenidos mediante estrategias que privilegian la memorización de los mismos.
- d. La evaluación es un espacio de reflexión que se utiliza para verificar el conocimiento adquirido y las dificultades del aprendizaje con el propósito de generar planes de mejoramiento de ser necesario.

**SECCIÓN 3: CRITERIOS Y PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN.**

*Escoja una de las siguientes opciones de acuerdo al porcentaje de docentes que realizan las siguientes prácticas en el proceso evaluativo*

<b>Criterios y Principios</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Los profesores establecen claramente los medios, técnicas e instrumentos de evaluación en el microdiseño que presentan a los estudiantes.					
Los profesores dan a conocer con anterioridad y de forma clara los contenidos que serán evaluados.					
Al momento de evaluar, los profesores hacen énfasis en la memorización de conceptos.					
Además de la evaluación individual, se valora y se promueve el trabajo grupal.					
Los profesores asignan el tiempo suficiente para desarrollar de forma satisfactoria evaluaciones, ensayos y demás tareas evaluativas.					

- 6.** Los diferentes medios de evaluación (orales, escritos o prácticos) que utilizan los docentes, lo preparan a usted para desempeñarse eficientemente en el campo laboral.
- a. Muy de acuerdo
  - b. De acuerdo
  - c. Neutro
  - d. En desacuerdo
  - e. Muy en desacuerdo

**SECCIÓN 4: TIPOS DE EVALUACIÓN.**

Escoja una de las siguientes opciones de acuerdo al porcentaje de docentes que realizan las siguientes prácticas en el proceso evaluativo

<b>Prácticas Evaluativas</b>	<b>0%</b>	<b>Entre 1% y 20%</b>	<b>Entre 21% y 40%</b>	<b>Entre 41% y 60%</b>	<b>Entre 61% y 80%</b>	<b>Entre 81% y 100%</b>
Al iniciar el curso, los docentes hacen un diagnóstico de los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre la materia para hacer las modificaciones pertinentes según sus necesidades.						
A lo largo del curso, ¿Qué porcentaje de docentes identifican las falencias que se presentan durante el proceso de aprendizaje con el fin de hacer ajustes que conduzcan al mejoramiento de dicho proceso?						
¿Qué porcentaje de las actividades que evalúan los docentes reciben además de la valoración numérica, una valoración cualitativa?						
Los docentes permiten que el estudiante participe en el proceso evaluativo valorando tanto su desempeño como el de sus compañeros.						

**SECCIÓN 5: Medios, Técnicas e Instrumentos de Evaluación.**

A continuación, se presentan una serie de medios de evaluación. A partir de su experiencia, determine con qué frecuencia se emplean dichos medios en las materias que ha cursado o está cursando.

	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Examen					
Portafolio					
Proyectos					
Ensayo					
Diario					
Exposición					
Debate					

Examen Oral					
Práctica Supervisada					
Simulación					
Socio-drama					
Otros	¿Cuáles?:				

**7.** ¿Qué significa para usted la evaluación?

---

---

---

---

---

**8.** ¿Qué aspectos positivos resaltaría usted acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Surcolombiana?

---

---

---

---

---

**9.** ¿Qué sugerencias tiene para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Surcolombiana?

---

---

---

---

---

***¡Muchas gracias por su colaboración!***

**Anexo B. Encuesta docentes**

**CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES  
EN LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA.**

La presente encuesta forma parte de un proyecto de investigación que está desarrollando el Semillero IDEA; el propósito es identificar las tendencias en cuanto a la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Surcolombiana y las percepciones que tienen sus estudiantes acerca del proceso evaluativo. Esta encuesta es anónima y se garantiza absoluta confidencialidad. Por favor responda a todas las preguntas con total honestidad y objetividad, marcando solamente una respuesta.

**SECCIÓN 1: Información Básica.**

**1.** ¿Cuántos años lleva vinculado con la Universidad Surcolombiana?

- a. Entre 1 y 4 años.
- b. Entre 5 y 10 años.
- c. Entre 11 y 20 años.
- d. Entre 21 y 30 años.
- e. 31 años o más.

**2.** Indique la facultad a la cual se encuentra adscrito.

- a. Ciencias Exactas y Naturales
- b. Ciencias Jurídicas y Políticas
- c. Ciencias Sociales y Humanas
- d. Economía y Administración
- e. Educación
- f. Ingeniería
- g. Salud

**SECCIÓN 2: Percepción sobre Evaluación.**

**3.** ¿Cuál de las siguientes definiciones se acerca más al proceso de evaluación de los aprendizajes que usted aplica?

- a. La evaluación es una forma de medir el conocimiento a través de exámenes u otras estrategias con el fin de determinar por medio de una calificación, si se aprueba o reprueba un curso.
- b. La evaluación es un proceso continuo que implica la valoración y apreciación de los resultados obtenidos, acompañado de estrategias de mejoramiento (retroalimentación).
- c. La evaluación es el medio a través del cual se verifica el aprendizaje de los contenidos mediante estrategias que privilegian la memorización de los mismos.
- d. La evaluación es un espacio de reflexión que se utiliza para verificar el conocimiento adquirido y las dificultades del aprendizaje con el propósito de generar planes de mejoramiento de ser necesario.

**SECCIÓN 3: Criterios y Principios de la Evaluación.**

De acuerdo a su experiencia como docente de la Universidad Surcolombiana, determine con qué frecuencia se presentan los siguientes casos.

4. Usted establece claramente los medios, técnicas e instrumentos de evaluación en el microdiseño que presenta a sus estudiantes.

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Pocas veces
- e. Nunca

5. Al momento de evaluar, usted hace énfasis en la memorización de conceptos.

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Pocas veces
- e. Nunca

¿Qué tan de acuerdo se encuentra usted respecto a las siguientes afirmaciones?

6. Los diferentes medios de evaluación (orales, escritos o prácticos) que usted utiliza en sus clases están orientados a empoderar a los estudiantes para desempeñarse exitosamente en su campo de formación profesional.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

7. De los siguientes aspectos, señale cuáles incluye usted en el microdiseño para informar al estudiante sobre el proceso evaluativo.

	Sí	No
<b>Principios de evaluación</b>		
<b>Criterios de evaluación/ rúbricas</b>		
<b>Medios de evaluación (oral, escrito y práctico)</b>		
<b>Medios de evaluación (oral, escrito y práctico)</b>		

<b>Temáticas</b>		
------------------	--	--

- 8.** Al iniciar un curso, usted realiza un diagnóstico de los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre la materia para hacer las modificaciones pertinentes según sus necesidades.
- a. Sí
  - b. No

**SECCIÓN 4:** Tipos de Evaluación.

- 9.** Además de la evaluación individual, usted valora y promueve el trabajo grupal.
- a. Siempre
  - b. Casi siempre
  - c. Algunas veces
  - d. Pocas veces
  - e. Nunca

- 10.** Usted utiliza los resultados de la evaluación para detectar las posibles falencias que se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de hacer ajustes que conduzcan al mejoramiento de dicho proceso.
- a. Siempre
  - b. Casi siempre
  - c. Algunas veces
  - d. Pocas veces
  - e. Nunca

- 11.** Usted permite que el estudiante participe en el proceso evaluativo valorando su propio desempeño.
- a. Siempre
  - b. Casi siempre
  - c. Algunas veces
  - d. Pocas veces
  - e. Nunca

- 12.** Usted permite que el estudiante participe en el proceso evaluativo valorando el desempeño de sus compañeros.
- a. Siempre
  - b. Casi siempre
  - c. Algunas veces
  - d. Pocas veces
  - e. Nunca

**13.** En el proceso de evaluación que usted sigue prevalece la valoración numérica sobre la valoración cualitativa.

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

**SECCIÓN 5:** Instrumentos, Medios y Técnicas de Evaluación.

**14.** A continuación, se presentan una serie de medios de evaluación. A partir de su experiencia como docente de la Universidad Surcolombiana, indique con qué frecuencia usted aplica dichos medios en las materias que ha dirigido o dirige.

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
<b>Examen</b>					
<b>Portafolio</b>					
<b>Proyectos</b>					
<b>Ensayo</b>					
<b>Diario</b>					
<b>Exposición</b>					
<b>Debate</b>					
<b>Examen Oral</b>					
<b>Práctica Supervisada</b>					
<b>Simulación</b>					
<b>Socio-drama</b>					