ESTRUCTURA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA UNIPANAMERICANA

Investigador

LUIS GUILLERMO ROJAS G

Asistentes Fase I

SIRLEY ACOSTA

DIANA BELTRAN

PAOLA AGUDELO

JULY PEÑA

Asistente Fase II

LUZ ESTEFANNY JIMENEZ G

COMPENSAR UNIPANAMERICANA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2011

Los autores certifican que el trabajo presentado es de su autoría, para su elaboración se han respetado las normas de citación de fuentes y ninguna copia textual supera las 400 palabras. Por tanto, no se ha incurrido en ninguna forma de plagio, ni por similitud ni por identidad. Los autores son responsables del contenido y de los juicios y opiniones emitidas.

Se autoriza a los interesados, a consultar y reproducir parcialmente el contenido del trabajo de investigación titulado **ESTRUCTURA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA UNIPANAMERICANA** realizado por LUIS GUILLERMO ROJAS G. Siempre que se haga la respectiva cita bibliográfica que dé crédito al trabajo y a sus autores, según normas Icontec.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La evaluación, como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, es de suma importancia, tanto para la institución educativa como para los estudiantes, los docentes y las organizaciones. Por lo anterior, es necesario plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuales son las características que debe tener un modelo de evaluación basado en competencias para la Unipanamericana?

De acuerdo con lo planteado, este proyecto tiene como objetivo general: Estructurar el modelo de evaluación basado en competencias para la Unipanamericana y como objetivos específicos: Determinar las estrategias de formación basada en competencias empleada actualmente en la universidad. Caracterizar las prácticas de evaluación de la Unipanamericana usadas actualmente. Reconocer las características de las distintas modalidades de evaluación, específicamente las dirigidas a evaluar competencias. Identificar las características que debe tener un modelo eficaz de evaluación por competencias. Determinar estrategias de implementación del nuevo modelo de evaluación.

La investigación describirá las características del modelo de evaluación por competencias a partir de la recolección de información a través de encuestas y la observación documental, y aportará a la institución una herramienta acorde con las necesidades y expectativas de evaluación de la institución haciéndola más competitiva.

PALABRAS CLAVES: Competencias, Evaluación, Modelo, Educación Superior

TABLA DE CONTENIDO

pág.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

INTRODUCCIÓN 5

1. MARCO TEORICO 7

1.1 QUE ES EVALUACION 7
1.1.1 Papel de la evaluación en el aula 7
1.1.2 Tipos de evaluación 8
1.1.3 Objetivos de la evaluación 10
1.1.4 Instrumentos de evaluación 11
1.1.5 Cómo evaluar 12
1.2 QUE SON LAS COMPETENCIAS 12
1.2.1 Tipos de competencias 13
1.2.2 Características de las competencias 13
1.2.3 Tres saberes para el desempeño idóneo 14
1.2.4 Currículo basado en competencias 19
1.2.5 Dificultades y prejuicios frente al concepto de competencias 21
1.3 EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS 23
1.3.1 La evaluación por competencias en la educación superior 23
1.4 FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS 25
1.4.1 Qué son los ciclos propedéuticos 25
1.4.2 Cuáles son los ciclos propedéuticos 26
1.4.3 Formación por ciclos en Colombia 26
1.5 HACIA UN NUEVO MODELO DE EVALUACIÓN 27

2. MARCO METODOLÓGICO 38

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN 38

2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA 38

2.3 INSTRUMENTOS 38

2.4 PROCEDIMIENTO 41

2.5 CONSIDERACIONES ETICAS 41

3. RESULTADOS 42

4. CONCLUSIONES 76

5. RECOMENDACIONES 78

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

INTRODUCCION

La evaluación, como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, es de suma importancia, tanto para la institución educativa como para los estudiantes, los docentes y las organizaciones. La evaluación no solo es la base para promover los estudiantes a grados superiores, sino que puede ayudar al desarrollo de los estudiantes tanto en lo intelectual, como en aspectos personales como la autoestima. También, es un indicador de la calidad educativa y particularmente de la institución educativa y finalmente, para las organizaciones que esperan contar con profesionales competentes en su lugar de trabajo. Por lo anterior, es necesario plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuales son las características que debe tener un modelo de evaluación basado en competencias para la Unipanamericana?

Resolver esta pregunta, inicialmente, aportará a la institución educativa una herramienta acorde con las necesidades y expectativas de evaluación de los involucrados en el proceso. El estudiante sabrá qué, cómo y cada cuanto se va a evaluar, el docente tendrá criterios claros para llevar a cabo el proceso y la institución educativa, podrá satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, de las organizaciones receptoras de sus egresados y en general, poder contar con profesionales más competitivos.

La investigación se fundamentará en la información obtenida a partir de los diferentes actores involucrados en el proceso evaluativo: Institución, docentes, y estudiantes.

De acuerdo con lo planteado, este proyecto tiene como objetivo general: Estructurar el modelo de evaluación basado en competencias de la Unipanamericana y como objetivos específicos: Determinar las estrategias de formación basada en competencias empleada actualmente en la universidad. Caracterizar las prácticas de evaluación de la Unipanamericana usadas actualmente. Reconocer las características de las distintas modalidades de evaluación, específicamente las dirigidas a evaluar competencias. Identificar las características que debe tener un modelo eficaz de evaluación por competencias. Determinar estrategias de implementación del nuevo modelo de evaluación.

La investigación aportará un modelo de evaluación por competencias a partir de la información y expectativas de los distintos actores involucrados en el proceso y de las características de diversos modelos de evaluación. El estudiante, la institución y los docentes tendrán claridad acerca de los criterios y alternativas para llevar a cabo los procesos de evaluación. Los estudiantes tendrán precisión a cerca de su propia evolución en el proceso de aprendizaje y poseerán herramientas para su autocontrol y autorregulación.

La investigación describirá las características del modelo de evaluación por competencias a partir de la recolección de información a través de encuestas caracterización de las prácticas actuales y observación documental, por medio de las cuales se recabará información acerca de las prácticas evaluativas existentes internamente y en diversas instituciones lo cual, junto con el análisis de diversas teorías sustentará el modelo de la Unipanamericana.

1. MARCO TEORICO

1.1 QUE ES EVALUACIÓN

La evaluación actualmente, no es una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza, ni su objetivo es verificar si se ha producido el efecto deseado en el alumno y así poder acreditarle ante los demás, de tal manera que si no se han obtenido los resultados esperados lo único por hacer es repetir el proceso, es decir, repetir la asignatura, el curso, o repetir el examen hasta obtener el visto bueno del docente de acuerdo con criterios “objetivos” y estandarizados, en términos de "es apto para ser promovido a…, desempeñarse en…”

Desde el estilo de evaluación “tradicional” no se puede observar la evolución del proceso, sino los resultados finales que se desprenden de él (estadísticas, por ej.); no se puede detectar necesidades específicas en cada estudiante (no se adapta la enseñanza al individuo); el estudiante conoce sus logros solo al final del proceso (enfatiza en la nota); Se evalúa sólo al estudiante (a nadie más en el sistema educativo); Sólo se evalúan los resultados directos o pretendidos. (La adquisición de un nivel distinto o intermedio es excluyente); se enfatiza en el error (corregir=enmendar lo errado); Se utilizan instrumentos inadecuados. (Miden a todos por igual y los máximos y mínimos son señalados como el mejor o el peor); Se evalúa competitivamente (Importa el cuánto se obtuvo y este se compara con el de los otros); se evalúa estereotipadamente (Se repiten las fórmulas año tras año); Se evalúa para controlar. (Para sancionar, amenazar, conservar estatus del docente, seleccionar…)

Una evaluación incluyente, centrada en el estudiante deberá:

- Basarse en actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de aprendizaje.
- Asumir que evaluar es también conocer la estrategia utilizada por los estudiantes en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades.
- Dejar de creer que los exámenes por sí solos indican qué estudiantes fracasan y cuáles no.
- Confiar y propiciar que el propio estudiante sea quien llegue a reconocer por sus propios medios sus aciertos y dificultades.
- Reconocer que todos los estudiantes pueden alcanzar ciertos aprendizajes significativos mínimos y dejar de pensar que siempre nos encontraremos con estudiantes incapaces.
- Darle a la evaluación un carácter pedagógico lo cual permitirá mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos propuestos, detectar la evolución del proceso de aprendizaje, el funcionamiento del estudiante en el proceso, identificar problemas, implementar acciones de mejoramiento y regulación continua y reorientar la planificación general para adaptarse al individuo aprendiente.

1.1.1 Papel de la evaluación en el aula

a) Presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación curricular equivale a una sistemática observación de los tres actores que protagonizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. [1]
*Logro de objetivos
*Planificación
*Práctica docente
Se define así porque permite observar y conocer como se logra los objetivos, cual es el nivel de eficacia de la planificación y lo adecuado de la práctica docente con el fin de mejorar estos aspectos.

b) carácter formativo de la evaluación
El término formativo no significa otra cosa que colocar a profesor y estudiante en situación de saber que está ocurriendo y cuáles son las causas.
El valor formativo de la evaluación esta en dependencia directa del valor de los datos que se obtengan, Es decir la que informa sobre aspectos esenciales de los objetivos previstos.
Dos características que se perfilan como básicas en una buena evaluación

- Los aspectos del aprendizaje que se van a evaluar (que evaluar)
- Los procedimientos o instrumentos que se han de utilizar, tanto en la toma de datos como en el seguimiento, (como evaluar).

1.1.2 Tipos de evaluación

Evaluación inicial
Se comprende también como la evaluación de diagnóstico la cual se realiza al comienzo del proceso educativo Pará así determinar qué conocimiento tiene el estudiante acerca del tema[2]. Esta evaluación se realiza muy pocas veces. Sin embargo es importante realizarla para así saber sobre el conocimiento previo del estudiante, es donde el profesor conoce las carencias que este tiene.

Evaluación de proceso
Es la cual se aplican instrumentos para saber del aprendizaje de los estudiantes, también se revisa el proceso educativo y se puede orientar a los estudiantes en el momento indicado.

Evaluación de resultados
Es la cual se realiza al terminar el proceso educativo con los fines de certificación Es organizar la información o los datos que se obtienen durante el proceso de aprendizaje, con el fin de conocer la evolución del estudiante y su situación al final de un periodo. Sistematizar la evaluación equivale a poseer una información fiable del cómo se está produciendo esta información en el estudiante.

Evaluación formativa
Llamada también de orientación; es la que aporta datos al profesor y el estudiante para conocer carencias y así tener herramientas para la solución de estos. Recurso didáctico importante que permite una reflexión con los

[1] MOJARRO LÓPEZ, Miguel. La evaluación del aprendizaje en el aula. Bogotá: Edelvives, 2001
[2] DELGADO, Kenneth. Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes procesos y resultados. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996

estudiantes sobre errores, dificultades y aprendizajes en tanto que la observación está sujeta a los criterios establecidos, que son los que regulan la buena marcha del aprendizaje.

Evaluación final
Llamada también sumativa, por servir para establecer el conjunto de la evolución del estudiante. Se valora la evaluación del estudiante con respecto a la evaluación inicial. La cual sirve para ver tal evolución si es significativa o no y sirve para una posible calificación al término de un tramo.

Evaluación del estudiante
Es en la cual se valora los logros de la acción educativa y los factores que influyen. Para esto se recoge información antes, durante y después del proceso educativo[3]. Con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

Se diferencian 4 niveles:

Nivel de reacciones
Corresponde a la valoración de las reacciones de los estudiantes frente al curso, en actitudes u opiniones acerca del profesor. Y estas informaciones pueden recogerse durante el transcurso o proceso educativo.

Nivel del aprendizaje
Sirve para obtener información acerca del logro de los objetivos de aprendizaje durante el proceso educativo.

Nivel de conducta laboral
En este nivel se recoge información acerca de los estudiantes, los cuáles han puesto su conocimiento en su práctica laboral.

Nivel de funcionamiento
Es la información qué se recoge para evaluar el comportamiento laboral dentro de una empresa o la eficiencia de la organización o institución en la cual trabaja el participante.

Según su finalidad y función
a) Función formativa: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.

b) Función sumativa: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

[3] Ibid.

Según su extensión
a) Evaluación global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

b) Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de unos alumnos, etc.

Según los agentes evaluadores
a) Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluacion.

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

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

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

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

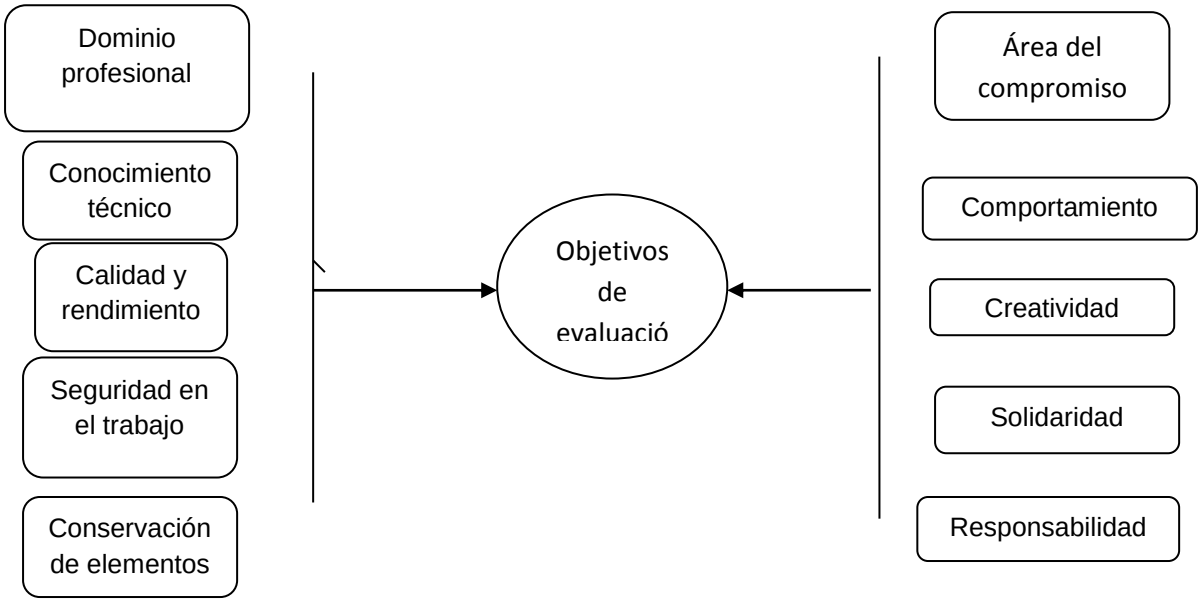
1.1.3 Objetivos de la evaluación

Esta no se trata de comentar lo que sabe el estudiante, si no de reflexionar con él, cómo se pueden superar los motivos de los bloqueos que se observan mediante la evaluación.

La evaluación debe aportar datos para que la orientación pueda desarrollar sus dos grandes cualidades. Reflexión sobre las carencias observadas y Percepción de acciones posibles para subsanarlas.

La evaluación debe considerar dos áreas fundamentales[4]:

El área del dominio profesional y el área del compromiso.



1.1.4 Instrumentos de evaluación

La evaluación puede ser de dos formas[5] cuantitativa y cualitativa.
La cuantitativa: Es cuando se eligen aspectos o rasgos discretos y continuos y por tanto cuantificables.

Hay dos criterios de evaluación cuantitativa:

- Las pruebas objetivas (son las que evalúan los objetivos del conocimiento, aplicación, análisis, la crítica y la creatividad).

- Las pautas las cuales reducen la subjetividad de la puntuación: de la evaluación, la corrección de los ensayos y en los exámenes orales.

La evaluación cualitativa: Por medio de esta se atiende el grado de intensidad en que se posee una cualidad. Y se puede cuantificar mediante la localización de la observación realizada dentro de unas escalas descriptivas graduadas de la calidad, la actitud o valor con el que se desea evaluar.

Los criterios de la evaluación cualitativa son:
Las escalas descriptivas de la cualidad, pautas de observación y descripción del comportamiento y cualidades del individuo y su interacción personal.

1.1.5 Cómo evaluar

Los criterios de evaluación son los qué deben conducir al conocimiento del desarrollo de los objetivos. Los instrumentos para evaluar el aprendizaje sirven

[4] LAFRANCESCO V, Giovanni. La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
[5] IBAR, Mariano. Manual general de evaluación. Barcelona: Octaedro, 2002

para conocer cómo el estudiante aprende y qué no aprende, con los datos que se obtienen en el proceso. Estos instrumentos deben valorar el desarrollo de las capacidades en los estudiantes, desde la perspectiva establecida en los criterios[6]

Los instrumentos para seguir este proceso son:

a) Instrumentos para la observación

Los instrumentos deben observar el logro de tales objetivos, es decir deben poner al estudiante en una situación de evidenciar de qué manera es capaz y que ha aprendido, como lo explica el objetivo.

b) Instrumentos para sistematizarla

Es organizar la información o los datos que se obtienen, con el fin de conocer la evolución del estudiante y su situación al final de un periodo de aprendizaje. Sistematizar la evaluación equivale a poseer una información fiable del cómo se está produciendo esta información en el estudiante.

1.2 QUE SON LAS COMPETENCIAS

Durante algunos años se han puesto de moda las evaluaciones por competencias ya que estas se han vuelto obligatorias de la enseñanza y el aprendizaje y son características que deben desarrollar los estudiantes para ejercer tanto carreas profesionales como técnicas y tecnológicas.

Hay muchos modelos de evaluación por competencias dependiendo el sistema educativo dentro de una institución determinada y/o el nivel profesional que se quiera evaluar para asegurar que los estudiantes egresen con las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral.

Para entender cómo funciona este método de evaluación es necesario definir las competencias, sus características y los tipos de competencias que se van desarrollar. Según la doctora en pedagogía Elena Cano[7]

Algunas de las definiciones que se pueden encontrar son:

1. Las competencias son un conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos se renuevan en una situación o un momento determinado. (AQU, 2002, pág. 46)
2. Se entiende por competencias las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).
3. Competencia es la aptitud para enfrentar diversas situaciones similares movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa variedad de recursos cognitivos: razonamiento, percepción, análisis actitudes, capacidades. (Le Boterf, 2000 Pág. 87)
4. Se ha entendido las competencias como conjunto de conocimientos cualidades capacidades aptitudes que permiten discutir, consultar y

[6] MOJARRO, Op.cit.

[7] CANO, Elena. Como mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Vulcano Ediciones, 2005. Pág. 18

decidir en situaciones determinadas dentro del trabajo. (Gallart y Jacinto, 1995 Pág. 1)

Lo que caracteriza a un profesional según como maneje y dirija una situación profesional compleja, implica cinco etapas o procesos:

- Saber actuar y reaccionar con pertinencia.
- Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto.
- Saber transferir.
- Saber aprender y aprender a aprender.
- Saber comprometerse.

1.2.1 Tipos de competencias

Las competencias se pueden dividir en dos tipos[8], las básicas o trasversales y las específicas. De las cuales se derivan otras, teniendo en cuenta quién y qué se pretende evaluar.

- Las básicas o trasversales son aquellas que son fundamentales para el desarrollo vital de cualquier individuo y estas se dividen en los siguientes aspectos: lo intelectual o cognitivo donde se razona y analiza. la interpersonal donde se ven el liderazgo y el trabajo en equipo. La responsabilidad, comunicación y los valores.

- Las específicas son aquellas que se dan por la exigencia de un contexto o trabajo determinado y se pueden dividir también en diferentes ámbitos: de conocimiento de acuerdo a las teorías y técnicas de la rama profesional o titulo. Profesional en cuanto a las destrezas de comunicación e indagación. y académico en su forma de investigación.

Es necesario tener en cuenta que las competencias son habilidades y capacidades y que la competencia se evidencia solo en la práctica donde se hace frente a una situación problemática.

1.2.2 Características de las competencias

Teniendo en cuenta que las competencias tienen un concepto amplio se deben caracterizar para identificarlas en los diferentes procesos y desarrollo del individuo. Las principales características son:

Carácter teórico- práctico

Estas requieren de saberes académicos y teóricos en tanto que se tenga relación con la acción y el conocimiento haciendo uso de sus recursos cognitivos para solucionar diversos problemas y tareas que se puedan generar en el campo laboral.

Carácter aplicativo

En diversas situaciones de la práctica es necesaria la aplicabilidad de una competencia, como señala Le Boterf[9] para saber actuar es necesario mover los recursos necesarios, combinarlos y aplicarlos en las situaciones complejas con un propósito determinado. Para esto se requiere pasar del saber hacer al saber

[8] Ibid, pág. 20
[9] Ibid. pág. 22

actuar donde esto conlleva a escoger, correr riesgos, tomar decisiones ser responsable con las mismas e innovar.

Carácter contextualizado
Cada situación dentro de un contexto es diferente sin embargo la operación de una competencia puede ser análoga con otras conocidas, ya que es un conocimiento adquirido que se aplica en un proceso pero que puede variar según la situación, de manera que este se refiere al saber reflexionar, organizar seleccionar e integrar para que se desarrolle en diversos contextos aunque las situaciones sean distintas en las que se aprendieron.

Carácter reconstructivo
Las competencias tienen un proceso que van innovando en la práctica profesional estas adquieren sentido en relación con la modificación permanente.

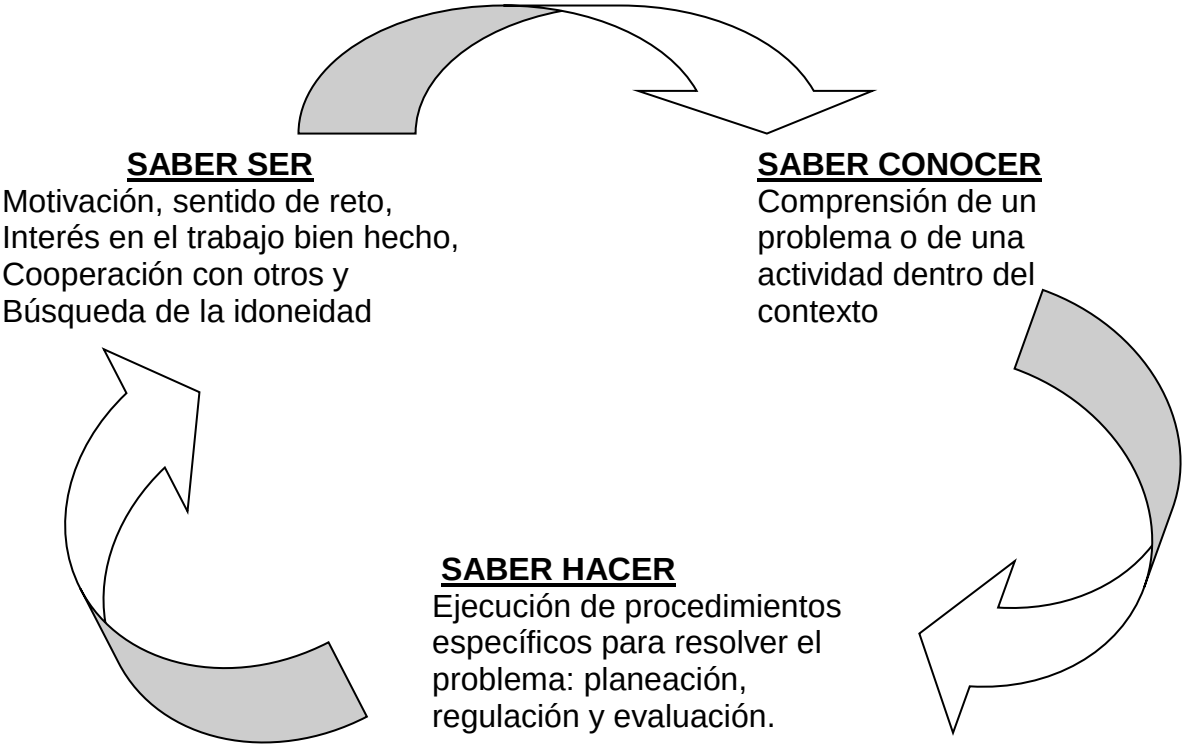
Carácter combinatorio
El desarrollo de competencias no puede entenderse individualmente debe haber una interacción con los demás, la aplicación de una competencia no debe tener visión individualista ya que las competencias se ejecutan mejor al trabajar con otros y para otros solucionando conflictos o situaciones del día a día.

Todos tenemos habilidades, claro unas más desarrolladas que otras, algunas personas son más seguras de sí mismas para tomar decisiones, enfrentar algún problema o dificultad nacen con cualidades de manera innata o es heredado y lo caracteriza con un rasgo de su personalidad, pero eso no quiere decir que ciertas habilidades no se puedan desarrollar o aprender. Estas se pueden aprender y mejorar, para ello se requiere una cierta disciplina que permita su adquisición.

1.2.3 **Tres saberes para el desempeño idóneo**

Como punto de partida está la complejidad de las competencias, el trayecto de desempeño idóneo requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer, lo cual conforma una actividad primordial dentro del proceso del diseño del currículo. Esta perspectiva tiene dos importantes antecedentes: como primera instancia esta la propuesta de la UNESCO (1990) de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos – actitudinales en todos los grupos educativos. En segundo lugar se tiene la valoración de [10]DELORS (1996), quien va más allá de los conocimientos e implanta el ámbito de los saberes en el proceso educativo como son: saber ser, saber conocer y el saber hacer.
El siguiente cuadro refleja los tres saberes en la realización de una actividad:

[10] DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO- Santillana, 1996



SABER SER:
Practica auto reflexión para mejorar continuamente el desempeño, teniendo en cuenta unos determinados propósitos.
En este intervienen procesos tales como la sensibilización, la personalización de la información y la cooperación, los cuales se vinculan con el área afectiva-motivacional.

Estos procesos son indispensables para que una persona sea idónea, en un determinado oficio, ya que de esta forma se relaciona con un principio mental, la disposición, el interés, el sentido de reto y el querer. Aun así este plano está omitido en el currículo tradicional.

[11] El siguiente mente facto pretende mostrar la secuencia de diferentes contenidos afectivo- motivacionales enmarcados en el desempeño competencial y se constituye por la edificación de la identidad personal y la razón con el control del proceso emocional- actitudinal.

[11] TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias, pensamiento complejo y diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2008.

		Desempeño competencial SUPRAORDINACION		
Construcción de la identidad personal -conciencia del proceso emocional, actitudinal y emociona -control del proceso afectivo – motivacional mediante la planeación, regulación y evaluación	ISOORDINACION	SABER SER	EXCLUSION	Difiere de una serie de aspectos tomados de una manera aislada tales como: - emocionales - motivacionales - actitudinales -valores
		INFRAORDINACION		
	PROCESOS: - Sensibilización - personalización -cooperación	INSTRUMENTOS AFECTIVOS: -valores -actitudes -normas	Estrategias emocionales, Sociales y motivacionales	

Nota: supraordinacion: clase general a la cual pertenece el concepto
Exclusión: diferencias con otros conceptos similares
Isoordinacion: características centrales del concepto
Infra ordinación: clases en las cuales se divide el concepto

Se requiere construir proyecto colectivos mediante los cuales las personas convivan en la diferencia (Delor, 1996), [12]se busca el trabajo en equipo y no el individualismo, se busca que la competencia no sea rivalidad (López- herrerías 1996) y se fabrique un proceso dialógica para que las partes no se conviertan en diferencias y estas no sean desigualdad (económica, sexual y educativa). Es por esto que desde el saber ser se logra la convivencia ciudadana, para que

[12] LOPEZ-HERRERIAS,J. Aprender a conocerse… y a ser feliz. Teorías / terapias de personalidad para el trabajo educativo. Barcelona: Herder, 2002.

de esta forma los ciudadanos asuman sus derechos y deberes con responsabilidad.

SABER CONOCER:
Identifica que es y cómo se da el desempeño idóneo, determinando los instrumentos y las estrategias del saber ser, el saber conocer y el saber hacer, dentro de un determinado concepto educativo.

El saber conocer se entiende como la puesta en acción- actuación de un conjunto de instrumentos necesarios para procesar la información de manera ejemplar acorde con las posibilidades de los individuos, las habilidades y requerimientos de una situación en particular. Por consiguiente este saber se toma dentro del ámbito de las competencias, se diferencia de las nociones específicas y de la memorización de la investigación; se identifica por la adquisición de conciencia respecto al proceso de conocimiento según las solicitudes de una tarea y por la puesta en acción de herramientas para encausar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación.
[13]

		Desempeño competencial SUPRAORDINACION		
-conciencia del proceso de conocimiento -control del proceso de conocimiento mediante la planeación, regulación y evaluación -conocimiento contextualizado	ISOORDINACION	SABER CONOCER	EXCLUSION	-cocimiento descontextualizados -memorizar información
		INFRAORDINACION		

[13] Ibid

	PROCESOS: -atención -adquisición -recuperación -transferencia -evaluación	INSTRUMENTOS COGNITIVOS: -nociones -proposiciones -conceptos -categorías	Estrategias cognitivas y meta cognitivas	

La educación tradicional se ha encargado de transferir conocimientos, pero de la misma forma ha descuidado enseñar que es el conocimiento, como lo argumenta Morín (2000ª).

SABER HACER:
Orienta la formación de las competencias teniendo como base el proceso de desempeño idóneo, con base en el proceso meta cognitivo y los objetivos pedagógicos.

Dewey, sustentaba que la mejor forma aprender era asiéndolo, cuando se realiza algo se cometen errores, pero la toma racional de ellos colabora a perfeccionar la acción y de esta manera, se orienta hacia la construcción de la idoneidad. El saber hacer es el saber de la actuación en realidad, de forma automática y consiente, mirando la consecuencia de propósitos, en concordancia con determinadas razones no es el hacer por el hacer, ni mucho menos apropiarse de la búsqueda de resultados con eficiencia y eficacia. Se tiene a consideración pero en secuencia con el concepto, la responsabilidad, la integridad y la calidad de vida tanto personal como social

Este proceso consiste en saber actuar acorde a la realización de una actividad o la resolución de un dificultad, comprendido el concepto y partiendo la planeación

14

		Desempeño competencial <u>SUPRAORDINACION</u>		
-conciencia del proceso de conocimiento -control del proceso de conocimiento mediante la planeación,	<u>ISOORDINACION</u>	SABER CONOCER	<u>EXCLUSION</u>	-cocimientos descontextualizados -memorizar información

[14] Ibíd.

regulación y evaluación - conocimiento contextualizado				
		INFRAORDINACION		
	PROCESOS: -atención -adquisición -recuperación -transferencia -evaluación	INSTRUMENTOS COGNITIVOS: -nociones -proposiciones -conceptos -categorías	Estrategias cognitivas y meta cognitivas	

1.2.4 Currículo basado en competencias

La manera más efectiva de relacionarse con la educación y el mundo laboral, es promover la implementación de opciones educativas basadas en las competencias. [15]

Su principal eje es el desempeño entendido como la expresión concreta de unos recursos que con lleva al individuo a la actividad y el manejo de lo que el sujeto debe hacer y lo que hace. Y lo primordial no es la posesión del conocimiento si no como lo pone en práctica en su proceso laboral.

El desarrollo de las competencias quiere ser comprobada en la práctica mediante el cumplimiento de ciertos criterios y los desempeños establecidos. Los criterios de desempeño esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencia). Establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterio, evidencia) son la base para evaluar y determinar si se alcanzo la competencia.)

De este modo el currículo por competencias profesionales e integrales que se articulan los conocimientos globales, conocimientos profesionales y las experiencias laborales, las cuales propone conocer las necesidades y los problemas de esta realidad. Y las necesidades se definen mediante el diagnóstico en las experiencias de una realidad social y en la práctica laboral.

[15] HUERTA AMEZOLA, Jesús; PÉREZ GARCÍA Irma Susana y CASTELLANOS, Ana Rosa. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Disponible en: http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13huerta.html

Las *competencias básicas* son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático).

Las *competencias genéricas* son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Las competencias genéricas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad de organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad Social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocritica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, planear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad.

Evaluación:

- Parte de una concepción de evaluación integral que considera elementos generales y particulares.
- Las unidades de competencia se desglosan en indicadores o criterios de desempeño.
- Los indicadores o criterios de desempeño remiten a los criterios de evaluación.

De igual manera, el modelo de competencias profesionales integradas en el plano didáctico implica promover condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan:
• Integrar el aprendizaje a las condiciones reales de trabajo.
• Identificar o construir condiciones de aplicación más reales (por ejemplo, diferentes ejercicios de simulación, talleres, trabajos de campo, prácticas de laboratorio, ensayos, tesis, tareas de micro enseñanza, etcétera).
• Diseñar experiencias de aprendizaje que permitan arribar a diferentes soluciones o varias vías de solución.
• Crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y apoyadores.
• Alternar momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría.

1.2.5 Dificultades y prejuicios frente al concepto de competencias

Las competencias también han presentado dificultades, cuando se habla de un currículo basado en competencias como ya se ha nombrado en diferentes instituciones, no es fácil de asimilar y hay resistencia al cambio por los intereses particulares existentes y los diferentes enfoques que hay.

En las universidades se concibe su tarea como confinada solo a la elaboración del conocimiento de las distintas áreas, esto implica que muchos académicos no estén de acuerdo con este concepto ni con su método de trabajo como una práctica cotidiana y no conozcan el vocabulario y el marco conceptual utilizado para mostrar sus métodos, además el concepto de competencia ha sido mal usado y lo han asociado con las palabras utilitario y eficientista con perspectivas conductistas de enseñanza, por lo tanto puede haber confusión y enfocar el concepto solo en el ámbito laboral sin tener en cuenta las demás áreas de desarrollo del ser humano y su formación integral. Por lo anterior es importante destacar que el método de aprendizaje por competencias no afecta el modo de evaluar como se afirma en el proyecto Tuning Latinoamérica[16] Es trascendental remarcar, las veces que sea necesario, que la comparabilidad de currículo, de métodos de aprendizaje y evaluación difiere de la homogeneidad y que la diversidad no constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino mas bien a una ventaja.

También el tema de las competencias debería ser visto como una ventaja y no como el prejuicio de formación basado lo que requiere y exige el mercado. Por el contrario los cambios constantes de los contextos y las demandas sociales requieren continuamente explotar los perfiles profesionales y académicos y es necesaria la consulta de diferentes formadores de profesionales. El currículo basado en competencias es necesario que sea flexible y recurrente además debe estar de forma constante en la vida productiva de los profesionales, además es importante contar con el apoyo de las instituciones para que así haya promoción de una educación de participación y hacer que se haga un nuevo diseño curricular y hayan cambios en el sistema de evaluación, priorizando la capacitación a docentes y la investigación.

---

[16] BENITONE, Pablo, *et al.* Tuning América Latina Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao España: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006.

Críticas del sector industrial

Los grupos industriales y patronales tenían también críticas acerca del éxito de las primeras modalidades de educación y capacitación basadas en normas de competencia. En una revisión encargada por la ANTA en 1994 (Allen Review, 1994) se llegó a la conclusión de que en algunos sectores industriales no se había avanzado mucho en la instrumentación de las nuevas reformas. Esto fue basado en la opinión de que las normas de competencia eran excesivamente prescriptivas e inflexibles. Las empresas temían que al suscribir la agenda nacional de capacitación, podían verse ante un hecho consumado en sus respectivos sectores industriales en lo relativo a las clasificaciones y las condiciones de empleo.

Los participantes reconocieron que para que el nuevo sistema pudiera imponerse, había que simplificarlo y, luego, que el lazo entre los sectores industriales y las entidades de capacitación tenía que limitarse.

Críticas del sector educativo sobre la educación basada en normas de competencias

El concepto de competencia se consideraba restringido. Fue criticado por varios docentes e investigadores por promover una visión de la competencia desde principios conductistas que no tenían en cuenta, en su dimensión los conocimientos, los valores y las actitudes básicas esenciales para adquirir habilidades, experiencias y conocimientos técnicos. Los profesionales se quejaron que las normas de competencia estaban relacionadas con el logro de objetivos industriales limitados y de corto plazo, más que con la adquisición de habilidades o de una educación de largo plazo (Jackson,1992, Brown 1992).

Otros educadores se mostraron preocupados por la visión de la competencia muy prescriptiva, determinada por normas industriales, que podría pasar por alto la importancia de determinar qué, cómo y por qué deben llevarse a cabo tales o cuales tareas, y cómo aplicar este conocimiento a una diversidad de situaciones (Hyland, 1994, Smithers 1993), otros consideran el paradigma de la educación basada en normas de competencia como fraccionado y no fundado en la interdisciplinariedad que existente entre las diferentes tareas que se hacen en una ocupación (Ashworth y Saxton, Field). Se observó también, que dejaba a un lado los modos en que los estudiantes ponían en práctica sus habilidades, así como para reflexionar sobre lo que han aprendido, a fin de que puedan almacenar la información en la memoria de largo plazo.

(Gonczi y Hager 1991) señalaron la convivencia de aplicar un enfoque basado en normas de competencia, pero que el enfoque basado en la tarea de por sí estrecho propugnado por el Consejo Nacional de Capacitación debía remplazarse por un enfoque holístico que se instrumento en cierto número de profesiones para establecer normas de competencia.

A raíz de estas críticas, el Consejo Nacional de Capacitación amplió su definición de competencia para incluir los conocimientos, los valores y las actitudes que deben señalarse en las propias normas. También incluyó una guía sobre las pruebas que indican la posesión de conocimientos y el grado de

comprensión, así como sobre las situaciones a las que se aplicaría tal o cual competencia. Surgieron también inquietudes con respecto a la evaluación y particularmente a la selección de las personas encargadas de juzgar a los estudiantes (los evaluadores) para determinar si habían alcanzado los requisitos educativos señalados en las normas.

En definitiva, actualmente los docentes se enfrentan a un problema que tiene raíz en la distancia que existe entre los estudiantes promedio y los estudiantes concretos. Recientemente se puede dar cuenta que los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior que no adquirieron competencias básicas de lectura y escritura de textos y capacidades de razonamiento matemático, capacidad de análisis y síntesis, pueden sufrir frustraciones. Por lo anterior es importante empezar a crear estrategias pedagógicas que permitan contrarrestar las barreras del aprendizaje involucrando de una manera extensa la educación por competencias.

1.3 EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes.

La evaluación ha de ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias.

La competencia implica:
1. Integrar conocimientos: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.

2. Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisociable de la práctica.

3. Actuar de forma contextual: no se es competente “en abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto.

4. Aprender constantemente: la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
5. Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

1.3.1 La evaluación por competencias en la educación superior

En primer lugar nos hallamos inmersos en la sociedad del conocimiento. Estamos rodeados de información. Ésta se crea rápidamente y queda obsoleta también rápidamente[17].

[17] CANO, op.cit.

Por ello más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, se hace necesario ser capaz de buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla (de entre un abanico vastísimo de posibilidades), ser capaz de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones que se nos presenten. Eso es precisamente lo que pretenden los diseños por competencia que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida.

En segundo lugar, y ligado al cambio acelerado del saber, hallamos la complejidad*:* el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica posmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación.

En tercer lugar, se hace cada vez más necesaria una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta. Las propuestas por competencias incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes.

Un modelo evaluativo en la Unipanamericana[18]

La investigación se desarrolló por la problemática que se presento en la materia de matemáticas ya que se tuvieron problemas de aprendizaje en cuanto al proceso numérico, por tal razón se acordó con los estudiantes que mostraban el problema encontrar alguna solución y mejorar cualquier tipo de inconveniente.

Se empezó una revisión de como era el proceso evaluativo y se tomaron dos el primero la evaluación del comprensión lograda por el estudiante y el segundo la eficacia de la actividad de esta manera se evaluaron diferentes procesos de evaluación como participación, análisis, comprensión, criterio etc.

El grupo de investigación realizó trabajos didácticos en donde se manejaron dos etapas la primera fue la elaboración de pruebas diagnostico, para tener idea de cuál era el conocimiento que tenía el estudiante al llegar la fundación universitaria panamericana y como era cuando terminaba la materia. En la segunda etapa se centro en el proceso de evaluación, tomando una evaluación por competencias donde el conocimiento es un factor importante por parte del estudiante sobre lo que se va a evaluar. Se elaboro indicadores de evaluación y se incluyeron procesos de evaluación con participación del estudiante.

La investigación se basó en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante aprende relacionando sus conocimientos adquiridos con los previos para que de esta manera tenga un aprendizaje significativo y pueda interpretar

[18] Cortés, Héctor. Estrategia didáctica para la evaluación de la matemática. Disponible en: http://unipanamericana.edu.co/revista/index.php/dialectica/article/viewFile/5/3

los conceptos de forma lúdica y precisa, así el estudiante no es un simple receptor sino que hace procesos de pensamiento estructurados y organizados propios de la materia.

A partir de esto se proponen siete tipos, técnicas o instrumentos de la evaluación educativa estas servirán de herramienta al docente para obtener evidencias del desempeño de los estudiantes y constituyen una ayuda para obtener datos e información del mismo.

Por esto es importante que el docente los sepa manejar y saber su calidad ya que si no se emplean bien deforma el proceso.

Estas técnicas se introducen en diferentes etapas del proceso educativo y son: evaluación diagnostica que puede ser de dos tipos inicial y puntual, evaluación formativa, evaluación formadora, evaluación sumativa y las técnicas para la evaluación del desempeño que son los mapas mentales, solución de problemas, métodos de casos, proyectos, diario, debate, ensayos, técnicas de la pregunta, portafolios.

La evaluación diagnóstica tiene como función obtener información del proceso de aprendizaje y a partir de ello, mejorarlo. Esta evaluación se produce al inicio del proceso permite orientar para adecuar las clases a cada curso. Y está focalizada en el estudiante, es decir, al realizar un test o actividad de diagnóstico, lo que debe interesar es la información que se pueda obtener de él o de ella.

La evaluación formativa tiene un carácter eminentemente procesal, tal modalidad evaluativa es orientadora y no prescriptiva, dinámica y, marcha paralelamente con los objetivos o propósitos que pautan la instrucción Esto permite verificar en el educando la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la toma de decisiones y en la solución de problemas propios del área y relacionados con su vida personal y cotidiana.

La Evaluación Sumativa es la que se realiza al término de una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar sus resultados. Determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados, y en qué medida fueron obtenidos para cada uno de los estudiantes.

La evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas como "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso"[19] , dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones.

1.4 FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS

1.4.1 Que son los ciclos propedéuticos:

[19] Zabalza, 1991. Disponible en: http://www.wiziq.com/tutorial/22256-Evaluacion

Son unidades interdependientes, complementarias y secuenciales; mientras los propedéuticos son el proceso por el cual se prepara a una persona para que continúe con el proceso de formación durante el resto de la vida.

Los ciclos propedéuticos se definen como una fase de la educación del estudiante que le permite desarrollarse en su formación profesional según se han sus intereses y capacidades.

1.4.2 Cuáles son los ciclos propedéuticos

Los ciclos propedéuticos en la formación de pregrado organizan la Educación Superior en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias. Esto se refiere a que el estudiante puede iniciar sus estudios de pregrado con un programa técnico profesional (2 ó 3 años) y transitar hacia la formación tecnológica (3 años), para luego alcanzar el nivel de profesional universitario (5 años).

El primer ciclo abarca la formación técnica profesional que comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse.

El segundo ciclo tiene que ver con la formación tecnológica, la cual desarrolla "responsabilidades de concepción, dirección y gestión".

El tercer ciclo es el profesional, el cual "permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos".

1.4.3 Formación por ciclos en Colombia

A finales de la década del 90, la Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional, aludía a la formación por ciclos propedéuticos cuando señalaba un modelo que superara la artificial e inconveniente separación entre bachillerato académico y bachillerato técnico, para que fuera reemplazado por una educación media técnico científica, cuya condición de éxito sería que: “este tipo de educación media esté estrechamente articulado con oportunidades de educación superior en campos afines de la ingeniería y la ciencia.

La educación media conformaría el primer ciclo de educación básica técnica que la cual le permitir al egresado ingresar al mundo laboral o seguir estudiando al nivel superior en el primer ciclo del tecnológico en el campo de la ingeniería o la ciencias, Ya el segundo ciclo a nivel profesional o a interés y capacidades del estudiante.

La conformación de este sistema de Educación Técnica y Tecnológica, al integrar la Educación Media a ciclos propedéuticos de Educación Superior, contribuirá significativamente a otorgarle a este tipo de educación el estatus social y académico necesario para la superación de su situación tradicional como educación terminal, para pobres y para oficios semicalificados, de baja remuneración y escasas perspectivas ocupacionales.

La misión es el fortalecimiento de la educación pública, que reconoce como condición fundamental, una solida formación básica.

Se fundamenta en la solida dación de los ejercicios de las profesiones y disciplinas que abren opciones de una formación profesional para que el estudiante elija ofertas educativas tanto de su institución o de otras.

1.5 HACIA UN NUEVO MODELO DE EVALUACIÓN

ALGUNAS INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL TEMA

CONTEXTO MUNDIAL SOBRE LA EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	Evaluar a las instituciones como paso preliminar para construir un modelo integral de evaluación	Un modelo de evaluación deberá ser la máxima representación de la democracia educativa. Un modelo de evaluación deberá ser la máxima representación de la democracia educativa
DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE CALIDAD UNIVERSITARIA COMO BASE PARA SU EVALUACIÓN	Definición constitutiva del modelo de calidad. Definición operativa del modelo de calidad:	Nota media de todas las materias cursadas durante la carrera. Nota media por ciclos. Análisis parcializado por tipo de materias: Obligatorias y Optativas. Análisis por especialidades.
ACREDITACIÒN EN AMERICA LATINA	Estar a la vanguardia con los estándares de evaluación de la educación a nivel mundial ya que todos los egresados tendrían un mismo nivel de conocimiento y con la mejor calidad.	Evaluar el quehacer de las instituciones de educación superior, considerando su relevancia social, económica y educativa, para saber en qué medida está cumpliendo sus compromisos con la sociedad como un todo.
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:	Una perspectiva que promueve el intercambio, la gestión innovadora, la	La evaluación y la acreditación, la movilidad y la internacionalización, las nuevas demandas,

UN ESTUDIO COMPARADO DE AMÉRICA LATINA Y DE EUROPA	flexibilidad académica, la articulación público/privado y entre sectores de instituciones (universitarias y no universitarias). Las instituciones deberían dar especial atención a la flexibilidad y analizar si la secuencia de disciplinas constituye una “malla” única, rígida y sin posibilidades de variaciones o se da la oportunidad en las disciplinas de complementación.	proveedores y modalidades, la vinculación universidad. La producción de conocimiento en la transformación del sistema que incorpore más flexibilidad en la estructura académica y potencie la educación a lo largo de la vida. La producción de conocimiento desempeña un rol genuino en la transformación del sistema.
EVALUACIÓN CURRICULAR DE PONTIFICIA UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL PERÚ	Desarrollar comprensión sobre el significado de la evaluación curricular como medio de mejora de la calidad educativa	Evaluación del diseño curricular. Evaluación inicial. Evaluación de procesos.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA	La investigaciones argumenta la necesidad de aproximar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios al mundo laboral.	La evaluación debe ser coherente con el proceso de la enseñanza.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BARCELONA	Frecuencia de aplicación de los procedimientos de evaluación. Tipo de examen que se aplica. Frecuencia de los	Se debe tener en cuenta el conocimiento del alumno no tanto la nota.

	exámenes. El examen es el instrumento evaluador de mayor aplicación en el proceso.	
ENCUENTRO SOBRE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 2010	Informar a la Comunidad Universitaria, a través de la publicación de los resultados del encuentro, los avances sobre la evaluación global de resultados de aprendizaje, que se hayan extraído de las mesas de trabajo	Aporta herramientas claves para mirar los resultados de aprendizaje provenientes de varias fuentes.
LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE CONFIGURACIÓN DE UN SISTEMA CONJUNTO DE EVALUACIÓN. (ESTUDIO COMPARADO)	Se triangulan técnicas de recolección de datos y fuentes de información tanto de la metodología cualitativa como cuantitativa.	Visión crítica y holística de los diferentes modelos de evaluación de la calidad en educación universitaria.
DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD A LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN: UN PROCESO PARTICIPATIVO (CUATRO UNIVERSIDADES)	Se llevó a cabo a través de Investigación-Acción Participativa (IAP) la cual propicia la conversación y el diálogo como mecanismo para crear procesos donde los sujetos aportan, tras la reflexión, soluciones a sus problemas. También se hizo trabajo de campo, talleres,	Abre un abanico de posibilidades de participación colectiva muy importantes en el proceso de evaluación.

	debates o reuniones	
LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: UN MARCO METODOLÓGICO UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS	**La simulación**. Implica preparar diversos escenarios o situaciones que plantean problemas distintos pero con la misma estructura: una necesidad inmediata, asuntos a largo plazo, información no revelada a menos que se pregunte, agendas ocultas, problemas que requieren soluciones fuera de la profesión, aspectos culturales que requieren un manejo con mucho tacto, aspectos éticos y arreglo de costo. **El archivo o expediente** sobre un problema es una tarea que implica un análisis y presentación del caso basado en conocimiento de reglas y procedimientos y en la preparación de documentos, además de una investigación sobre lo que se sabe y lo que se ha hecho en casos similares.	Se propone un análisis comparativo de las ventajas y desventajas del autoreporte, la entrevista y la evaluación de evidencias como alternativas para la evaluación. Específicamente, el autoreporte para evaluar competencias genéricas en el seguimiento a egresados.
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS.	Evaluación del docente por opinión de estudiantes. Evaluación del docente	Necesidades: Mejorar los sistemas de información. Implementar acciones para mejorar la docencia con base en las necesidades personales

FACULTAD DE MEDICINA, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	por diferencias porcentuales del promedio porcentual de aciertos al ingreso vs egreso Evaluación del docente por autoevaluación	de cada docente. Programas de formación pedagógica del profesorado. Prever de planes y programas para desarrollar un proceso de mejora de la calidad docente.
LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA. ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL PERE TARRÉS - UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL. BARCELONA	Contempla los siguientes objetivos e indicadores: • Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje Indicadores: -tipo de metodología -modelos de evaluación ofrecido por los docentes -modelo de evaluación escogido por los estudiantes -nivel de satisfacción • Describir el perfil de los estudiantes y el perfil de los docentes	Evalúa: *Efecto Esponja*: Evaluar las fuentes de información. *Efecto Onda*: Evaluar los efectos de nuestras intervenciones educativas *Efecto Racimo de cerezas*: Evaluar otras repercusiones de la formación con TIC's

POSIBLES CARACTERISITICAS DE UN NUEVO MODELO
De acuerdo con las nuevas necesidades de mejoramiento de la calidad de la educación y de las exigencias de la sociedad hacia la educación, específicamente del sector laboral, se prevé como necesario, realizar cambios que implicarían, hacer transito de lo que podría llamarse de un modelo tradicional a uno holístico, que comprometería las prácticas educativas en general. Los cambios se representan en el siguiente cuadro:

Modelo tradicional	**Modelo holístico**
Cuantitativo	Cualitativo para regresar a cuantitativo, pero ya elaborado, como

	consecuencia natural de una serie de eventos formativos, no como un fin en sí mismo
De lo conceptual descriptivo, memorístico…	A lo comprensivo, argumentativo, anticipativo
Lo extensivo acumulativo	Lo esencial generativo
Lo puntual en el tiempo, sumativo	Continuo, retroalimentación permanente
Lo lineal, compartimentado	Sistémico, holístico, integrativo
De lo aplicativo, repetitivo	Propositivo, innovación, transferencia
Individual competitivo	Grupal colaborativo
Dependiente heterónomo	Autónomo, iniciativa, autoregulado, emprendimiento

Así, el nuevo modelo de evaluación deberá cumplir con una serie de criterios, que se exponen en el cuadro siguiente:

1. Coherencia entre diversas instancias	Administración, áreas, docentes, estudiantes, empresas, legislación
2. Toma en cuenta aspectos humanos, validez y confiabilidad y aspectos administrativos de la evaluación	Necesidades del estudiante (progreso en su aprendizaje), de los profesores (logro de resultados y certificación correspondiente), de la institución (evidencia de logro institucional y de programas) y de la comunidad (preparación adecuada del estudiante para la empresa, la sociedad y la autorrealización) Permite diseñar, usar y adaptar instrumentos válidos, fiables y diversos de evaluación. Valora el impacto de las evaluaciones en los procesos de aprendizaje.
3. Tiene en cuenta criterios de calidad educacional, institucional y gubernamental	Institución, MEN

4. Establece mecanismos de evaluación y seguimiento del “desarrollo” de competencias	Valoración y retroalimentación. Valoración permanente e integral de habilidades, actitudes y conocimientos (Lo específico mas aspectos como modelos mentales, paradigmas, estrategias de aprendizaje, metacognición, estar con los demás, emprendimiento…)
5. Vigila la concordancia con misión, visión, principios y objetivos institucionales	
6. Establece concordancia con las exigencias del medio (empresas, sociedad)	
7. Tiene en cuenta los egresados	Empleabilidad, ocupación, necesidades…
8. Contrasta modelos y resultados con otras IE	
9. Toma en cuenta otros actores educativos internos	Tutores, mentores, otros docentes…
10. Se contrasta con el programa	Cumplimiento de metas, objetivos…
11. Establece quienes y mecanismos de relación con quienes definen criterios, hacen seguimiento… a la evaluación	Jefes de programa, coordinadores, líderes…
12. Toma en cuenta el carácter propedéutico de la formación	La evaluación orientada a desempeños y aprendizajes futuros
13. Tienen en cuenta los distintos niveles de formación	Articulados, estudiantes nuevos. Técnico laboral, técnico profesional, tecnólogo y profesional
14. Define indicadores	Tasa de éxito en las evaluaciones Retraso (planes de mejoramiento) Abandono. Tiempo (horas presenciales,

	créditos…) Tiene en cuenta indicadores de funcionalidad (valores, metas y productos), eficacia (producto frente a metas y objetivos) y eficiencia (costos personales, temporales, sociales, materiales, económicos…) como dimensiones básicas de calidad (coherencia entre los elementos que la definen)
15. Identifica relaciones de la evaluación con diversos factores concomitantes	Formación del profesorado Estructura del plan de estudios Prácticas: organización, supervisión, evaluación Desarrollo del proceso educativo: experiencias singulares… Tipos de evaluación: mecanismos de corrección, contenidos, criterios de evaluación, periodicidad, mecanismos de recuperación (compensación) Número de estudiantes Metodologías de enseñanza Ayudas Carencias relevantes
16. Establece relaciones con ECAES y otros criterios de evaluación oficial	
17. Es flexible: define mecanismos de actualización permanente y adaptabilidad a distintas asignaturas y necesidades	
18. Parte de las circunstancias y necesidades actuales, pero apunta al futuro (carácter evolutivo, dinámico)	Toma en cuenta criterios y necesidades de los docentes y de los nuevos programas. Caracteriza las prácticas actuales.

19. Establece indicadores, formas e instancias de evaluación del modelo	
20. Será institucionalizado	Aplicable a distintas asignaturas y niveles de formación
21. Contemplará estrategias para garantizar el afianzamiento, la permanencia de lo aprendido	Lo aprendido será exigido en otras asignaturas. Competencias transversales o no. Ej normas de presentación de informes. Integración de materias a lo largo del ciclo de formación.
22. La definición e implementación implicará las personas clave	Administración, jefes, docentes, estudiantes. Sobre la base de la participación y el consenso
23. Está orientado al mejoramiento continuo	Permite interpretar y usar los resultados para mejorar el nivel de formación en lo organizativo (grupos, tiempos), curricular, personal (docente, estudiantes) y material (ayudas).
24. Se centra en el estudiante	Procesos y productos

El modelo debe tener en cuenta: el enfoque desde el cual se están definiendo las competencias, los cuales pueden ser [20] : funcionalista (centrado en actividades y tareas del contexto externo y en la descripción formal de las competencias); conductual organizacional (centrado en las competencias organizacionales y competencias clave en torno a las dinámicas de la organización); constructivista (orientado a la dinámica de procesos en los aspectos de relación y evolución y en considerar las disfuncionalidades del contexto); socioformativo (centrado en la interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto y en la formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias). Es claro que según el enfoque, los énfasis en los niveles de desarrollo o dominio de competencias son distintos, al igual que quién determina las competencias a desarrollar (los docentes, las organizaciones, los estudiantes y docentes…), la naturaleza de los problemas o estrategias de formación (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje "in situ", simulaciones, tutorías, aprendizaje cooperativo, con mapas, etc.), la finalidad del abordaje de los mismos, los criterios de desempeño y por supuesto, la manera de evaluar los desarrollos.

Igualmente, es necesario considerar los diversos momentos de las actividades de aprendizaje: actividades con el docente, actividades de aprendizaje

[20] TOBÓN, Sergio; PIMIENTO Julio; GARCÍA, Juan. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p9

autónomo, los criterios y las evidencias y los niveles de formulación de problemas como en el enfoque socio formativo[21]: Nivel inicial-receptivo (el docente formula el problema y los estudiantes lo comprenden); nivel básico (el docente formula el problema y los estudiantes pueden mejorarlo o adaptarlo); nivel autónomo (los estudiantes concretan el problema formulado por el docente de forma general, a partir de análisis, indagaciones u otros medios); nivel estratégico (el docente formula un problema general, global y los estudiantes identifican problemas concretos: este es el máximo nivel de participación)

Otros problemas por resolver en la evaluación o valoración de competencias tienen que ver con, ¿Cómo asumir la evaluación de competencias dentro del proceso de formación integral del individuo? ¿Cómo tener en cuenta a la vez los aspectos sociales, personales, culturales y políticos? ¿Cómo evaluar el ser, hacer y saber? ¿Se deben evaluar como una totalidad? ¿Cómo evaluar el cambio de actitud de los docentes respecto a las competencias y a la evaluación?[22] A la vez que es necesario, según el mismo autor, considerar aspectos como: relación docente-estudiante; las competencias del docente (incluidas las de evaluar); determinación de los logros a mejorar en el estudiante; la motivación del estudiante y las estrategias de aprendizaje; las contribuciones de la evaluación al autorreconocimento, la autoeficacia, la autoestima, el logro de metas de vida y la naturaleza e impacto de la retroalimentación en los proceso de aprendizaje, entre otros tópicos.

La evaluación de las competencias, en definitiva debe tener las características siguientes[23]: Se basa en la actuación ante actividades y problemas del contexto; es un proceso dinámico y multifuncional (tienen en cuenta saberes previos, metas del estudiante, contexto, etc.); tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados; la retroalimentación está condicionada por los criterios de aprendizaje y ciertos porcentajes de logro; debe favorecer el proyecto ético de vida del estudiante; debe reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo del estudiante; busca que el proceso de valoración sea intersubjetivo (e intrasubjetivo como en el caso de las autoevaluaciones) y basado en criterios consensuados y requerimientos del contexto y finalmente, debe buscar la elevación de la calidad de la educación.

Complementariamente, la evaluación de competencias debe observar los siguientes principios básicos[24]: Sirve para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad del desempeño de la persona frente a una actividad o problema. No se trata de diferenciar estudiantes competentes de no competentes ya que hay distintos grados de desarrollo de competencias. La evaluación se debe realizar teniendo en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo.

La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño.

---

[21] Ibid p66
[22] Ibid p114
[23] Ibid p116
[24] Ibid p125 ss

La evaluación incluye al docente y a la misma institución educativa.
La evaluación integra aspectos cualitativos y cuantitativos.
Los estudiantes deben participar en el establecimiento de las estrategias de valoración.
La evaluación debe acompañar todo el proceso formativo.

Por otra parte, la evaluación debe contemplar las modalidades de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación[25], lo cual permite comparar desempeños entre estudiantes y del estudiante con sus propios avances (en ningún caso un sujeto con otro) a la vez que implica aprender a evaluar y a establecer criterios y evidencias yendo más allá de las simples opiniones sobre las actividades o productos, centrándose en logros y aspectos a mejorar basados en argumentos.

[25] Ibid p 130

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta investigación es desarrollar un modelo de evaluación para la Unipanamericana teniendo en cuenta que el modelo de formación y enseñanza para la institución está basada en la formación por competencias.

Teniendo en cuenta a Jacqueline Hurtado[26] quien propone cuatro niveles de complejidad donde el segundo nivel corresponde al nivel aprehensivo en donde se relacionan las características y se interpretan las observaciones para apreciar en el evento de estudio, rasgos o figuras que no se puedan apreciar a primera vista. Este nivel abarca el campo del análisis y la interpretación.

Este tipo de investigación, también procura lograr una descripción holística donde se intente analizar con detalles un asunto en particular, a diferencia del nivel de investigación exploratorio o perceptual en este se puede determinar la relación causa-efecto entre dos o más variables y así saber cómo se da el proceso en una situación determinada.
La presente investigación es descriptiva y aplicada.

2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población se estuvo conformada por los estudiantes y docentes de la Institución Universitaria Unipanamericana (Barrio Teusaquillo). 5.000 estudiantes de las distintas facultades y 263 docentes, aproximadamente.
La muestra estuvo conformada por estudiantes de todas las facultades y por docentes escogidos al azar.
Facultad de ciencias empresariales: 14 estudiantes
Facultad de educación: 10 estudiantes
Facultad de ingeniería:
Facultad de comunicación 10 estudiantes
Docentes: 10 de distintas facultades.

2.3 INSTRUMENTOS

[26] HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Como formular objetivos de investigación. Caracas: Sypal, 2008

La investigación describirá las características del modelo de evaluación por competencias a partir de la recolección de información a través de encuestas, caracterización de las prácticas actuales y observación documental, por medio de las cuales se recabará información acerca de los modelos de evaluación existentes internamente y en diversas instituciones lo cual, junto con el análisis de diversas teorías sustentará el modelo de la Unipanamericana.

Las encuestas a estudiantes y docentes fueron construidas según las matrices propuestas a continuación y fueron enfocadas en dos momentos: uno acerca de las prácticas actuales de evaluación y otro a lo que los encuestados consideraban que debía ser, es decir a las características que según su criterio debía tener una práctica evaluativa por competencias.

Las preguntas en ambos casos, fueron las mismas, solo que enfocadas unas a las prácticas actuales y otra a las posibles mejores prácticas evaluativas. Las encuestas fueron aplicadas a distintas personas según el caso.

Las encuestas definitivas se encuentran en los ANEXOS.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Matriz de planificación para los procedimientos de recolección de datos			
¿Qué necesito conocer? (Objetivos específicos…)	¿Qué datos responderán a esta necesidad? (instrumentos…)	¿De qué fuentes debe obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar las fuentes y recoger los datos?
Influencia de… sobre los estudiantes	Documentos Observaciones Entrevistas Análisis de materiales Registros anecdóticos Datos sobre rendimiento, actitudes…	Coordinadores, directores, tutores, mentores Registros Puntuaciones Entrevistas…	Director, asistentes…

TEMAS A INDAGAR:

CUESTIONARIO A DOCENTES

Las preguntas estarán relacionadas con:

Importancia relativa de la nota y el aprendizaje

Pertinencia de las preguntas de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje del estudiante.

Contenido de los exámenes y concordancia con los objetivos de la asignatura.

Conexión entre las pruebas que realiza al estudiante con el trabajo y la realidad.

Claridad de las pruebas

Coherencia entre las pruebas de evaluación y el trabajo realizado durante el curso.

Preparación con anticipación su material para las evaluaciones.

Instrumentos utilizados para evaluar a los estudiantes

Si al iniciar el curso explica cómo va hacer el método de la evaluación

Evaluación de los temas tratados durante el curso

Si las pruebas de evaluación fomentan la reflexión crítica

Cconcepto de evaluación que ssubyace a su práctica pedagógica

Tipos de evaluación utilizados según el momento del proceso de aprendizaje

Instrumentos de evaluación utilizados en su práctica pedagógica

Objetivos propuestos y práctica evaluativa

Ccriterios utilizados para evaluaciones de tipo cualitativo

Ccriterios utilizados para evaluaciones de tipo cuantitativo

Participación de los estudiantes dentro del proceso de evaluación

Integralidad de su práctica evaluativa

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

La importancia de la evaluación

Criterio sobre evaluación por competencias

Conocimiento sobre el método evaluativo que aplica la universidad

Modelo de evaluación ideal para la carrera

Instrumentos que son empleados en el momento de ser evaluado

Evaluación a los docentes frente a su proceso de enseñanza

Criterios de conceptos básicos como evaluación, competencias, modelos, cuantitativo, cualitativo etc.

2.4 PROCEDIMIENTO

Las encuestas se construyeron de acuerdo con los lineamientos expuestos en la primera fase de la investigación. Ítem 2.3

Las encuestas fueron aplicadas en diversos contextos universitarios teniendo en cuenta que se incluyeran estudiantes de todas las facultades.

Los encuestados se escogieron totalmente al azar .

Las encuestas a docentes también se aplicaron al azar y en diversos sitios como la sala de docentes o los pasillos.

2.5 CONSIDERACIONES ETICAS

Los encuestados conocían la finalidad de la encuesta

.

La información obtenida no será divulgada ni utilizada para otros fines distintos al objetivo de la investigación.

El anonimato de los encuestados será reservado y los datos personales solo se tuvieron en cuenta para corroborar alguna información.

3. RESULTADOS

Los resultados se han agrupado inicialmente por facultades

ESTUDIANTES

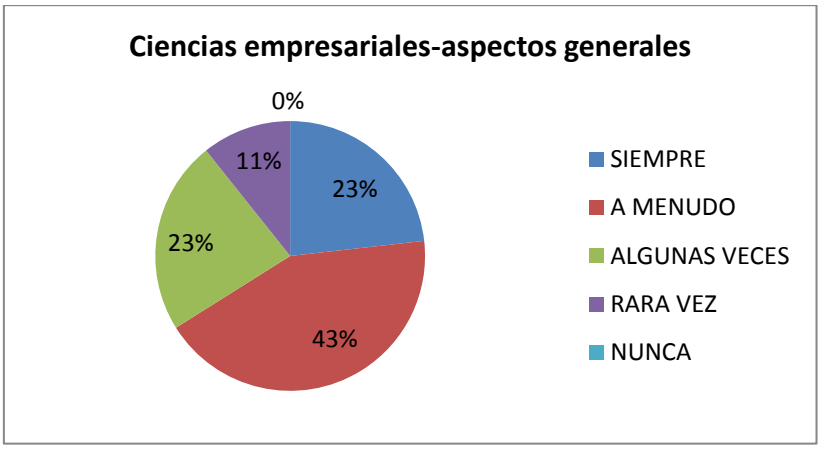
Para evaluar cada uno de estos aspectos deberá ponderar cada ítem de acuerdo con la siguiente escala **4 = Siempre, 3 = Muy A Menudo, 2 = Algunas Veces, 1 = Rara Vez, 0 = Nunca** marcando con X la opción correspondiente.

Preguntas 1 a 8

ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Utiliza guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase establece claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y expone las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Toma en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adapta el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Fomenta la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Interviene regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utiliza ejemplos ilustrativos y pertinentes.					
Presenta situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Relaciona la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional					
Establece relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes					

Facultad de Ciencias Empresariales

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
1	Aspectos generales	1	4	2	0	0	77,1%
2		2	2	2	1	0	74,3%
3		2	1	3	1	0	71,4%
4		3	2	2	0	0	82,9%
5		1	5	1	0	0	80,0%
6		1	3	2	1	0	71,4%
7		0	4	1	2	0	65,7%
8		3	3	0	1	0	82,9%
Totales		13	24	13	6	0	
		23,2%	42,9%	23,2%	10,7%	0,0%	



Este grupo de preguntas está referido a: El docente utiliza guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad; establece claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y exponer las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias; toma en cuenta las necesidades individuales y colectivas; fomenta la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo; interviene para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones; presenta situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos; relaciona la teoría, la práctica y las actitudes del

estudiante, con la práctica profesional; establece relación entre su asignatura y otras materias.

La mayoría de estudiantes afirman que por lo menos algunas veces los docentes realizan actividades encaminadas a la formación por competencias, aunque la mayoría afirma específicamente que lo hacen muy a menudo (42.9%) frente a 23.2% de siempre y a veces. Recordemos que de las preguntas propuestas, **todas** están enfocadas al desarrollo de competencias. Es decir, es conveniente tenerlas en cuenta como parte de las estrategias de desarrollo de competencias

Sin embargo, las preguntas con puntaje mas alto son la 8 “relación entre la asignatura y otras materias” y la 4 “promover el trabajo interactivo” con 82,9% cada una, seguidas de la pregunta 5 “promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas”80%.

La pregunta 7 “relación de teoría con la práctica” 65%, con 4 estudiantes: “muy a menudo”, es la pregunta con menos porcentaje, al mismo tiempo esta es la pregunta en que ningún estudiante considera que se haga siempre.

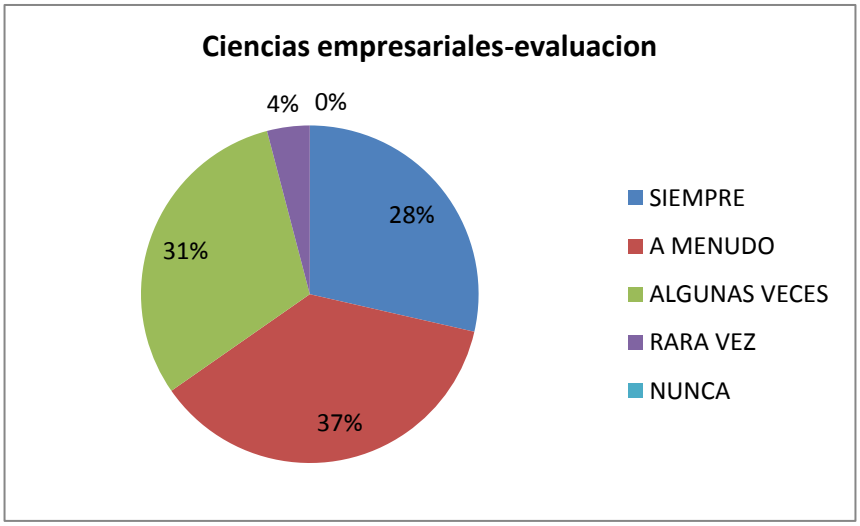
Por otra parte, 6 de los estudiantes consideran que rara vez los docentes hacen estas actividades (preguntas 2, 3, 6, 7, 8) 10.7%

Preguntas 9 a 15

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación incluyen sugerencias y propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
La evaluación identifica las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de la unidad curricular.					
Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) son explicitados y conocidos con la debida anticipación a los estudiantes.					
Las actividades de evaluación guardan relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades evaluativas son informados a los estudiantes en los tiempos previstos, les permite conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje					
La evaluación permite vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.					

La práctica evaluativa contempla el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular						

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
9	Evaluación	2	1	4	0	0	74,3%
10		1	3	3	0	0	74,3%
11		3	2	2	0	0	82,9%
12		3	4	0	0	0	88,6%
13		1	5	1	0	0	80,0%
14		2	2	2	1	0	74,3%
15		2	1	3	1	0	71,4%
Totales		14	18	15	2	0	
		28,6%	36,7%	30,6%	4,1%	0.0%	



Estas preguntas están referidas a: La evaluación incluye sugerencias y propuestas de los estudiantes; identifica las dificultades de los estudiantes. Los criterios son explicitados y conocidos con la debida anticipación a los estudiantes; guarda relación con las competencias y resultados de aprendizaje planteados; permite conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje; permite vincular los contenidos de la asignatura

con la práctica profesional y el mundo actual y contempla el hacer, saber y ser del estudiante.

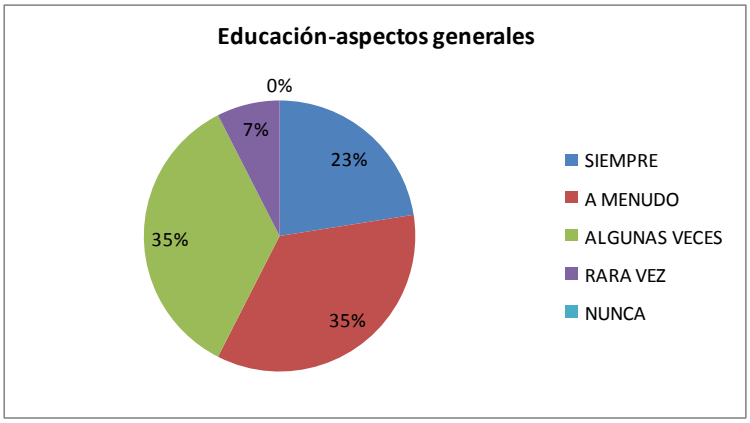
Las diferencias en los puntajes respecto a la frecuencia de las actividades evaluativas no son muy grandes, aunque todos opinan que se tienen en cuenta por lo menos algunas veces: 28,6%, 36.7%, 30,6%. La distribución de frecuencias es más o menos uniforme pero muy baja, si se tiene en cuenta el óptimo, el cual debería acercarse al 100% siempre. Recordemos que de las preguntas propuestas, **todas** están enfocadas al desarrollo de competencias. Es decir es conveniente tenerlas en cuenta como parte de las estrategias de desarrollo de competencias

Según los estudiantes, lo que mas se tienen en cuenta es la relación de lo visto en clase con las actividades de evaluación (88,6%) y la pregunta 11 “conocimiento de los criterios de evaluación” 82,9%, seguida de la pregunta 13 (informe de notas a tiempo) con 80%.

Facultad de Educación

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
1	Aspectos generales	1	1	3	0	0	72,0%
2		1	1	3	0	0	72,0%
3		1	3	1	0	0	80,0%
4		1	3	1	0	0	80,0%
5		1	2	1	1	0	72,0%
6		1	1	3	0	0	72,0%
7		1	2	1	1	0	72,0%
8		2	1	1	1	0	76,0%
Totales		9	14	14	3	0	
		22,5%	35,0%	35,0%	7,5%	0,0%	

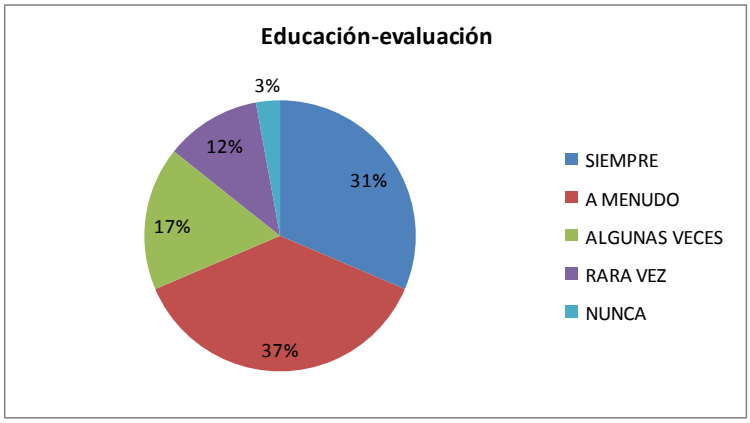


Los estudiantes expresan que el 35% de las actividades se llevan a cabo muy a menudo o algunas veces, para un total de 70%, mientras que solamente se llevan a cabo siempre el 22%. Los puntajes son muy bajos si se tiene en cuenta que se debe tender al 100%: siempre.

Las preguntas con mas alto puntaje son las 3 y 4 con 80% y las demás obtienen solo el 72%, a excepción de la 8 “relación de la asignatura con otras materias” con un 76%.

Preguntas 9 a 15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	44,0%
9	Evaluación	0	1	0	3	1	76,0%
10		1	2	2	0	0	92,0%
11		4	0	1	0	0	88,0%
12		3	1	1	0	0	76,0%
13		0	4	1	0	0	80,0%
14		1	3	1	0	0	80,0%
15		2	2	0	1	0	44,0%
Totales		11	13	6	4	1	
		31,4%	37,1%	17,1%	11,4%	2,9%	



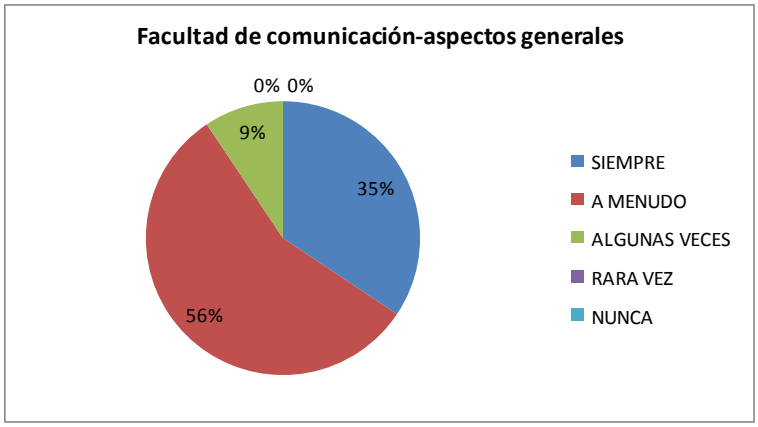
El puntaje más alto corresponde al 37,1% a menudo, mientras que hay algunas actividades evaluativas que no se hacen nunca 2,9%. Los estudiantes de ciencias administrativas consideran que no hay evaluaciones que no se hagan nunca: 0,0%

Según los estudiantes, lo que más se tiene en cuenta es la relación de lo realizado en clase con las actividades de evaluación: pregunta 10 “La evaluación identifica las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de la unidad curricular.” 92%, seguida de la pregunta 11 “Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) son explicitados y conocidos con la debida anticipación a los estudiantes” con 88%. Dejando entrever que la directriz que se emplea con la guía es la correcta pero aun puede mejorar teniendo en cuenta que se debe alcanzar un 100% en todas. La mas baja es la pregunta 15 con un 44% lo cual no equivale ni a la mitad del propósito en las competencias.

Facultad de Comunicación

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
1	Aspectos generales	3	1	0	0	0	95,0%
2		2	2	0	0	0	90,0%
3		2	1	1	0	0	85,0%
4		1	2	1	0	0	80,0%
5		0	4	0	0	0	80,0%
6		1	3	0	0	0	85,0%
7		1	3	0	0	0	85,0%
8		1	2	1	0	0	80,0%
Totales		11	18	3	0	0	
		34,4%	56,3%	9,4%	0,0%	0,0%	

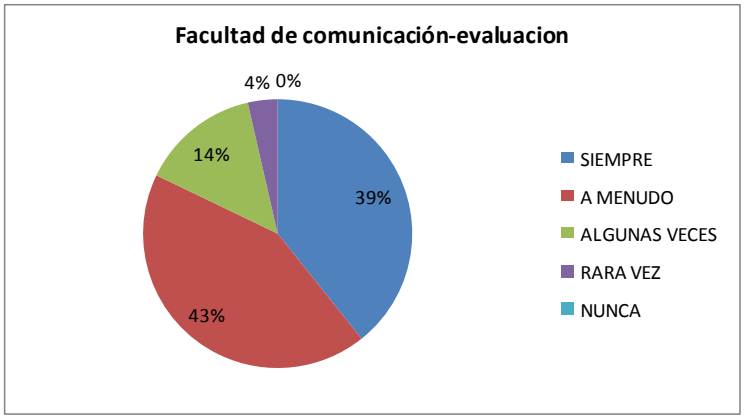


Los estudiantes consideran que las distintas actividades se realizan a menudo o siempre: 56,3% y 34,4% respectivamente. Mientras que rara vez o nunca lo califican como 0,0% de las veces. Muy diferente a las facultades de empresariales y educación.

Los estudiantes de la facultad de comunicación muestran satisfacción con las metodologías aplicadas por los docentes ya que las preguntas oscilan entre un 80% y 95%, claro esta teniendo en cuenta que si no se obtiene un 100% es porque aun deben mejorar los docentes ciertos aspectos en sus clases (Fomentar la colaboración, la interacción y el trabajo cooperativo, la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella)

Preguntas 9 a 15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
9	Evaluación	0	2	2	0	0	70,0%
10		1	2	1	0	0	80,0%
11		3	1	0	0	0	95,0%
12		2	2	0	0	0	90,0%
13		2	1	1	0	0	85,0%
14		1	2	0	1	0	75,0%
15		2	2	0	0	0	90,0%
Totales		11	12	4	1	0	
		39,3%	42,9%	14,3%	3,6%	0,0%	



Observando aquí que la sumativa de las respuestas **a menudo** esta en un 42,9% como el mayor porcentaje, junto con **siempre** suma un 80%. Sin embargo, una vez más se encuentra que hay vacios en la forma de evaluación al estudiante.

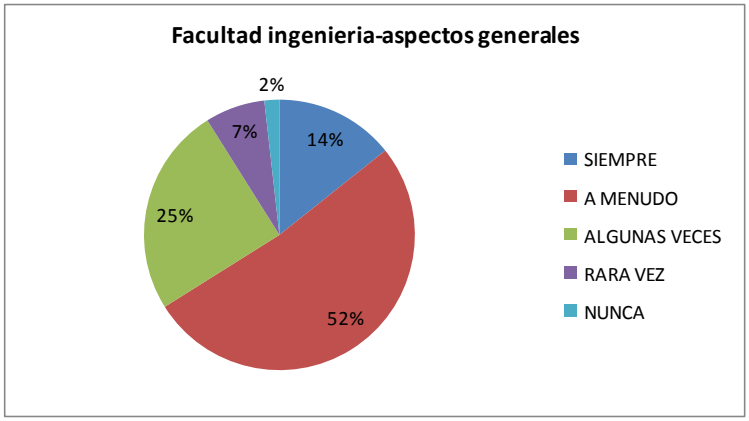
La pregunta 11: Los criterios de evaluación en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole, son explicitados y conocidos con la debida anticipación a los estudiantes, sigue siendo la de mayor porcentaje con un 95% lo cual demuestra una vez mas, según la apreciación de los estudiantes, que los docentes comunican a sus estudiantes su forma de evaluación teniendo en cuenta sus puntos de vista de los mismos.

Facultad de Ingeniería

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
1	Aspectos generales	0	2	4	1	0	62,9%
2		0	6	1	0	0	77,1%
3		0	4	3	0	0	71,4%
4		1	4	2	0	0	77,1%
5		0	4	2	1	0	68,6%
6		3	2	1	1	0	80,0%
7		2	5	0	0	0	85,7%
8		2	2	1	1	1	68,6%
Totales		8	29	14	4	1	

		14,3%	51,8%	25,0%	7,1%	1,8%	

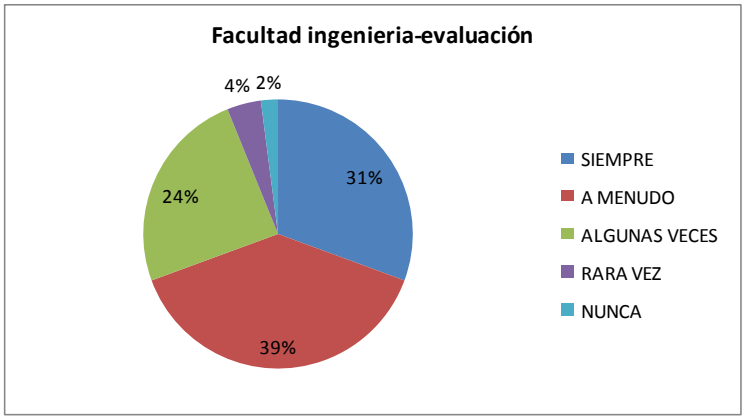


El mayor porcentaje lo obtiene la opción a menudo 51,8%. Sin embargo, las opciones rara vez o nunca suman un 8,9%

La pregunta 7, relación de teoría y práctica, se muestra como la más relevante 85,7%. Los porcentajes para todas las preguntas superan el 62%, pero es necesario acercarlas todas al 100%, ya que como se ha dicho anteriormente, todas las preguntas están enfocadas a la formación por competencias.

Preguntas 9 a15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
9	Evaluación	0	4	3	0	0	71,4%
10		1	5	0	0	1	74,3%
11		3	2	2	0	0	82,9%
12		3	2	2	0	0	82,9%
13		3	3	0	1	0	82,9%
14		2	2	3	0	0	77,1%
15		3	1	2	1	0	77,1%
Totales		15	19	12	2	1	
		30,6%	38,8%	24,5%	4,1%	2,0%	



El porcentaje de frecuencia para las actividades de evaluación no muestra ninguna frecuencia sobresaliente y las opciones de a veces o nunca suman 6,1%

Para los estudiantes de la facultad de ingeniería las preguntas con mayor porcentaje son la 11, 12 y 13 en las cuales se observa la parte comunicativa y formativa que manejan los docentes al acordar la evaluación que se manejará en el semestre y actividades acordes con la guía académica.

RESUMEN

ASPECTOS GENERALES

Empresariales	Totales	13	24	13	6	0
Educación	Totales	9	14	14	3	0
Comunicación	Totales	11	18	3	0	0
Ingeniería	Totales	8	29	14	4	1
		41	85	44	13	1

Número de estudiantes que consideran las distintas frecuencias de actividades

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	emp	educ	comun	ing
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2				
1	Aspectos generales						77,1%	72,0%	95,0%	62,9%
2							74,3%	72,0%	90,0%	77,1%
3							71,4%	80,0%	85,0%	71,4%
4							82,9%	80,0%	80,0%	77,1%
5							80,0%	72,0%	80,0%	68,6%
6							71,4%	72,0%	85,0%	80,0%
7							65,7%	72,0%	85,0%	85,7%

8							82,9%	76,0%	80,0%	68,6%
emp		23,2%	42,9%	23,2%	10,7%	0,0%				
educ		22,5%	35,0%	35,0%	7,5%	0,0%				
comun		34,4%	56,3%	9,4%	0,0%	0,0%				
ing		14,3%	51,8%	25,0%	7,1%	1,8%				

Porcentaje por facultades, de las distintas frecuencias de actividades y el porcentaje para cada pregunta según las ponderaciones asignadas.

La mayoría de estudiantes percibe que los docentes cumplen con los aspectos generales relacionados con la formación por competencias: los mayores porcentajes son asignados a “a menudo” o “siempre”. La facultad de comunicación considera en mayor porcentaje que esto es así: 56,3% a menudo y 34,4% siempre. La facultad de educación asigna los menores puntajes a la opción “a menudo” e ingeniería a “siempre”: 14,3% De acuerdo con esto los docentes de la Unipanamericana realizan acciones tendientes a desarrollar competencias en sus estudiantes, aunque están lejos del ideal “siempre”: 100%

EVALUACIÓN

Empresariales	Totales	14	18	15	2	0
Educación	Totales	11	13	6	4	1
Comunicación	Totales	11	12	4	1	0
Ingeniería	Totales	15	19	12	2	1
		51	62	37	9	2

Número de estudiantes que consideran las distintas frecuencias de características de las actividades evaluativas

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	emp	educ	comun	ing
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2				
9							74,3%	44,0%	70,0%	71,4%
10							74,3%	76,0%	80,0%	74,3%
11							82,9%	92,0%	95,0%	82,9%
12	Evaluación						88,6%	88,0%	90,0%	82,9%
13							80,0%	76,0%	85,0%	82,9%
14							74,3%	80,0%	75,0%	77,1%
15							71,4%	80,0%	90,0%	77,1%
emp		28,6%	36,7%	30,6%	4,1%	0.0%				
educ		31,4%	37,1%	17,1%	11,4%	2,9%				
comun		39,3%	42,9%	14,3%	3,6%	0,0%				

ing		30,6%	38,8%	24,5%	4,1%	2,0%				

Porcentaje por facultades, de las distintas frecuencias de procesos de evaluación y el porcentaje para cada pregunta según las ponderaciones asignadas.

La facultad de comunicación considera que sus docentes llevan a cabo actividades de evaluación según las características propuestas con más frecuencia: 42,9% a menudo y 39,3% siempre. Aunque las diferencias no son muy significativas respecto a las demás facultades. La facultad de educación presenta los puntajes mas bajos: 11,4% a veces y 2,9% nunca.

PARTE II

A continuación se analizan las mismas preguntas pero referidas a lo que los estudiantes consideran que debería ser en cuanto a las prácticas de evaluación en la Unipanamericana. Estas preguntas las contestaron estudiantes distintos a los de la encuesta anterior, aunque de las mismas facultades.

ESTUDIANTES

Pregunta 1a 8

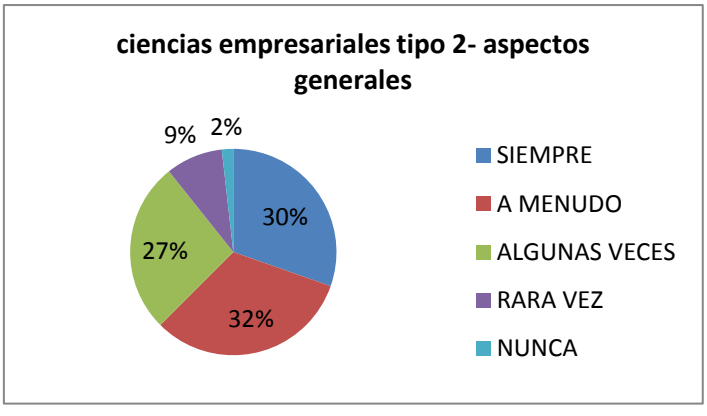
ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Los docentes deben utilizar guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase los docentes deben establecer claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y exponer las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Los docentes deben tomar en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adaptar el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Los docentes deben fomentar la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Los docentes deben intervenir regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utilizar ejemplos ilustrativos y pertinentes.					
Los docentes deben presentar situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Los docentes deben relacionar la teoría, la práctica y las					

actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional						
Los docentes deben establecer relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes						

Facultad de ciencias empresariales

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
1	Aspectos generales	3	1	3	0	0	80,0%
2		2	2	3	0	0	77,1%
3		2	2	0	3	0	68,6%
4		1	3	2	1	0	71,4%
5		3	2	1	0	1	77,1%
6		1	5	1	0	0	80,0%
7		2	2	2	1	0	74,3%
8		3	1	3	0	0	80,0%
Totales		17	18	15	5	1	
		30,4%	32,1%	26,8%	8,9%	1,8%	



Las preguntas están referidas a: El docente debe utilizar guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad; debe establecer claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y exponer las competencias,

resultados de aprendizaje y estrategias; tomar en cuenta las necesidades individuales y colectivas; debe fomentar la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo; interviene para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones; presentar situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos; debe relacionar la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, con la práctica profesional; debe establecer relación entre su asignatura y otras materias.

Al preguntar a los estudiantes acerca de lo que deben hacer los docentes los porcentajes disminuyen frente a los que consideran que hacen en el aula. El porcentaje superior es de 32,1% para “a menudo”, y rara vez o nunca suman 10,7% Es interesante ver que estos estudiantes consideran que estas actividades no se deben hacer, si se tiene en cuenta que son actividades relacionadas con la formación de competencias.

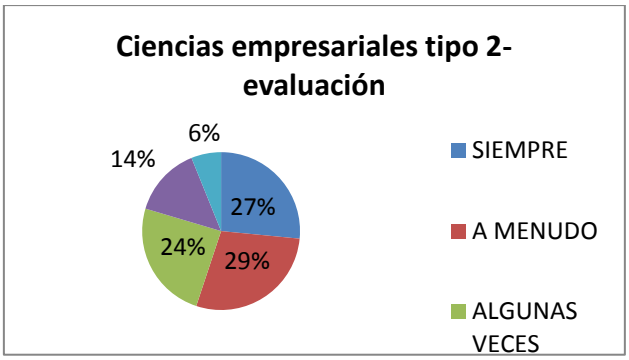
Sin embargo, las preguntas con puntaje mas alto son la 1 uso de guías, 6 situaciones problémicas y 8 relación de asignaturas, con 80,0%. La pregunta 3 necesidades individuales y colectivas, es la de menor porcentaje: 68%, lo cual significaría que los estudiantes no consideran este aspecto muy relevante.

Preguntas 9 a 15

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación deben incluir sugerencias y propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
Las evaluaciones deben identificar las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de las unidades curriculares.					
Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) deben ser explicitados y conocidos con la debida anticipación por los estudiantes.					
Las actividades de evaluación deben guardar relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades evaluativas deben ser informados a los estudiantes en los tiempos previstos, ya que les permite conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje					
Las evaluaciones deben permitir vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.					
La práctica evaluativa debe contempla el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular					

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
9	Evaluación	1	2	4	0	0	71,4%

10		2	1	2	1	1	65,7%
11		2	3	1	0	1	74,3%
12		1	3	2	1	0	71,4%
13		2	2	1	2	0	71,4%
14		2	2	1	1	1	68,6%
15		3	1	1	2	0	74,3%
Totales		13	14	12	7	3	
		26,5%	28,6%	24,5%	14,3%	6,1%	



Las preguntas están referidas a: La evaluación debe incluir sugerencias y propuestas de los estudiantes; identificar las dificultades de los estudiantes. Los criterios deben ser explicitados y conocidos con la debida anticipación a los estudiantes; guardar relación con las competencias y resultados de aprendizaje planteados; deben permitir conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje del estudiante; permitir vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual y debe contemplar el hacer, saber y ser del estudiante.

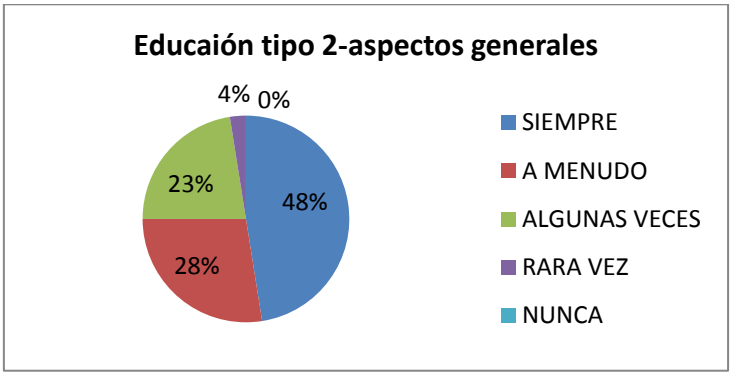
Respecto a la evaluación los porcentajes no son muy altos ni significativamente diferentes, el más alto es a menudo con 28,6%. Rara vez o nunca suman 20,4% lo cual significa que estas actividades evaluativas no se deben llevar a cabo según este porcentaje de estudiantes. Esto llama la atención porque son actividades evaluativas que se deben llevar a cabo en la formación por competencias.

Las respuestas con más porcentaje son la 11 explicitación de criterios de evaluación y la 15 contemplar el saber, ser y hacer, con 74,3% cada una. Es decir, consideran esto como importante. La tendencia en estos casos debe ser del100% en cada pregunta y 100% siempre, ya que son aspectos propios de la formación por competencias.

Facultad de Educación

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
1	Aspectos generales	2	1	2	0	0	80,0%
2		3	0	2	0	0	84,0%
3		3	1	0	1	0	84,0%
4		1	2	2	0	0	76,0%
5		3	1	1	0	0	88,0%
6		3	1	1	0	0	88,0%
7		1	4	0	0	0	84,0%
8		3	1	1	0	0	88,0%
Totales		19	11	9	1	0	
		47,5%	27,5%	22,5%	2,5%	0,0%	



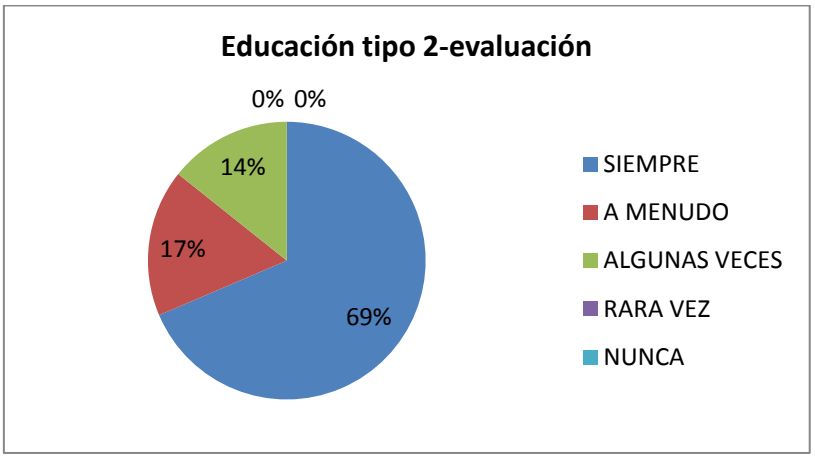
Los estudiantes de esta facultad consideran en un 47% que estas actividades se deben llevar a cabo siempre. Solamente un 2,5% consideran que se deben llevar a cabo rara vez.

Las respuestas tienen un alto porcentaje 84,0% y hasta 88,0% a excepción de la pregunta 4: fomentar la colaboración con 76,0%. Esto significa que en esta facultad se da bastante importancia a que estos aspectos se tengan en cuenta en el aula.

Preguntas 9 a 15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							

1	Evaluación	2	2	1	0	0	84,0%
2		4	1	0	0	0	96,0%
3		4	0	1	0	0	92,0%
4		3	2	0	0	0	92,0%
5		4	0	1	0	0	92,0%
6		4	0	1	0	0	92,0%
7		3	1	1	0	0	88,0%
Totales		24	6	5	0	0	
		68,6%	17,1%	14,3%	0,0%	0,0%	



El porcentaje más alto corresponde a siempre 68,6%. Es importante resaltar que rara vez o nunca no tienen ningún porcentaje.

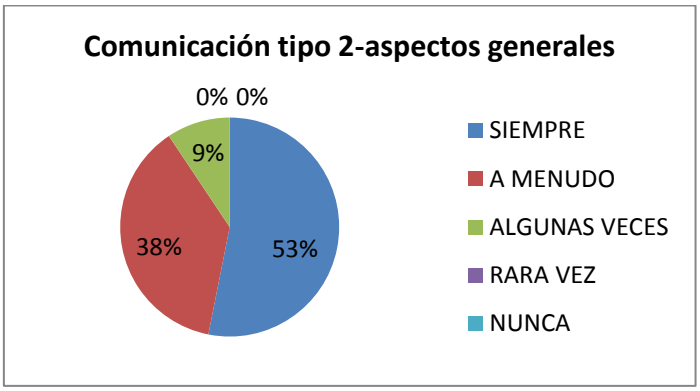
Los porcentajes para cada respuesta son altos incluso 96,0% para la pregunta 2 establecer vínculos entre clases. El menor porcentaje corresponde a la pregunta 1: uso de guías con 84%. Sin embargo sigue siendo alto. Lo cual corresponde a la tendencia esperada.

Facultad de Comunicación

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
1	Aspectos	2	1	1	0	0	85,0%

2	generales	2	1	1	0	0	85,0%
3		2	2	0	0	0	90,0%
4		2	2	0	0	0	90,0%
5		3	0	1	0	0	90,0%
6		1	3	0	0	0	85,0%
7		3	1	0	0	0	95,0%
8		2	2	0	0	0	90,0%
Totales		17	12	3	0	0	
		53,1%	37,5%	9,4%	0,0%	0,0%	

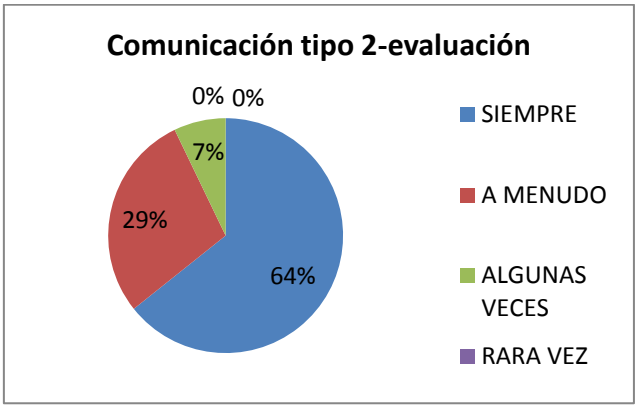


La facultad de comunicación considera que estos aspectos deben tenerse en cuenta siempre en un 53,1% y a menudo un 37,5% al tiempo que consideran para cada respuesta, en altos porcentajes, 85,0% a 95,0% que deben llevarse a cabo en el aula de clase.

Preguntas 9 a 15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
1	Evaluación	3	0	1	0	0	90,0%
2		3	0	1	0	0	90,0%
3		3	1	0	0	0	95,0%
4		2	2	0	0	0	90,0%
5		3	1	0	0	0	95,0%

6		2	2	0	0	0	90,0%
7		2	2	0	0	0	90,0%
Totales		18	8	2	0	0	
		64,3%	28,6%	7,1%	0,0%	0,0%	

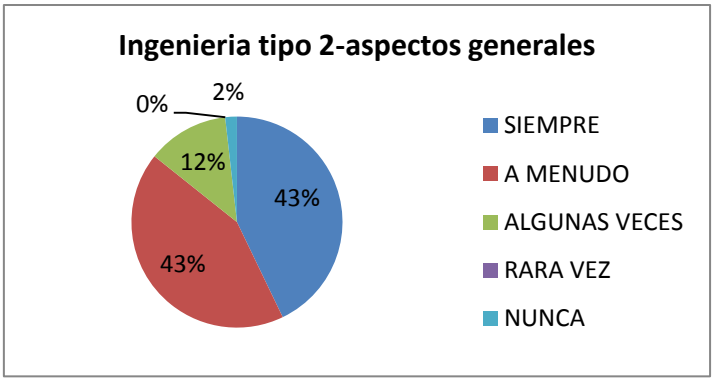


Los porcentajes tanto en frecuencia 64,3% siempre, como por pregunta 90,0% a 95,0%, son altos, según lo esperado

Facultad de Ingeniería

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
1	Aspectos generales	3	2	2	0	0	82,9%
2		2	5	0	0	0	85,7%
3		3	4	0	0	0	88,6%
4		4	2	0	0	1	82,9%
5		2	2	3	0	0	77,1%
6		4	3	0	0	0	91,4%
7		6	1	0	0	0	97,1%
8		0	5	2	0	0	74,3%
Totales		24	24	7	0	1	
		42,9%	42,9%	12,5%	0,0%	1,8%	

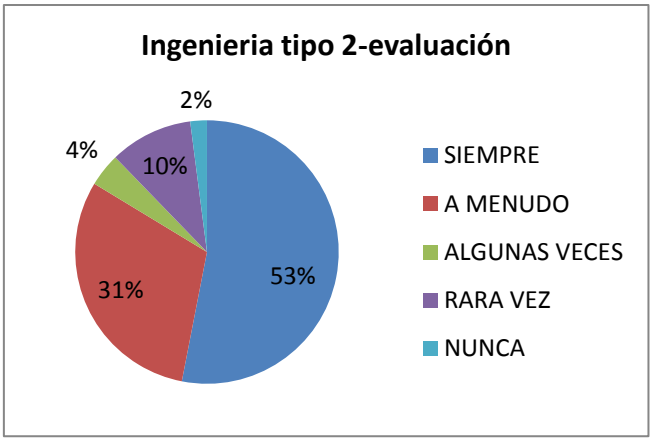


Los porcentajes en frecuencia son relativamente altos si se suma “siempre” y “a menudo” 42,9% cada uno. Sin embargo 1,8% considera que no se deben realizar nunca lo referente a la pregunta 4: fomentar la colaboración, lo cual para el caso no se toma en cuenta ya que es una excepción en todas las facultades.

La pregunta 7: relación de teoría y práctica profesional, cuenta con un porcentaje de 97,1% lo cual es perfectamente acorde con la naturaleza de la carrera. La respuesta con menos porcentaje 74,3%, es la 8: relación entre materias, sin embargo, es alta según se espera.

Preguntas 9 a 15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
9	Evaluación	3	3	1	0	0	85,7%
10		2	3	1	0	1	74,3%
11		3	3	0	1	0	82,9%
12		4	2	0	1	0	85,7%
13		5	1	0	1	0	88,6%
14		4	2	0	1	0	85,7%
15		5	1	0	1	0	88,6%
Totales		26	15	2	5	1	
		53,1%	30,6%	4,1%	10,2%	2,0%	



Un 12,2% considera que algunas actividades devaluación se deben llevar a cabo rara vez (preguntas 11 a 15) o nunca (pregunta 10)

En general las preguntas tienen porcentaje alto 74,3% a 88,6%. Aunque van en la dirección esperada es necesario trabajar en estos aspectos con los estudiantes

RESUMEN

ESTUDIANTES tipo II

ASPECTOS GENERALES

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	emp	educ	comun	ing
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2				
1	Aspectos generales						80,0%	80,0%	85,0%	82,9%
2							77,1%	84,0%	85,0%	85,7%
3							68,6%	84,0%	90,0%	88,6%
4							71,4%	76,0%	90,0%	82,9%
5							77,1%	88,0%	90,0%	77,1%
6							80,0%	88,0%	85,0%	91,4%
7							74,3%	84,0%	95,0%	97,1%
8							80,0%	80,0%	90,0%	74,3%
emp		30,4%	32,1%	26,8%	8,9%	1,8%				
educ		47,5%	27,5%	22,5%	2,5%	0,0%				
comun		53,1%	37,5%	9,4%	0,0%	0,0%				
ing		42,9%	42,9%	12,5%	0,0%	1,8%				

Las respuestas en estos cuestionarios están orientadas al “debería ser” en el aula. Los porcentajes mas altos en frecuencia de actividades están dados por comunicación 53,1% y educación 47,5% en el ítem “siempre” y el más bajo por ciencias empresariales: rara vez con 8,9%

En las preguntas, la facultad de comunicación da los porcentajes más altos, seguida por la facultad de educación. El porcentaje más bajo por pregunta es para la pregunta 3 (tener en cuenta las necesidades individuales y colectivas) dado por la facultad de ciencias empresariales: 68,6% y el puntaje mas alto esta asignado a la pregunta 7(relación de teoría y práctica con la realidad profesional) 97,1% en la facultad de ingeniería.

EVALUACION

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	emp	educ	comun	ing
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2				
9	Evaluación						71,4%	84,0%	90,0%	85,7%
10							65,7%	96,0%	90,0%	74,3%
11							74,3%	92,0%	95,0%	82,9%
12							71,4%	92,0%	90,0%	85,7%
13							71,4%	92,0%	95,0%	88,6%
14							68,6%	92,0%	90,0%	85,7%
15							74,3%	88,0%	90,0%	88,6%
emp		26,5%	28,6%	24,5%	14,3%	6,1%				
educ		68,6%	17,1%	14,3%	0,0%	0,0%				
comun		64,3%	28,6%	7,1%	0,0%	0,0%				
ing		53,1%	30,6%	4,1%	10,2%	2,0%				

Respecto a las actividades y características de la evaluación las facultades de educación 68,6% y la de comunicación 64,3% asignan el mayor porcentaje a “siempre”.

Por otra parte, ciencias empresariales e ingeniería asignan los porcentajes mas bajos (rara vez o nunca) 20,4% y 12,2% respectivamente.

Comunicación asigna los porcentajes más altos a cada una de las preguntas, entre 90,0% y 95,0%, seguida de educación. El porcentaje mas bajo es asignado por ciencias empresariales a la pregunta 10 (identificar necesidades de los estudiantes) 65,7%.

DOCENTES

PARTE I

A continuación se analizan los resultados de los mismos grupos de preguntas pero formuladas a los docentes.

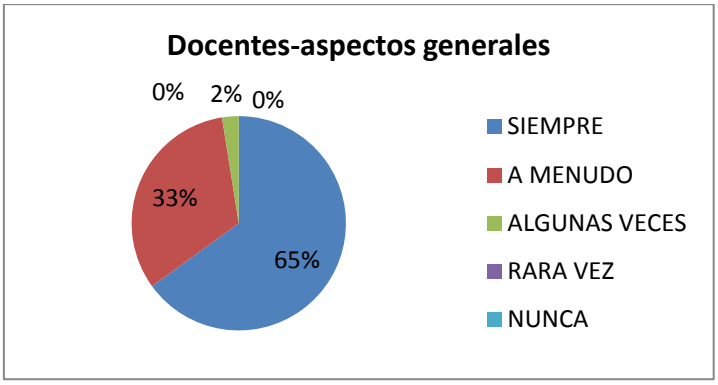
Preguntas 1 a 8

ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Utiliza guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase establece claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y expone las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Toma en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adapta el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Fomenta la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Interviene regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utiliza ejemplos ilustrativos y pertinentes.					
Presenta situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Relaciona la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional					
Establece relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes					

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas	Ponderación	10	8	6	4	2	
1	Aspectos generales	3	2	0	0	0	92,0%
2		2	3	0	0	0	88,0%

3		2	2	1	0	0	84,0%
4		4	1	0	0	0	96,0%
5		4	1	0	0	0	96,0%
6		3	2	0	0	0	92,0%
7		4	1	0	0	0	96,0%
8		4	1	0	0	0	96,0%
Totales		26	13	1	0	0	
		65,0%	32,5%	2,5%	0,0%	0,0%	



El 65,0% de los docentes considera que realiza estas actividades siempre y el 32,5% a menudo (95,5% en total)

Según estas respuestas, los docentes llevan a cabo estas actividades en el aula en un alto porcentaje. La actividad con menos porcentaje es la 3 (tener en cuenta las necesidades individuales y colectivas) 84,0%

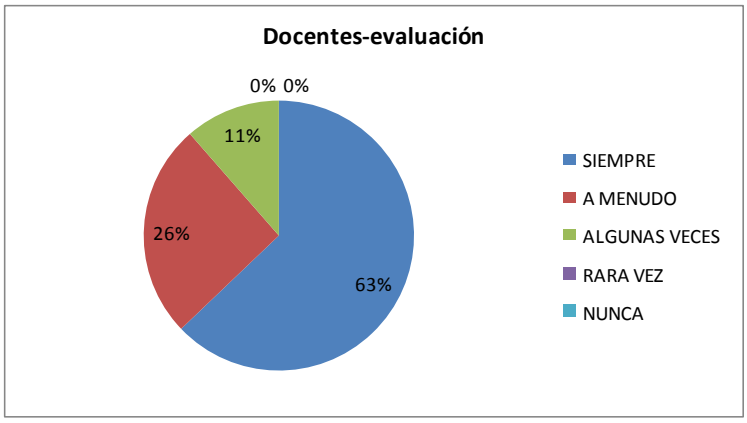
Preguntas 9 a 15

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación incluyen sugerencias y propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
La evaluación identifica las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de la unidad curricular.					
Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) son explicitados y conocidos con la debida anticipación a los estudiantes.					
Las actividades de evaluación guardan relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades					

evaluativas son informados a los estudiantes en los tiempos previstos, les permite conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje						
La evaluación permite vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.						
La práctica evaluativa contempla el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular						

Preguntas 9 a 15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
9	evaluación	2	1	2	0	0	80,0%
10		2	2	1	0	0	84,0%
11		3	1	1	0	0	88,0%
12		4	1	0	0	0	96,0%
13		3	2	0	0	0	92,0%
14		5	0	0	0	0	100,0%
15		3	2	0	0	0	92,0%
Totales		22	9	4	0	0	
		62,9%	25,7%	11,4%	0,0%	0,0%	



Las características de evaluación propuestas, son llevadas a cabo por los docentes siempre 62,9% y a menudo 25,7%

La respuesta con porcentaje óptimo 100%, corresponde a la pregunta 14: vincular contenidos con la práctica profesional.

DOCENTES

PARTE II

Seguidamente se analizan las preguntas formuladas a los docentes en el sentido de lo que debería ser en las prácticas de evaluación.

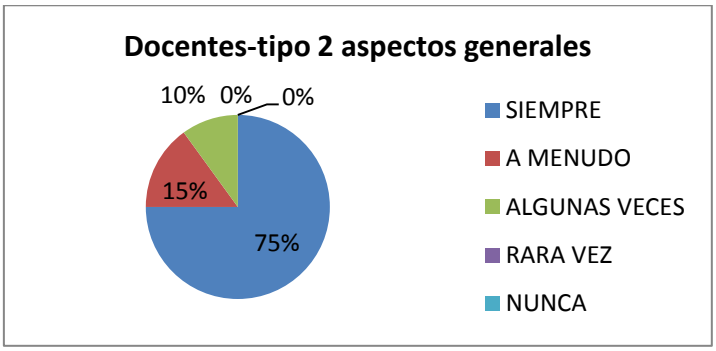
Preguntas 1 a 8

ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Debe utilizar guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase debe establecer claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y exponer las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Debe tomar en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adaptar el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Fomentar la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Intervenir regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utilizar ejemplos ilustrativos y pertinentes.					
Presentar situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Relacionar la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional					
Establecer relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes					

Preguntas 1 a 8

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
1	Aspectos generales	2	1	2	0	0	80,0%
2		4	1	0	0	0	96,0%

3		4	1	0	0	0	96,0%
4		4	1	0	0	0	96,0%
5		4	1	0	0	0	96,0%
6		4	0	1	0	0	92,0%
7		4	0	1	0	0	92,0%
8		4	1	0	0	0	96,0%
Totales		30	6	4	0	0	
		75,0%	15,0%	10,0%	0,0%	0,0%	



Los docentes afirman en un 75,0% de las veces, que siempre se deben llevar a cabo este tipo de actividades. No hay porcentaje en rara vez o nunca.

A excepción de la pregunta 1: uso de guías de aprendizaje (80%) todas las respuestas poseen un porcentaje superior al 92,0%. Parece ser que aunque las guías se consideran importantes, para algunos docentes no lo son tanto.

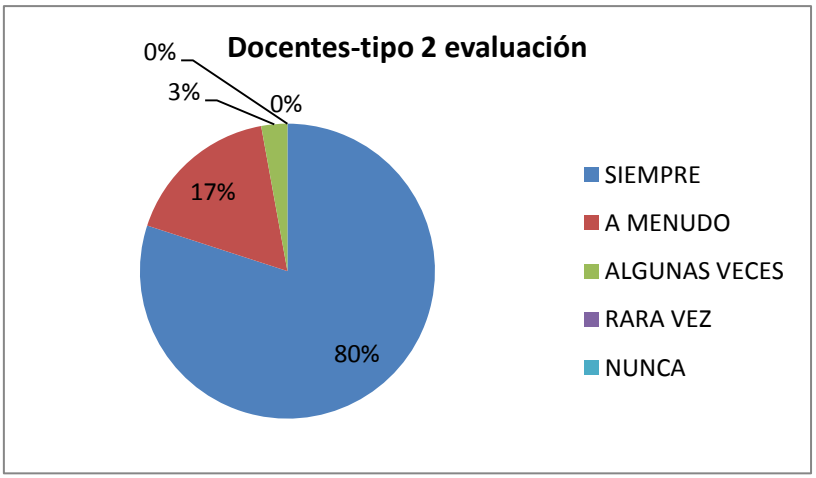
Preguntas 9 a 15

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación deben incluir sugerencias y propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
La evaluación debe identificar las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de la unidad curricular.					
Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) deben ser explicitados y conocidos con la debida anticipación por los estudiantes.					
Las actividades de evaluación deben guardar relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades					

evaluativas deben ser informados a los estudiantes en los tiempos previstos, ya que les permite conocer sus avances y ser objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje						
La evaluación debe permitir vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.						
La práctica evaluativa debe contemplar el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular						

Preguntas 9 a 15

		SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA	
Preguntas							
9	Evaluación	4	1	0	0	0	96,0%
10		4	0	1	0	0	92,0%
11		4	1	0	0	0	96,0%
12		4	1	0	0	0	96,0%
13		4	1	0	0	0	96,0%
14		3	2	0	0	0	92,0%
15		5		0	0	0	100,0%
Totales		28	6	1	0	0	
		80,0%	17,1%	2,9%	0,0%	0,0%	



En lo referente a las acciones de evaluación los docentes afirman en un 80% que se deben realizar siempre. Rara vez un 2,9% equivalente a la pregunta (identificar dificultades del estudiante). No hay porcentajes en rara vez o nunca.

El ítem 15: contemplar el saber, hacer y ser en la evaluación, se debe tener en cuenta siempre (100%), según los docentes.

TIPOS DE EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS

Este grupo de preguntas esta orientado a las evaluaciones e instrumentos que se "deben utilizar" en los proceso de evaluación. Incluye estudiantes de todas las facultades

Para este análisis las respuestas se dividieron en dos grupos: unas preguntas que se suponen son las más adecuadas para la formación por competencias y otras que se analizarán después, y que se suponen no son las mas adecuadas para este tipo de formación.

Es de anotar que este análisis se basa en supuestos teóricos y que en la práctica es necesario definir, según las metodologías y objetivos de las asignaturas, el nivel de formación (técnico, tecnólogo o profesional) los tipos de evaluación a utilizar por parte de la universidad.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

¿Qué tipos de evaluación deben utilizar los docentes según el momento del proceso de aprendizaje?	4	3	2	1	0
Diagnóstica o inicial	0	3	1	1	0
Procesual	1	1	2	1	0
Global (todos los temas o dimensiones)	1	1	2	1	0
Formativa	1	3	1	0	0
Autoevaluación	4	0	1	0	0
Coevaluación	3	1	0	1	0
Cualitativa	3	2	0	0	0

Los puntajes más altos en cuanto a los tipos de evaluación que se deben utilizar están la autoevaluación 80% (siempre) seguidos de la coevaluación y la evaluación cualitativa con 60% cada una.

FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES

¿Qué tipos de evaluación deben utilizar los docentes según el momento del proceso de aprendizaje?	4	3	2	1	0
Diagnóstica o inicial	2	1	4	0	0
Procesual	2	3	2	0	0
Global (todos los temas o dimensiones)	1	3	2	1	0
Formativa	2	4	0	1	0
Autoevaluación	2	2	2	1	0
Coevaluación	1	0	3	2	1
Cualitativa	2	0	5	0	0

El puntaje más alto corresponde a evaluación formativa 57%. Sin embargo, solo está en el nivel "a menudo". La evaluación cualitativa tiene un 71,4% en el nivel "algunas veces". En el nivel "siempre" ninguna obtuvo un puntaje superior al 28,5%

FACULTAD DE INGENIERIA

¿Qué tipos de evaluación deben utilizar los docentes según el	4	3	2	1	0

momento del proceso de aprendizaje?					
Diagnóstica o inicial	4	2	1	0	0
Procesual	2	3	1	0	1
Global (todos los temas o dimensiones)	6	0	1	0	0
Formativa	1	3	2	1	0
Autoevaluación	4	3	0	0	0
Coevaluación	3	2	1	1	0
Cualitativa	1	2	2	1	1

El tipo de evaluación "global" obtuvo el 85,7% en la frecuencia "siempre". Y la evaluación inicial y autoevaluación obtuvieron 57% cada una, en "siempre"

FACULTAD DE COMUNICACIÓN

¿Qué tipos de evaluación deben utilizar los docentes según el momento del proceso de aprendizaje?	4	3	2	1	0
Diagnóstica o inicial	3	0	1	0	0
Procesual	2	1	1	0	0
Global (todos los temas o dimensiones)	1	2	1	0	0
Formativa	2	2	0	0	0
Autoevaluación	2	1	1	0	0
Coevaluación	0	1	2	0	1
Cualitativa	2	2	0	0	0

La evaluación diagnóstica obtuvo el 75% en la frecuencia "siempre" se debe utilizar. La procesual, formativa y autoevaluación obtuvieron el 50% en la misma frecuencia.

Los puntajes más altos en cuanto a los tipos de evaluación que se deben utilizar, están la "autoevaluación" 80% (siempre) EDUCACIÓN; La evaluación "global" 85,7% (siempre) INGENIERIA, seguidos de la evaluación "diagnóstica" 75% en la frecuencia (siempre) COMUNICACIÓN y la coevaluación y la evaluación cualitativa con 60% (siempre) cada una en EDUCACION. En EMPRESARIALES, en el nivel "siempre" ninguna opción obtuvo un puntaje superior al 28,5%

El grupo de preguntas analizadas a continuación corresponden a tipos de evaluación que se supone no son las mas adecuadas para formación basada en competencias. Sin embargo esto está sujeto a las decisiones de la Unipanamericana.

EDUCACIÓN

Parcial	1	2	2	0	0
Final (al finalizar un periodo)	1	2	0	2	0
Sumativa	4	1	0	0	0
Cuantitativa	2	3	0	0	0

EMPRESARIALES

Parcial	1	3	3	0	0
Final (al finalizar un periodo)	2	2	1	2	0
Sumativa	3	3	1	0	0
Cuantitativa	2	0	4	0	1

INGENIERIA

Parcial	3	2	2	0	0
Final (al finalizar un periodo)	3	3	1	0	0

Sumativa	2	4	1	0	0
Cuantitativa	1	3	2	1	0

COMUNICACION

Parcial	1	1	1	0	1
Final (al finalizar un periodo)	0	1	1	1	1
Sumativa	1	1	2	0	0
Cuantitativa	2	1	1	0	0

Los porcentajes mas altos los obtuvo la sumativa 80% (siempre) y la cuantitativa 60% en la facultad de EDUCACIÓN. El 57% sumativa (a menudo) en la facultad de INGENIERÍA.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Esta sección resume las preguntas relacionadas con los instrumentos de evaluación que los estudiantes creen que se "deben utilizar"

EDUCACIÓN

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Exposición o disertación	1	2	2	0	0
Prueba oral	1	0	3	1	0
Prueba escrita -preguntas abiertas	1	0	3	1	0
Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...	4	1	0	0	0
"Apreciativa" (comportamiento u observación)	1	2	1	1	0
Pruebas tipo ICFES -PRO	3	2	0	0	0

El 80% afirman que se debe aplicar pruebas escritas "siempre" y el 60% pruebas tipo ICFES "siempre"

EMPRESARIALES

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Exposición o disertación	2	2	2	1	0
Prueba oral	0	2	3	1	1
Prueba escrita -preguntas abiertas	0	3	4	0	0
Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...	4	1	1	0	1
"Apreciativa" (comportamiento u observación)	4	1	1	0	1
Pruebas tipo ICFES -PRO	2	0	3	0	2

La prueba escrita y la apreciativa deben ser aplicadas "siempre" según un 57% de los estudiantes. Otro 57% opina que se debe hacer pruebas escritas "algunas veces" y un 28,5 % dice que no se debe hacer pruebas tipo ICFES "nunca"

INGENIERIA

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Exposición o disertación	3	1	3	0	0
Prueba oral	1	2	4	0	0
Prueba escrita -preguntas abiertas	3	0	3	1	0

Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...	2	2	2	0	1
“Apreciativa” (comportamiento u observación)	1	3	3	0	0
Pruebas tipo ICFES -PRO	1	3	3	0	0

El 42,8% opina que se debe utilizar la exposición y la prueba escrita “siempre” mientras que el 57% dice que se debe hacer prueba oral “algunas veces”

COMUNICACIÓN

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Exposición o disertación	0	2	1	0	1
Prueba oral	1	1	2	0	0
Prueba escrita -preguntas abiertas	1	2	1	0	0
Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...	0	2	1	0	1
“Apreciativa” (comportamiento u observación)	1	0	2	0	1
Pruebas tipo ICFES -PRO	1	0	2	1	0

En esta facultad no hay preferencia por ningún tipo de evaluación. El 50% dice que se debe usar exposición y prueba escrita “a menudo”

En EDUCACIÓN El 80% afirman que se debe aplicar pruebas escritas “siempre” y el 60% pruebas tipo ICFES “siempre”, mientras que EMPRESARIALES opina que la prueba escrita y la apreciativa deben ser aplicadas “siempre” según un 57% de los estudiantes y otro 57% opina que se debe hacer pruebas escritas “algunas veces”. En INGENIERIA el 57% dice que se debe hacer prueba oral “algunas veces”. En COMUNICACIONES El 50% dice que se debe usar exposición y prueba escrita “a menudo”

A continuación se analizan las preguntas relacionadas con los instrumentos mas adecuados para la formación basada en competencias

EDUCACION

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto	0	2	2	1	0
Portafolio (carpeta de evidencias)	1	3	0	1	0
Trabajo de investigación	1	1	3	0	0

EMPRESARIALES

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto	1	2	3	0	1
Portafolio (carpeta de evidencias)	3	2	1	1	0
Trabajo de investigación	1	0	3	1	2

INGENIERIA

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto	3	3	1	0	0
Portafolio (carpeta de evidencias)	1	2	4	0	0
Trabajo de investigación	2	3	2	0	0

COMUNICACION

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto	1	2	1	0	0
Portafolio (carpeta de evidencias)	0	2	0	1	1
Trabajo de investigación	2	1	1	0	0

En este grupo de preguntas se reúnen los instrumentos que se supone son mas adecuados para evaluar formación basada en competencias. El puntaje mas alto se asignó a portafolio INGENIERIA con un 57% “a veces” y un 60% EDUCACIÓN “a menudo”, En EMPRESARIALES este instrumento obtuvo 42,8% “siempre” y en COMUNICACIÓN 50% “a menudo”

4. CONCLUSIONES

Se debe realizar jornadas de capacitación y divulgación acerca de los procesos y las utilidades de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje a estudiantes y presumiblemente a docentes, sobre todo, si se tiene en cuenta que de las preguntas propuestas, **todas** están enfocadas al desarrollo de competencias. Es decir es conveniente tenerlas en cuenta como parte de las estrategias de desarrollo de competencias.

Las apreciaciones acerca de los aspectos generales y de evaluación no son uniformes en todas las facultades, lo cual corresponde en buena medida a la naturaleza de los desempeños que se esperan en cada una.

Es necesario en todas las actividades y estrategias de formación y evaluación acercarse al 100% de ejecución. Es decir, a pesar de los puntajes altos en cada pregunta, se debe tender a que estas actividades y estrategias se lleven a cabo siempre y sistemáticamente en todas las facultades y por todos los docentes.

La mayoría de estudiantes percibe que los docentes cumplen con los aspectos generales relacionados con la formación por competencias y la evaluación por competencias. Tendencia que coincide con el “deber hacer” en los mismos aspectos. Sin embargo esta tendencia debe incrementarse.

Los docentes consideran que las actividades y formas de valuación propuestas las llevan a cabo muy frecuentemente: El 65,0% de los docentes considera que realiza estas actividades siempre y el 32,5% a menudo (95,5% en total). Según estas respuestas, los docentes llevan a cabo estas actividades en el aula en un alto porcentaje. La actividad con menos porcentaje es la 3 (tener en cuenta las necesidades individuales y colectivas) 84,0%

En lo relativo a la evaluación, las características de evaluación propuestas, son llevadas a cabo por los docentes siempre 62,9% y a menudo 25,7. La respuesta con porcentaje óptimo 100%, corresponde a la pregunta 14: vincular contenidos con la práctica profesional. Estos porcentajes apuntan en la misma dirección en las preguntas relacionadas con el “debería ser”

En lo referente a tipos e instrumentos de evaluación Los puntajes más altos en cuanto a los tipos de evaluación que se deben utilizar, están la “autoevaluación” 80% (siempre) EDUCACIÓN; La evaluación “global” 85,7% (siempre) INGENIERIA, seguidos de la evaluación “diagnóstica” 75% en la frecuencia (siempre) COMUNICACIÓN y la coevaluación y la evaluación cualitativa con 60% (siempre) cada una en EDUCACION. En EMPRESARIALES, en el nivel “siempre” ninguna opción obtuvo un puntaje superior al 28,5%

En EDUCACIÓN El 80% afirman que se debe aplicar pruebas escritas “siempre” y el 60% pruebas tipo ICFES “siempre”, mientras que EMPRESARIALES opina que la prueba escrita y la apreciativa deben ser aplicadas “siempre” según un 57% de los

estudiantes y otro 57% opina que se debe hacer pruebas escritas “algunas veces”. En INGENIERIA el 57% dice que se debe hacer prueba oral “algunas veces”. En COMUNICACIONES El 50% dice que se debe usar exposición y prueba escrita “a menudo”

5. RECOMENDACIONES

Se recomienda, ampliar la muestra de estudiantes y docentes para hacer más confiables las respuestas

Profundizar en el análisis documental acerca de las políticas de evaluación en la institución

Actualizar la información sobre evaluación, de acuerdo con los lineamientos más recientes enfocados a las distintas modalidades de ciclos propedéuticos de la Unipanamericana

Verificar el nivel de conocimientos acerca de las actividades de formación, evaluación, tipos e instrumentos de evaluación en estudiantes, especialmente, ya que parece ser que algunas respuestas se dan sin pleno conocimiento del significado y alcance de las mismas

Verificar el cumplimiento de lo dicho en las encuestas acerca de las actividades actuales de formación, evaluación, tipos e instrumentos de evaluación, por la misma razón anterior.

Contrastar las necesidades y condiciones de procesos de formación y de evaluación según los niveles, técnico, tecnólogo y profesional

BIBLIOGRAFIA

BENITONE, Pablo, *et al.* Tuning América Latina Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao España: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006.

CANO, Elena. Como mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Vulcano Ediciones, 2005.

DELGADO, Kenneth. Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes procesos y resultados. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO- Santillana, 1996

ESTÉVEZ SOLANO, Cayetano. Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde el aula. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia. 1996.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Como formular objetivos de investigación, Caracas: Sypal, 2008

IBAR, Mariano. Manual general de evaluación. Barcelona: Octaedro, 2002

LAFRANCESCO V, Giovanni. La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

LOPEZ-HERRERIAS,J A. Aprender a conocerse… y a ser feliz. Teorías / terapias de personalidad para el trabajo educativo. Barcelona: Herder, 2002.

MOJARRO LÓPEZ, Miguel. La evaluación del aprendizaje en el aula. Bogotá: Edelvives, 2001

TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias, pensamiento complejo y diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2008.

TOBÓN, Sergio; PIMIENTO Julio; GARCÍA, Juan. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010

CORTES, Héctor. Estrategia didáctica para la evaluación de la matemática. Disponible en: http://unipanamericana.edu.co/revista/index.php/dialectica/article/viewFile/5/3

HUERTA AMEZOLA, Jesús; PÉREZ GARCÍA Irma Susana y CASTELLANOS, Ana Rosa. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Disponible en: http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13huerta.html

MINEDUCACION Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196476.html

ZABALZA, Disponible en: http://www.wiziq.com/tutorial/22256-Evaluacion

ANEXOS

Tipo 1

LAS PRACTICAS EVALUATIVAS

DOCENTES

Nombres y Apellidos:_____Fecha_____

Área(s):_____

Semestres a los que imparte clases: _____

Recuerde: Los datos iniciales simplemente serán tenidos en cuenta para el análisis de resultados. Todas las respuestas y opiniones emitidas en la encuesta son completamente anónimas.

Para evaluar cada uno de estos aspectos deberá ponderar cada ítem de acuerdo con la siguiente escala **4 = Siempre, 3 = Muy A Menudo, 2 = Algunas Veces, 1 = Rara Vez, 0 = Nunca** marcando con X la opción correspondiente.

ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Utiliza guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase establece claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y expone las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Toma en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adapta el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Fomenta la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Interviene regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utiliza ejemplos ilustrativos y pertinentes.					

Presenta situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Relaciona la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional					
Establece relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes					

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación incluyen sugerencias y propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
La evaluación identifica las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de la unidad curricular.					
Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) son explicitados y conocidos con la debida anticipación a los estudiantes.					
Las actividades de evaluación guardan relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades evaluativas son informados a los estudiantes en los tiempos previstos, les permite conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje					
La evaluación permite vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.					
La práctica evaluativa contempla el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular					

¿Qué tipos de evaluación utiliza usted según el momento del proceso de aprendizaje?	4	3	2	1	0
Diagnóstica o inicial					
Parcial					
Procesual					

Global (todos los temas o dimensiones)					
Final (al finalizar un periodo)					
Formativa					
Sumativa					
Autoevaluación					
Coevaluación					
Cualitativa					
Cuantitativa					
Otra, ¿cual?					

¿Qué instrumentos de evaluación suele utilizar durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto					
Portafolio (carpeta de evidencias)					
Exposición o disertación					
Trabajo de investigación					
Prueba oral					
Prueba escrita -preguntas abiertas					
Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...					
“Apreciativa” (comportamiento u observación)					
Pruebas tipo ICFES -PRO					
Otra, ¿cual?					

GRACIAS

TIPO 1

LAS PRACTICAS EVALUATIVAS

ESTUDIANTES

Nombres y
Apellidos:_____Fecha_____

Carrera:_____

Semestre:_____

Recuerde: Los datos iniciales simplemente serán tenidos en cuenta para el análisis de resultados. Todas las respuestas y opiniones emitidas en la encuesta son completamente anónimas.

Para evaluar cada uno de estos aspectos deberá ponderar cada ítem de acuerdo con la siguiente escala **4 = Siempre, 3 = Muy A Menudo, 2 = Algunas Veces, 1 = Rara Vez, 0 = Nunca** marcando con X la opción correspondiente.

ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Los docentes utilizan guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase los docentes establecen claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y exponen las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Los docentes toman en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adaptan el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Los docentes fomentan la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Los docentes intervienen regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utilizan ejemplos ilustrativos y pertinentes.					
Los docentes presentan situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten					

curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Los docentes relacionan la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional					
Los docentes establecen relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes					

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación incluyen sugerencias y propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
Las evaluaciones identifican las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de las unidades curriculares.					
Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) son explicitados y conocidos con la debida anticipación por los estudiantes.					
Las actividades de evaluación guardan relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades evaluativas son informados a los estudiantes en los tiempos previstos, les permite conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje					
Las evaluaciones permiten vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.					
La práctica evaluativa contempla el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular					

¿Qué tipos de evaluación utilizan los docentes según el momento del proceso de aprendizaje?	4	3	2	1	0
Diagnóstica o inicial					
Parcial					

Procesual					
Global (todos los temas o dimensiones)					
Final (al finalizar un periodo)					
Formativa					
Sumativa					
Autoevaluación					
Coevaluación					
Cualitativa					
Cuantitativa					
Otra, ¿cual?					

¿Qué instrumentos de evaluación suelen utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto					
Portafolio (carpeta de evidencias)					
Exposición o disertación					
Trabajo de investigación					
Prueba oral					
Prueba escrita -preguntas abiertas					
Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...					
“Apreciativa” (comportamiento u observación)					
Pruebas tipo ICFES -PRO					
Otra, ¿cual?					

GRACIAS

TIPO 2

LAS PRACTICAS EVALUATIVAS

DOCENTES

Nombres y Apellidos:_____Fecha_____

Área(s):_____

Semestres a los que imparte clases: _____

Recuerde: Los datos iniciales simplemente serán tenidos en cuenta para el análisis de resultados. Todas las respuestas y opiniones emitidas en la encuesta son completamente anónimas.

Para evaluar cada uno de estos aspectos deberá ponderar cada ítem de acuerdo con la siguiente escala **4 = Siempre, 3 = Muy A Menudo, 2 = Algunas Veces, 1 = Rara Vez, 0 = Nunca** marcando con X la opción correspondiente.

ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Debe utilizar guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase debe establecer claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y exponer las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Debe tomar en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adaptar el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Fomentar la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Intervenir regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utilizar ejemplos ilustrativos y pertinentes.					
Presentar situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Relacionar la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional					
Establecer relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes					

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación deben incluir sugerencias y propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
La evaluación debe identificar las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de la unidad curricular.					

Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) deben ser explicitados y conocidos con la debida anticipación por los estudiantes.					
Las actividades de evaluación deben guardar relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades evaluativas deben ser informados a los estudiantes en los tiempos previstos, ya que les permite conocer sus avances y ser objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje					
La evaluación debe permitir vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.					
La práctica evaluativa debe contemplar el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular					

¿Qué tipos de evaluación debe utilizarse según el momento del proceso de aprendizaje?	4	3	2	1	0
Diagnóstica o inicial					
Parcial					
Procesual					
Global (todos los temas o dimensiones)					
Final (al finalizar un periodo)					
Formativa					
Sumativa					
Autoevaluación					
Coevaluación					
Cualitativa					
Cuantitativa					
Otra, ¿cual?					

¿Qué instrumentos de evaluación debe utilizar durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto					
Portafolio (carpeta de evidencias)					
Exposición o disertación					
Trabajo de investigación					
Prueba oral					
Prueba escrita -preguntas abiertas					
Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...					
“Apreciativa” (comportamiento u observación)					
Pruebas tipo ICFES –PRO					
Otra, ¿cual?					

GRACIAS

LAS PRACTICAS EVALUATIVAS

ESTUDIANTES

Nombres y Apellidos:_____Fecha_____

Carrera:_____

Semestre:_____

Recuerde: Los datos iniciales simplemente serán tenidos en cuenta para el análisis de resultados. Todas las respuestas y opiniones emitidas en la encuesta son completamente anónimas.

Para evaluar cada uno de estos aspectos deberá ponderar cada ítem de acuerdo con la siguiente escala **4 = Siempre, 3 = Muy A Menudo, 2 = Algunas Veces, 1 = Rara Vez, 0 = Nunca** marcando con X la opción correspondiente.

ASPECTOS GENERALES	RESPUESTAS				
Los docentes deben utilizar guías que faciliten el aprendizaje, con objetivos, actividades, orientaciones, planes de mejoramiento y metodología definidos con anterioridad	4	3	2	1	0
Al iniciar cada clase los docentes deben establecer claramente vínculos con los contenidos de la clase anteriores y exponer las competencias, resultados de aprendizaje y estrategias para lograrlos en cada actividad					
Los docentes deben tomar en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para obtener mejores resultados. Adaptar el desarrollo de las sesiones (vocabulario, actividades, ayudas) a los niveles de formación y comprensión de los estudiantes.					
Los docentes deben fomentar la colaboración (la interacción y el trabajo cooperativo), la participación y la evaluación continua de los estudiantes en las distintas actividades de aula o fuera de ella.					
Los docentes deben intervenir regularmente para promover la crítica reflexiva y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura. Utilizar ejemplos ilustrativos y pertinentes.					
Los docentes deben presentar situaciones problemicas, proyectos, estudios de caso, etc. con fines didácticos que despierten curiosidad, interés y deseos de búsqueda del conocimiento en los estudiantes.					
Los docentes deben relacionar la teoría, la práctica y las actitudes del estudiante, relativas a la unidad curricular, con la práctica en la realidad profesional					
Los docentes deben establecer relación entre su asignatura y otras materias para ayudar al estudiante a articular sus conocimientos, prácticas y actitudes					

EVALUACION	4	3	2	1	0
Los procesos de evaluación deben incluir sugerencias y					

propuestas de los estudiantes lo cual permite que el proceso sea más efectivo y veraz.					
Las evaluaciones deben identificar las dificultades de los estudiantes para alcanzar los propósitos de las unidades curriculares.					
Los criterios de evaluación (en pruebas escritas, orales o de cualquier otra índole) deben ser explicitados y conocidos con la debida anticipación por los estudiantes.					
Las actividades de evaluación deben guardar relación con lo discutido y explicado en las clases y con las competencias y resultados de aprendizaje planteados al inicio de la asignatura.					
Los resultados obtenidos en las distintas actividades evaluativas deben ser informados a los estudiantes en los tiempos previstos, ya que les permite conocer sus avances y son objeto de retroalimentación para ayudar al aprendizaje					
Las evaluaciones deben permitir vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y el mundo actual.					
La práctica evaluativa debe contempla el hacer, saber y ser del estudiante de acuerdo con los propósitos de la unidad curricular					

¿Qué tipos de evaluación deben utilizar los docentes según el momento del proceso de aprendizaje?	4	3	2	1	0
Diagnóstica o inicial					
Parcial					
Procesual					
Global (todos los temas o dimensiones)					
Final (al finalizar un periodo)					
Formativa					
Sumativa					
Autoevaluación					
Coevaluación					
Cualitativa					
Cuantitativa					
Otra, ¿cual?					

¿Qué instrumentos de evaluación deben utilizar los docentes durante su práctica pedagógica?	4	3	2	1	0
Proyecto					
Portafolio (carpeta de evidencias)					
Exposición o disertación					
Trabajo de investigación					
Prueba oral					
Prueba escrita -preguntas abiertas					
Prueba escrita -preguntas de respuesta múltiple, falso o verdadero...					
“Apreciativa” (comportamiento u observación)					
Pruebas tipo ICFES -PRO					
Otra, ¿cual?					

GRACIAS