

**ESTILOS EVALUADORES DE LOS DOCENTES Y DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**JHON VIRVIESCAS PEÑA**



**CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**BARRANQUILLA, 2015**

**ESTILOS EVALUADORES DE LOS DOCENTES Y DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**JHON VIRVIESCAS PEÑA**

Trabajo de Grado para optar el título de Magister en Educación

Director de la tesis

**PhD. ESNARES MAUSSA DIAZ**

**CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**BARRANQUILLA, 2015**

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Barranquilla, Octubre de 2015

## **Resumen**

Los sistemas educativos reconocen la evaluación como epicentro de mejora, existen condiciones intrínsecas al maestro que son determinantes del estilo evaluador. Los climas escolares, las condiciones socioeconómicas, los recursos educativos inciden en el rendimiento educativo, pero el maestro es muy significativo en el logro de resultados favorables para los estudiantes, estos asumen estilos pedagógicos que caracterizan estilos evaluadores analítico, globalizador, exigente, tolerante, sancionador, orientador, técnico e intuitivo, que sugieren atributos al evaluar. Los docentes gradúan la dificultad de las evaluaciones y producen la percepción en los estudiantes sobre la exigencia de estándares, los cuales procuran identificar las estrategias y componentes del estilo evaluador para dirigir sus actuaciones al propósito de promoción. La importancia dada a las competencias genéricas, identifica estrategias de docentes y estudiantes en su construcción de discursos sobre la formación integral y la calidad educativa, convirtiéndose en indicador de logros sobre los contenidos específicos disciplinares.

**Palabras clave:** Estilo evaluador, Competencias genéricas, Formación

## **REVIEWERS STYLES OF TEACHERS AND SKILLS DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION STUDENTS**

Educational systems recognize evaluation as improvement centers where intrinsic conditions to the professor exist and are determinants of the evaluator's style. The scholar climates, the socioeconomic conditions, and the educative resources affect the educative performance, but the professor is very important for the attainment of the favorable goals of the students which assume pedagogical styles that characterize evaluating styles such as: the analytical, the global, the demanding, the tolerant, the sanctioning, the orienting, the technical, and the intuitive, which all suggest the student's attributes when evaluating.

Professors grade the difficulty of the evaluations and produce in students the perception of demanding standards, which procure to identify the strategies and components of the evaluator's style to address performance with the purpose to promote. The importance given to the generic competencies identifies professors and students' strategies in the construction of discourses about the integral formation and the quality of education becoming as such an indicator of the goals about the contents of specific disciplinary subjects.

Key words: Evaluator style, General Skills, Training

## **Contenido**

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO UNO: ESTILOS DOCENTES Y ESTILOS EVALUADORES.....	14
Evaluación en educación.....	47
Actitudes docentes en la evaluación de aprendizajes y competencias.....	58
Estilos evaluadores y desarrollo de competencias.....	60
Fortalecimiento de competencias en el Modelo Pedagógico para la Excelencia Académica.....	71
CAPITULO DOS. DISEÑO METODOLÓGICO .....	79
Tipo de Investigación.....	80
Diseño de la investigación.....	81
Población y muestra cualitativa.....	83
CAPÍTULO CUATRO. RESULTADOS Y ANÁLISIS .....	85
CAPÍTULO CINCO. CONCLUSIONES.....	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127

## **Índice de tablas**

Tabla 1: Componentes personales y Estilos evaluadores docentes	30
Tabla 2: Estilos evaluadores y sus principales atributos	42
Tabla 3: Competencias Genéricas Tuning América Latina	77
Tabla 4: Estilos evaluadores de los docentes de la Universidad de la Costa y sus principales atributos	86
Tabla 5: Competencias genéricas seleccionadas y estilos evaluadores de los docentes	110

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Número de docentes por Estilo evaluador

92



## **Índice de Anexos**

Anexo 1: Inventario sobre estilos de evaluación

133

## **INTRODUCCIÓN**

Los sistemas educativos son evaluadores por excelencia y funcionan mediante las valoraciones que ejercen los docentes. Estos asumen diversas estrategias y prácticas en las que imprimen sus propios estilos y sus conceptos de formación, las prioridades, actuaciones y dinámicas que conllevan a estilos propios al evaluar, que pueden diferenciarse y categorizarse y que pueden ser la interrelación entre la teoría y la praxis evaluativa que tiene su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes (De la torre, 1993). Los docentes han de ser conscientes de sus estilos pedagógicos, en donde sus actuaciones inciden en las decisiones de sus estudiantes y en los resultados de aprendizaje. La responsabilidad del desempeño académico es en gran medida de quien busca aprender, pero también de quienes se responsabilizan por la formación.

Al ser responsables de la valoración y certificación de la promoción, el docente condiciona determinados comportamientos de los estudiantes, su dominio de ciertas técnicas, métodos y teorías son la fuente de donde se nutren las características generales y particulares de la práctica pedagógica. Estas características particulares, reconocidas y fortalecidas, dan cuenta de estilos evaluativos y de decisiones en torno a la producción y reproducción del conocimiento.

El aprendizaje que busca la formación por competencias, promueve la resolución de problemas del contexto en un marco de globalización, en donde los conocimientos no son para su almacenamiento, sino para utilizarlos en las prácticas cotidianas del ejercicio productivo y del vivir en comunidad. Es por ello que se busca determinar los estilos evaluadores de los docentes y el papel que juegan en el desarrollo de competencias

genéricas en los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Corporación Universidad de la Costa, CUC.

Se pretende develar cómo la intencionalidad asumida en todo el proceso de formación, se concentra en la intencionalidad evaluativa y en la carga subjetiva que conlleva la valoración y calificación de estos procesos, la cual se devela en los resultados de aprendizaje, la promoción de los estudiantes y las diversas evaluaciones externas e internas que se realizan durante el periodo de formación en estudiantes universitarios. Esto conlleva a la formulación del siguiente interrogante central ¿Cómo los estilos evaluadores de los docentes desarrollan competencias en los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa?, también los subinterrogantes a resolver: ¿Cuales son estilos evaluadores predominantes en los docentes de Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa?, ¿ Cuale es la importancia que dan los estudiantes y docentes al desarrollo de competencias genéricas?, ¿Cuáles mejoras en las técnicas evaluativas de los docentes serán útiles de proponer según las competencias a desarrollar?

Estos interrogantes conllevan al planteamiento de objetivos de investigación como: determinar la forma en que los estilos evaluadores de los docentes desarrollan competencias en los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa; identificar los estilos evaluadores predominantes en los docentes de Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa y develar la importancia dada por estudiantes y docentes a las competencias genéricas para proponer mejoras en las técnicas evaluativas de los docentes útiles según las competencias a desarrollar.

En Colombia se están produciendo transformaciones en el sistema educativo, como consecuencia de la puesta en funcionamiento del sistema nacional de evaluación educativa, que proporciona información sobre las características socioculturales de la población, los aprendizajes de los estudiantes y que cada vez más registra participación en pruebas internacionales y organiza con rigurosidad pruebas nacionales. Esto se ha enmarcado en políticas de Estado para el aseguramiento de la calidad de la educación, el logro de competencias que desarrollen los aprendizajes y las actuaciones, al tiempo que la búsqueda de la participación permanente de los estamentos educativos en los propósitos de calidad educativa.

En este contexto las evaluaciones de aprendizajes, que son responsabilidad del maestro, dan cuenta del alcance del currículo y la calidad de la educación institucional que se imparte, y en tal sentido aportan a la formación de las competencias requeridas en los estudiantes y al desarrollo de mejores prácticas pedagógicas por parte de los docentes. La participación de los estudiantes de la Universidad de la Costa en las pruebas externas conocidas como Pruebas SABER PRO, permiten deducir que la educación que se imparte tiene deficiencias en el desarrollo de las competencias profesionales, puesto que los resultados se encuentran por niveles bajos y se requiere de mejoras. Hoy por hoy saber qué tanto aprenden los estudiantes en el sistema educativo ha sido clave para comprender este momento histórico en que el conocimiento y las capacidades de los sujetos son cada vez más importantes, tanto para las oportunidades individuales de vida, como para las posibilidades de los países de desarrollarse (Ravela, 2006).

La Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa ha venido desarrollando planes y programas tendientes a intervenir en el mejoramiento de resultados de pruebas

SABER PRO, debidos a las deficiencias demostradas por los estudiantes de últimos semestres, donde se presentan bajos niveles en competencias básicas como la comprensión lectora y pensamiento lógico matemático; también se presentan estos bajos resultados en las competencias específicas de las disciplinas y en las competencias genéricas. Está claro que esta circunstancia se presenta en la gran mayoría de estudiantes universitarios del país, por lo que se requiere intervención especializada y producto de investigaciones sistemáticas de las realidades institucionales. Se estudian los estilos al evaluar, con la finalidad de efectuar cambios importantes en el proceso formativo y por tanto de comprensión de la evaluación y del desarrollo físico e intelectual de los jóvenes en el sistema universitario.

Esta investigación busca comprender cómo los estilos evaluadores que tienen los docentes participan en el desarrollo de las competencias genéricas, lo cual permitirá que los docentes reconozcan sus estilos evaluadores en el contexto de los estilos docentes y qué tipo de competencias desarrollan estos estilos. Constituyéndose en elemento de mejora de los resultados de la evaluación externa y de las competencias genéricas demostradas por los estudiantes en las distintas disciplinas, acercando a los docentes a una significación de la evaluación de sus prácticas pedagógicas y de sus estilos evaluativos.

Al asumir la formación integral y por tanto la restitución del ethos pedagógico de las instituciones, se reconstruye la educación como derecho de la persona y un servicio público que tiene función social. Tal como lo plantea la normatividad vigente, el sistema educativo busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, a la reflexión, a la transformación de la realidad y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará en el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia, a la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la

protección del ambiente. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. (Ley 115 de 1994, art. 92, p. 20).

## **CAPÍTULO UNO. ESTILOS DOCENTES Y ESTILOS EVALUADORES**

La compleja sociedad contemporánea sigue privilegiando la escuela como principal escenario para la socialización y desarrollo de los conocimientos y la cultura en general, las comunidades educativas procuran que los procesos sean pertinentes y eficaces, generando sujetos especializados en la enseñanza y dando la debida importancia al cómo enseñar los contenidos disciplinares. Todos nos relacionamos de forma diversa con la escuela, con los maestros, con el conocimiento y con quienes hacen parte de las comunidades educativas. La forma en que relacionan estos actores determinándose entre sí y construyendo un mundo simbólico que permanece y se transforma permanentemente en la interacción cultural.

Diversas instituciones están preocupadas por el mejoramiento de los procesos educativos, desde los contextos institucionales, hasta las organizaciones multiestatales que generan propuestas de políticas educacionales. Durante las últimas décadas se ha valorado como definitiva la actuación de los docentes para el mejoramiento de la calidad de la educación y para el logro de planes de transformaciones en los sistemas educativos. Cada docente construye un estilo pedagógico como expresión de las particularidades de su ser y su experiencia, hilvana un vínculo entre educando, docente, método y contenidos, en relación con el aprendizaje y la apropiación de conocimiento, según Moreno, Molina y Chacón (2014), la interrelación existente en los procesos de enseñanza aprendizaje determina categorías tanto de estilos pedagógicos como de estilos de aprendizaje, que establecen claramente el rol del docente y del estudiante en los diferentes ambientes de aprendizaje. Las modernas teorías cognitivas proponen que cada estudiante aprende de forma diferente, que en los procesos de enseñanza y aprendizaje influyen muchos factores como condiciones del ambiente, cultura, edad, preferencia de trabajo individual o grupal,

siendo muy importante la motivación que establece el docente. Se incorporan estrategias de aprendizaje y se desarrollan actividades que comunican de forma distinta alrededor de una finalidad, es allí donde aparecen modelos y estilos pedagógicos, los estilos docentes, relacionados con saberes específicos que producen actividades y vivencias específicas realizadas en contextos determinados.

Sin embargo, una condición estilística solo podría evaluarse respecto a su adecuación para una cierta circunstancia (situación o tarea específica) y nunca respecto del estilo mismo (Camargo y Hederich, 2007), puesto que el docente se forma con su práctica, se constituye en la reflexión teórica de su quehacer,

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos” (Freire, 1973, p. 2).

Históricamente ha sido cambiante el rol del docente, en la actualidad se manifiesta de tal forma que su función y acción no solo puede pensarse en un escenario físico, entre paredes, pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía, como ciencia de la educación que propone las estrategias en las que el docente desarrolla su práctica educativa, manifestando sus actuaciones propias que identifican un método de enseñanza, las conceptualizaciones que tiene de los educandos y los contenidos de enseñanza; de acuerdo con el nivel básico o superior de la adquisición de competencias. Confluyen las concepciones que poseen los docentes acerca de estilos en la práctica pedagógica.



En la actualidad se insiste en un nuevo rol del docente, sugiriendo su responsabilidad de actuar como mediador en la compleja cantidad de información en la que confluyen los estudiantes. Como agente motivador en el proceso de enseñanza, el docente busca generar interés en adquirir las competencias que le permitirán una verdadera formación. Creando y recreando ambientes propicios para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y generando herramientas que le permitan avanzar en los propósitos pedagógicos.

Una sistematización del rol de los docentes para el siglo XXI, la conseguimos en Maussa (2013), quien manifiesta un decálogo de competencias requeridas por los docentes: Compromiso para motivar y promover el aprendizaje de los estudiantes; construcción de currículos inter-transdisciplinarios y multiculturales; amplia interacción mediante plataformas y redes tecnológicas; formador de proyecto de vida con competencias básicas y específicas; promotor de pensamiento autónomo con responsabilidad social y ambiental; pertinencia institucional y trabajo en equipo; promotor de climas escolares socializantes; practica evaluación holística de la formación; incentiva la ciudadanía protagónica e incluyente y la necesidad de adaptarse a cambios permanentes.

Se resalta la importancia de lo que se enseña, cuándo y cómo se enseña, el mundo de hoy requiere de sistemas educativos con aprendizajes sociales más significativos que los aprendizajes cognitivos; con gran capacidad de decidir sobre la formación de competencias para la vida exitosa de los estudiantes, con docentes que enseñan y definen un modo de aprender. Sabemos que los conocimientos han perdido la precisión que se les atribuyó en otros tiempos, se requiere flexibilidad para interpretar las formas cambiantes como se configuran los saberes y las verdades que se consideran vigentes para que los estudiantes

aprendan. La relatividad de dichas verdades y la necesidad de que los estudiantes de hoy aprendan el respeto por las diversas culturas, juzgando e interpretando el mundo moderno, hace que los maestros deban ser formados y tratados como profesionales, con la inteligencia suficiente para decidir y construir el saber pedagógico que exprese tal diversidad y complejidad (Álvarez, 2005).

Sin el compromiso del maestro no es posible lograr cambios significativos en la educación, la personalidad del maestro y su afectividad, constituyen un factor en el proceso de aprendizaje. El cómo enseñar dice del docente a partir de los recursos pedagógicos utilizados en su asignatura de manera adecuada a la edad y al nivel de sus estudiantes. El maestro crea condiciones que contribuyen en el aprendizaje efectivo, es imperativo formar a los docentes teniendo en cuenta las diversas problemáticas del contexto. Respetando la formación de un estilo propio, dado por su capacidad de intervenir en la formación y proporcionar práctica de calidad y competencias, conocimientos y actitudes adecuadas a su rol en la sociedad.

A través de un estilo de enseñanza el docente contribuye al desarrollo permanente de sus capacidades intelectuales. Estos estilos pedagógicos se han definido de manera diversa, acorde con períodos históricos y contextos socioculturales. Los estilos docentes son maneras exclusivas del accionar pedagógico del docente, con lo cual contribuye al desarrollo integral, moral, ético y afectivo de sus estudiantes. Dirkx y Prenger (1997), definen los estilos como: “modelos generales que proporcionan la dirección del aprendizaje y la enseñanza, También se pueden describir como un conjunto de factores, comportamientos y actitudes que facilitan el aprendizaje de un individuo en una situación dada” (p. 8). El estilo se constituye en la impronta personal para poner en práctica

conocimientos, sentimientos, valores, procedimientos y actitudes en el ejercicio de la profesión docente, quienes en la aplicación práctica de las técnicas y metodologías, asumen estilos pedagógicos que interpelan las experiencias educativas, en tal sentido, el estilo docente es la aplicación y puesta en marcha de la pedagogía escogida y utilizada.

Callejas y Corredor (2002), definen el estilo pedagógico como la manera propia como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes, la forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica al poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores” (p,2). Desde un estilo pedagógico que asume como propio, el docente “responde a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas, personales y sociales propias con las de los estudiantes, dentro de un contexto específico” (p.3).

Sobre la validez de los estilos del ser docente, no puede existir contradicciones, “existen muchos estilos docentes que pueden ser perfectamente válidos aunque difieran entre sí, en los contextos educativos se fijan muchas diferencias y los docentes son partícipes de ellas. El problema estriba en hallar el estilo más adecuado según la propia personalidad, el contexto de clase, los objetivos que se persigan.” (Gros y Romaña, 1994, p.51). Lo cual hace que el docente se conciba no sólo como enseñante, sino también como aprendiz permanente, impulsor de una permanente reflexión acerca de su quehacer. En todo el proceso de aprendizaje puede comprobarse que la interrelación crea una atmósfera que influye en el desarrollo del año académico. Al fijarse en las características como la personalidad, nos encontramos que la discrepancia entre la personalidad del docente y del estudiante es un buen camino para que este último mejore.

Es recomendable que en la formación docente se brinden muestras claras y precisas de la existencia de diferentes estilos pedagógicos, puede ser decisivo en el concepto que de la práctica pedagógica de excelencia asuma el docente. Que todo docente escoge un estilo personal capaz de generar autonomía, poner al centro el aprendizaje y buscar la calidad del proceso, es un reto de las instituciones encargadas de la formación docente.

Los estilos docentes no son siempre eficaces, por ello la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas, pero cada estudiante tiene su manera de aprender y difiere en intereses, por lo que debe ser flexible y tener en cuenta los contextos socioeducativos. La forma y estrategia que los maestros y las maestras desarrollan su práctica formativa, identificada con métodos de enseñanza propias que hace posible incorporar cambios, consolidar aciertos y mantener la diferencia.

El estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los mismos docentes. Una práctica centrada en el aprendizaje, con un estilo de enseñanza asertivo, repercute en el aprendizaje de sus alumnos.

Las nuevas formas de enseñar y aprender nos concientiza que el rol del docente debe tener claro cuáles son los medios que van a utilizar y cuáles son los fines a conseguir buscando que el estudiante aprenda mediante el procedimiento que mejor le funcione. El proceso o estilo de enseñanza aprendizaje, se da a partir de la utilización de los métodos de aprendizaje significativo y desarrollador.

Los estilos pedagógicos manifiestan distintas formas de interactuar docentes y estudiantes, son generadores de soluciones a problemas de contenidos y espacios en la enseñanza. Los docentes demuestran su conducta diaria en la clases; forma de actuar, interactuar, explicar, evaluar y disciplinar, se identifican con métodos basados en prácticas

individuales o colectivas, de acuerdo a sus propósitos de enseñanza, habilidades y prácticas propias de la docencia que caracterizan formas de enseñanzas estabilizadas.

Uncala, (2008, citando a Anderson, 1945) propone dos estilos: Dominador: que es fundamentalmente una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los estudiantes. Integrador: en donde el docente es capaz de crear un clima social amistoso, en el que predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la desmotivación; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos/as.

El estilo docente influye en la formación de los niños y adolescentes, transmitiendo valores, conocimientos y modos de ser. El docente imparte su acción pedagógica, conforme a su conceptualización y condiciones, exige y mantiene su rutina, decide sus estrategias metodológicas, es autónomo de adoptar el estilo adecuado. Estos estilos tienen como objetivo contribuir a la generación de conocimientos, competencias y reflexiones para el éxito escolar.

Los estilos son referentes con los cuales se apoya la práctica pedagógica, proporcionan espacios para la comunicación en el aula y en la institución escolar, manejo de la diversidad cultural y de prácticas pedagógicas, las diferentes teorías, enfoques, modelos y las estrategias pedagógicas, son herramientas que dan pautas para decidir prácticas correspondientes con un determinado estilo docente.

Profesiones como el docente, el sacerdote o el médico, constituyeron referentes de poder entre las poblaciones agrarias de los siglos precedentes. Prácticas del conocimiento como poder, configuraron tradicionalmente docentes prepotentes, pedantes y agresivos en

las relaciones educativas, que construyeron las características de la sociedad. Las relaciones basadas en la construcción de democracia, buscan la participación y la comunicación como acto de interacción humana en el que intervienen con su rol el estudiante y el docente en el proceso de conocimiento. Impartir reglas y disciplina con agresividad y algunas formas de violencia, puede caracterizar un tipo de docente, que suelen aplicar reglamentos y castigar sin permitir explicaciones, señalar autoritariamente el deber ser, ridiculizando y exigiendo obediencia ciega, desconfiando de las capacidades de los estudiantes, impidiendo su participación y privilegiando sus propias necesidades a las de los estudiantes. Un docente autoritario, promueve en los niños violencia, rencor y baja autovaloración, es seguro que el niño repetirá el comportamiento, en palabras de García y Mendoza (2009), estos docentes tienen una marcada actitud de rechazo y desaprobación por lo expresado en forma verbal por el educando.

Existen diferentes clasificaciones de los estilos docentes, las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas muestran variedad de comportamientos en las prácticas docentes, puede desarrollarse distintas actuaciones frente a hechos similares, en los cuales cada docente tiene una forma particular de proceder. Cuando el docente establece comunicación con sus estudiantes, logrando aprendizajes significativos y competencias apropiadas a las necesidades históricas, las experiencias de los estudiantes son diferentes a cuando el docente se asume recalcitrante, portador de la sabiduría y la erudición. Por ello unos clasifican los estilos docentes a partir de sus metodologías, el privilegiar la enseñanza o el aprendizaje, la forma como se dirige a los estudiantes, o en la actitud que tienen hacia la actividad pedagógica en las áreas que dirigen.

El docente no es un transmisor de conocimientos, es un transformador de pensamientos, de personalidades y un formador de ciudadanos. Una sociedad está compuesta por personas y la calidad de vida de esas personas está determinada por su participación en la educación, un buen docente debe estar consciente de su labor en el futuro de las personas y la sociedad. Un docente que estimula la participación de sus estudiantes para analizar y buscar solución a los problemas, facilita el desarrollo de las características individuales, crea confianza y respeta las opiniones de sus estudiantes, independientemente de su edad, sexo, color de piel o condición económica; genera actitudes positivas hacia el aprendizaje.

La guerra, la violencia, los robos, los abusos y muchos otros grandes males de la sociedad contemporánea, tienen su raíz en la formación escolar, en sistemas educativos con docentes que no prestaron atención a inquietudes de niños y jóvenes en la escuela. En la práctica pedagógica cotidiana es conveniente reconocer la existencia de los estilos docentes, lo cual nos facilitará comprender distintos comportamientos de docentes y de estudiantes. Cuando el docente es un facilitador y estimulador de trabajos y experiencias investigativas que permiten explorar y visualizar el mundo, privilegia el pensar crítico e independiente que conlleva a apropiación y producción de conocimiento, es preciso considerar la relación permanente entre estilos pedagógicos y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Un docente pragmático es celoso de la tradición de la profesión, planteará la iluminación de las mentes de los niños mediante su deber de valorar los contenidos y las verdades de los textos escolares, desde su exposición magistral y su tutoría.

Si los estudiantes deben trabajar en grupos, participar activamente en la acción educativa, lograr aprendizajes significativos en el contexto de una buena comunicación, pueden desarrollarse libremente, mediados por la acción planificadora del docente, tiene la posibilidad de desarrollar valores desde las estrategias didácticas.

Los estilos pedagógicos no solo incluyen los conceptos que tenga el docente respecto a la enseñanza, también incorporan su actitud al momento de desarrollar los actos pedagógicos. Como persona el docente debe reunir unas ciertas características para ganar la disposición del estudiante a escucharlo y a aprender de él, que el estudiante le comprenda, pueda analizar lo que le dice y ponerlo en práctica. El docente es un formador de personas, sus rasgos esenciales, característicos y peculiares de comportamiento inciden en los aprendizajes de vida de sus estudiantes, lo que el docente haga o diga, desde lo conceptual hasta lo moral, se constituye en modelo para sus estudiantes, ellos se identificaran con aquel que satisfaga sus necesidades de aprendizajes, especialmente las afectivas, de protección, participación; y en el futuro tratarán de imitarlo, caracterizando formas específicas de enseñar, propias de estos tiempos globalizados.

El modelo pedagógico tiene relación directa con las teorías educativas, que a su vez tiene relaciones con el estilo pedagógico de enseñanza, propone teorías para explicar las relaciones en el sistema educativo. El estilo pedagógico es la adaptación propia del docente para la enseñanza, de acuerdo con el modelo pedagógico, que conceptualiza, ciertamente, la metodología de enseñanza, mientras que el estilo pedagógico implica cualidades, actuaciones personales del docente durante el proceso de enseñanza. Según Manterola (2001), los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza. Los métodos o



estilos, se refieren a las distintas modalidades que pueden tomar los componentes o dimensiones de un modelo, puede haber modelos que abarcan varios métodos o estilos de enseñanza, ya que el modelo supone un nivel de abstracción mayor que el método, plantea cuatro estilos a saber:

El estilo centrado en el control del grupo, este estilo se caracteriza porque el grupo de jóvenes obedezca una orden, quedando al margen el proceso mismo del aprendizaje de los contenidos, aquí se refuerza una relación pedagógica vertical. Y el Estilo centrado en el buen trato, se basa en la concepción de los estudiantes como personas carentes de herramientas cognitivas para el aprendizaje. Estilo de docencia compartida, un caso excepcional, al acercarse al grupo, las habilidades de un integrante el cual, además de conocer los contenidos, tenía un gran liderazgo y sentido de la solidaridad. Estilo basado en el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos, característica constitutiva de los grupos sociales, las personas somos diferentes en muy diversos sentidos, saltan a la vista se encuentran las diferencias de género, edad, lugares de origen, estado civil, ocupación Manterola (2001).

Martínez (2007), clasifica los estilos pedagógicos de los docentes desde dos enfoques, Transmisivo y Constructivista, comparándolos con los modelos pedagógicos tradicionales y constructivista. El enfoque transmisivo de enseñanza se caracteriza por que la actividad en el aula se limita a explicar contenidos disciplinares, colocando al centro los conceptos y significados dentro de núcleos temáticos. La actividad pedagógica se limita al desarrollo de contenidos implicados en los textos guías, el docente realiza los ejercicios que allí se exponen para que el estudiante memorice la información. El modelo reproductivo de transmisión de la información es centrado en la enseñanza. El conocimiento se entiende

como algo construido por otros, en donde los juicios propios del estudiante no se tienen en cuenta, la interacción con el profesor es mínima y unidireccional o como mucho bidireccional para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El interés y la motivación deben promoverlo el docente, quien evalúa mediante talleres, exámenes, exposiciones, en donde el estudiante demuestra los conocimientos memorizados.

La orientación centrada en el aprendizaje, propia del modelo constructivista, busca como producto de aprendizaje significativo, que lo aprendido es para la vida, para comprender y transformar la realidad. La responsabilidad de la organización y transformación del conocimiento es compartida, el conocimiento se entiende como algo construido. Los conceptos previos de los estudiantes se usan para promover cambios, la interacción entre estudiante y docente es bidireccional, negociando significados, interés y motivación.

Callejas y Corredor (2002), abordando los estilos docentes desde la Teoría de la Acción Comunicativa, clasifican los estilos pedagógicos como: Estilo 1, 2 y 3; el Estilo 1, inspirado desde el interés emancipatorio; el Estilo 2, desde el interés técnico; y el Estilo 3, desde el interés práctico.

En el Estilo 1, los estudiantes son constructores de su conocimiento, desarrollando un pensamiento crítico y problematizador, según Freire (1973), el profesor deja de ser meramente quien enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado, en los saberes y en el dialogo con los alumnos, quienes a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan. Los profesores que manejan este estilo, valoran los estudiantes y sus conocimientos, cuestionan la forma de hacer las cosas y se expresan con fluidez.

En el Estilo 2, enseñar es transmitir un saber elaborado como un conjunto de reglas y procedimientos que son verdades absolutas, no cuestionables; aprender es reproducir el saber transmitido y evaluar significa medir la retención mecánica del saber a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, lo cual implica considerar el aprendizaje un producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados. El profesor que maneja este estilo no cree en recursos didácticos, así que sus discursos son monótonos, les gustan las enciclopedias y no interactúan con los estudiantes.

En el Estilo 3, el currículo constituye la base para las experiencias del aprendizaje, el profesor no actúa desde objetivos ni contenidos predeterminados, lo importante es construir aprendizaje, el interés del profesor está en el significado de la experiencia, la importancia de lo aprendido está en su utilización práctica. Los profesores que se identifican con este estilo, prefieren evaluar y analizar objetos, hechos y fenómenos existentes.

Los estilos docentes se han clasificado de acuerdo a las metodologías de enseñanza utilizadas, sin embargo, Brekelman, Levy y Rodríguez (1993), exponen una serie de estilos docentes, basándose en estudios realizados a alumnos de Holanda, Estados Unidos y Australia, acerca de la percepción de los estudiantes con respecto a dos grandes parámetros, la proximidad y la influencia. La primera se refiere a las relaciones interpersonales que establecen y la cooperación; y la segunda muestra el control de la comunicación entre los profesores y estudiantes. Los resultados clasificaron a los profesores como Estricto; Con Autoridad; Tolerante y con autoridad; Tolerante; Inseguro/Tolerante; Inseguro/Agresivo; Aguantador y Represivo.

El profesor Estricto es centrado en la actividad, estructurado y organizado. No se interesa mucho por las relaciones con los estudiantes aunque es amigable con ellos, domina el aula de clase y se centra en la tarea. Los estudiantes lo perciben como exigente.

Los profesores Con Autoridad son centrados en la actividad y en la tarea como los profesores estrictos, pero se diferencian en el interés por las relaciones con los estudiantes y en la innovación de métodos. Los alumnos lo consideran buen profesor.

El profesor Tolerante y Con Autoridad permite la libertad del alumnado aunque impera la responsabilidad. Es más cercano con los estudiantes y utiliza una gran cantidad de métodos creando un buen ambiente. Los estudiantes le obedecen.

El profesor Tolerante permite más libertad del estudiante, lo que hace que le guste a los estudiantes, aunque como trabaja al ritmo de los estudiantes el ambiente es un poco desordenado.

El profesor Inseguro/tolerante tiene poco liderazgo y poca estructura. Tolerancia el desorden y muestra un cierto desinterés por lo que ocurre dentro del aula de clase. Solo se preocupa por dar la clase, y al ignorar el resto del aula, pocos estudiantes le prestan atención mientras que el resto hace desorden. No hay normas claras.

El docente Inseguro/agresivo, como su nombre lo indica, maneja un mal ambiente dentro del aula de clase, pues es un completo caos, lleno de desorden, disciplinas, y con nada de autoridad, por más que el profesor se empeñe en continuar regañando, por eso su actitud no permite ni siquiera que se desarrolle la clase y el aprendizaje.

El profesor Aguantador realiza un enorme esfuerzo para mantener el orden, por eso agota sus recursos hasta antes de dar la clase, no es recursivo, no inspira a los estudiantes, y

tampoco se relaciona con ellos, y aunque logra dar la clase, a nadie le gusta porque se torna aburrida.

Del estudio de los distintos estilos docentes suele preguntarse cuál es el más apropiado para enseñar, pues no todo estilo arroja los mismo resultados en todos los casos, así que es necesario conocer que pautas considerar al momento de desarrollar un estilo.

Al momento de definir el mejor estilo que deba poseer un docente de acuerdo con Isabel Fernández García (2006), plantea una serie de cualidades de lo que, debe desempeñar al docente dentro de su propio estilo, pues no considera que el estilo deba centrarse solamente en el método de la enseñanza. De esta manera, categoriza estas cualidades dentro de las relaciones interpersonales, la autoridad, las rutinas y prácticas reflexivas.

Considera que el profesor debe mantener la autoridad, pero de tipo liderazgo, no de tipo disciplinario, pues debe buscar obtener la confianza de los alumnos y no el temor. Segundo el profesor debe cuidar las relaciones interpersonales con los alumnos, pues debe preocuparse por ellos, que los estudiantes sientan que el profesor tiene interés en ellos y en que aprendan; además debe cuidar la forma en la que se comunica, sus palabras y ejemplos deben ser comprensibles para todo el aula de clase, además de que debe ser un ejemplo, pues la comunicación genera un ambiente propicio en donde hay que recurrir al autoritarismo; debe consolidar su rol como profesor, que aunque hay confianza o no, el profesor siempre debe mantenerse como el guía, el facilitador de la dinámica de la clase, y de que es el profesor y ellos los estudiantes, pues esto propiciara un mayor orden dentro del aula de clase.

El estilo docente es una arte, al tiempo que una especie de don, es una construcción del docente acorde con su formación teórico práctica, demostrando ciertas características en los actos pedagógicos, forma de resolver conflictos, iniciativas organizativas, formas de mando, orden impartido, comunicación y valores promovidos en el aula, la forma estructurada en la que desarrolla la clase y las rutinas que utiliza. Los docentes no mantienen un mismo estilo todo el tiempo, en ellos repercuten la información que recaban de sus estudiantes, tampoco es posible una clasificación estricta y totalmente definida de esos estilos docentes, el aprendizaje del estudiante es mayor cuando la actividad de la escuela se centra en el estudiante, permitiéndole construir su conocimiento, sirviendo de guía en el fomento del pensamiento crítico y el desarrollo de su autonomía.

Delgado Noguera (1992), en estudios realizados entre los docentes que enseñan Cultura Física, Recreación y Deportes, ha logrado identificar las prácticas propias de quienes enseñan esa disciplina, la tendencia a juntar varios estilos y considerar que son actividades pedagógicas más extensas, de repercusiones en el agotamiento físico y con características comunes a las disciplinas deportivas, realizó la siguiente clasificación:

**Estilos tradicionales:** Son aquellos que se caracterizan por el máximo control del profesor sobre las decisiones que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje.

**Mando directo:** Fundamentado en el orden y estilo, el maestro determina la actividad a realizar, con unas normas que fijan la calidad, exactitud del ejercicio, siguiendo un modelo, manteniendo una organización fija y teniendo el profesor una posición externa.

**Modificación mando directo:** Ejecución de la tarea al ritmo más apropiado a sus características, ubicación menos rígida y comunicación más directa con el docente.

Asignación de tareas: Después de la explicación y demostración de la tarea se produce un esparcimiento de los alumnos que comienzan a trabajar a su propio ritmo. El alumno se hace más responsable de su actuación y puede adaptar la tarea a sus posibilidades. El profesor se ve liberado de dirigir la acción y puede utilizar más tiempo en retroalimentaciones.

Estilo pragmático: son técnicas de socialización, cuya principal función se centra en objetivos sociales y en los contenidos conceptuales y actitudinales. Algunas técnicas como el juego de roles, torbellino de ideas.

Estilo investigativo: es aquel que se caracterizan por atender fundamentalmente las diferencias respecto a capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses.

Trabajo por grupos de nivel: Se parte de un diagnóstico previo. Establezco cuantos niveles desee, formando un grupo para cada nivel. Se tratará el mismo contenido, pero en diferentes escalones, siendo la información inicial diferente en cada grupo.

Trabajo por grupos de intereses: Similar a la anterior, pero esta vez los grupos se dividirán en función de sus gustos, debiendo nosotros de dar a elegir entre contenidos que consigan el objetivo que pretendemos.

Enseñanza modular: Igual que la individualización por intereses, pero será necesario que haya dos profesores, cada uno dirigirá a un grupo.

Programas individuales: El alumno va con libertad para seleccionar el lugar donde realizará las tareas programadas (la cual vendrá descrita en una hoja de tareas, con gráfico). El alumno deberá leer, realizar y anotar en su ficha.

Enseñanza programada: Se utiliza para aspectos teóricos, con la ayuda de la informática y se basa en la comprobación inmediata de las respuestas dadas.

Estilo directivo: aquí se recogen los estilos que se dejan en libertad para la creación motriz. El profesor propondrá temas generales que orientarán globalmente el trabajo y el alumnado plantea los problemas a resolver.

Cada estudiante es un mundo diferente, si trabajamos con personas heterogéneas, no se puede pretender que los estudiantes actúen de forma igual, ellos deben acoplarse a existe una pluralidad de estilos pedagógicos de los docentes. Al identificarse con un estilo, el docente lo utiliza con frecuencia, pero también suele utilizar otros, para implementar estrategias acordes con situaciones concretas. No es posible afirmar que determinado estilo es el ideal, cada uno de ellos tiene sus ventajas y desventajas.

El docente debe esforzarse en comprender las diferencias de estilo de aprendizaje de sus estudiantes y adaptar o ajustar su estilo de enseñar a ellos, influyendo positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. La investigación sobre los estilos docentes apuntan a que no existe un estilo único aconsejable e ideal, sino que existe diferentes destrezas y rutinas personales que cada profesor despliega en el ejercicio de una clase y que promueve aprendizaje, respeto y bienestar.

Un estilo docente adecuado para el aprendizaje debe desarrollar las competencias adecuadas al estudiante de la época, permite que los docentes obtengan determinada representación de su objetivo, en la conducción del proceso metodológico, de la tarea de aprendizaje, los materiales y las condiciones de trabajo; pero sobre todo de la adquisición o perfeccionamiento de las competencias requeridas, de la actuación correcta utilizando los saberes adquiridos. El docente ayuda a establecer semejanzas entre las nuevas tareas a aprender y los conocimientos anteriores, a situar las distintas actividades de aprendizaje en



su relación con otras realizadas, a centrar la atención de los estudiantes en la apropiación práctica de los conocimientos.

La formación por competencia mantiene interés por la forma de implementar el conocimiento, buscando individuos más hábiles para desenvolverse y resolver problemas específicos de la sociedad y el entorno que lo rodea, más productivo. Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con éxito, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Aquellos comportamientos que demuestran habilidades cognitivas, destrezas motoras y valores que permiten llevar a cabo actividades determinadas en la forma más apropiada.

Los estilos docentes son entendidos desde las dimensiones del saber, el saber hacer, el saber comunicar y el saber ser; que a su vez son competencias propias del ser docente en los tiempos de la sociedad del conocimiento. El saber desde teorías, se refiere al método de enseñanza y al desarrollo de las capacidades para investigar un nuevo conocimiento en un contexto determinado, en este sentido el estilo forma parte del contenido que se les imparte a los estudiantes tanto como los hechos, teorías, argumentaciones e ideas sobre lo que se enseña. El saber hacer como practica pedagógica, lo definimos como la capacidad que posee un maestro al utilizar el saber en contextos determinados, cambiando la realidad en la que se vive, para interpretarla, descubrirla, facilitar su transformación. Se debe pensar en la práctica como algo formativo. El saber comunicar, es la comunicación didáctica, es la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que se reconoce como participantes a los maestros y estudiantes apoyándose en el intercambio de significados y experiencias y en su participación constante en contextos comunicativos. E el saber ser, la

práctica de la ética, se enfoca en el ser docente y en la responsabilidad que este posee al contribuir a la formación integral del estudiante.

Es desde estas dimensiones donde comenzamos a comprender los estilos pedagógicos de los docentes, asumiendo las principales características, teniendo como referencia sus actuaciones en los contextos, facilitando el aprendizaje en los estudiantes.

Estilos evaluadores de los docentes.

Debido a la importancia que tiene la evaluación en los procesos educativos, en la adquisición y desarrollo de competencias y aprendizajes, en el mejoramiento de las instituciones y programas, especialmente de las escuelas como responsables de la adquisición y desarrollo de las distintas competencias necesarias para una vida personal y socialmente productiva y exitosa, se ha precisado revisar los conceptos sobre la evaluación en los sistemas educativos. El estilo evaluador es una extensión del estilo docente, es un componente del estilo y la práctica pedagógica. La práctica evaluativa de los docentes en el aula, fundamenta el proceso investigativo, se reconoce la asociación entre la calidad de la educación y la gestión pedagógica docente en el aula, cuyas prácticas servirán de apoyo para determinar la relación entre los estilos pedagógicos y el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes universitarios. Es un espacio de reflexión, acción e investigación sobre la recontextualización de saberes cognitivos, éticos, didácticos y de las disciplinas científicas en un contexto específico de esa práctica pedagógica.

Si es objetivo del docente que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, entonces es primordial que identifique el Estilo de Aprendizaje de sus estudiantes, para hacer una reflexión crítica que involucra el cambio, tanto en la forma de percibirlos, como

por los nuevos significados que de ellos se desprenden, al igual que las ideas y proyectos que se llevan a cabo al evaluar.

Un modelo explicativo de los estilos evaluadores de los docentes fue planteado por Saturnino De la Torre (1993), conscientes de que surge gran cantidad de componentes relevantes a la hora de analizar el tipo de formación que se requiere, así como los distintos componentes del currículo y del quehacer pedagógico, toda reforma y lo que de ella haga el profesorado tiene su foco principal en la evaluación, en su dimensión profunda y subyacente. La evaluación ha de extenderse progresivamente del rendimiento del alumno, en el que ha estado anclada durante décadas, a los otros componentes curriculares, incluida la evaluación del profesorado. (De la Torre, 2002).

Dos dimensiones convergen en la definición del estilo evaluador, por una parte la cultura evaluativa y por otra, las características personales del evaluador. “La cultura evaluativa hace referencia a todo un conjunto de variables de carácter socioeducativo que llevan al docente a actuar de una forma determinada y que tiene que ver con su formación profesional. El otro aspecto está dado porque cada uno integra la cultura objetiva de una manera personal, personalizándola y recreándola, es así que cada profesor integra a su modo esa cultura sobre evaluación para configurar su estilo evaluador” (De la Torre Saturnino, 2002:262). Los estudiantes identifican la forma de evaluar de cada profesor y buscan adaptarse a ese estilo evaluador para su conveniencia.

Dada la importancia que adquiere la evaluación, los estilos evaluativos de los docentes logran incidir en la formación, por lo que se hace necesario conceptualizar la evaluación y las prácticas evaluativas como eje fundamental en el sistema educativo. Se evalúa para formar, para reorientar la enseñanza y el aprendizaje donde los estudiantes

aprendan más y mejor (Bordas y Cabrera, 2001). Sin duda, este concepto nos visualiza el deber ser de la evaluación frente a los procesos académicos y el desarrollo del estudiante, al igual refleja un gran compromiso de observar “la evaluación como un proceso y no como un suceso y constituirse en un medio y nunca en un fin” (Ahumada, 2003).

La evaluación en educación ha sido asumida desde diferentes corrientes teóricas que van desde modelos meramente cuantitativos, con enfoques de “entrada y salida”, que buscan la comparación de los resultados finales respaldados en objetivos, hasta aquellas corrientes que sustentan una evaluación de corte cualitativa y procuran altos niveles de participación de los involucrados. De igual forma nos hemos encontrado con docentes que han venido cambiando en su forma de evaluar, el rol tradicional de calificación de algunos docentes se ha actualizado por nuevas teorías que buscan la integralidad de la evaluación tal como lo afirma (Bain, 2004) cuando los docentes evalúan a sus estudiantes, lo hacen en parte para poner a prueba sus propios esfuerzos a la hora de facilitar su aprendizaje. Cuando evalúan su docencia lo hacen mirando su aprendizaje, tanto los objetivos como los resultados. La investigación sobre evaluación debe tener en cuenta que la calificación como proceso ligado a la enseñanza, busca la innovación y el mejoramiento de la actividad evaluadora, por consiguiente la evaluación debe tener en cuenta la intención del profesorado, ligada a la puesta en práctica de unas normativas y funciones institucionales, difíciles de compartir porque no son reconocidas las necesidades de cada uno de los estudiantes, a los cuales se les incluye a un patrón general y típico.

A pesar de que el tema de estilos evaluadores ha sido muy poco trabajado dentro de la academia, ya que son muy pocos los exponentes y desarrolladores de nuevas ideas que ayuden a la mejoría de la actividad evaluativa, encontramos diferentes propuestas sobre los

estilos de evaluación, que buscan resolver la pregunta sobre los juicios al evaluar, qué actitudes son necesarias corregir como docentes durante la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario indagar en los estilos evaluativos desarrollados en los entornos académicos y su importancia dentro de la formación de las competencias genéricas. Debe reconocerse que la mayoría de los docentes no tienen claridad sobre el discurso de estilos evaluativos y no son consecuentes con la práctica de calificación que asumen, dejando a un lado la misión de educar y de formar. A través de preguntas sencillas, generadas desde discursos consolidados sobre la efectividad del sistema de evaluación, puede deducirse la actitud formativa y la selección de prácticas evaluadoras, comprendiendo la importancia de reconocer los estilos evaluadores, sobre las competencias genéricas de los estudiantes durante su formación profesional.

Se abarca gran variedad de aspectos del proceso, que son necesarios tener en cuenta desde el principio durante y después de la intención evaluativa, en el modelo explicativo de De la Torre (1996), en la evaluación del rendimiento escolar inciden una serie de componentes personales de quien evalúa, estos componentes son: ideológicos, cognitivos, actitudinales, intencionales, profesionales y estratégicos, ellos conforman el denominado estilo evaluador, en donde también actúan un conjunto de condicionantes referidos a la experiencia y expectativas del docente, a los contenidos curriculares, a las características del grupo y de los sujetos, a la cultura del centro, etc.

Se expondrán aspectos teóricos y procedimentales del modelo de De la Torre (1996), con el objeto de considerar la necesidad de mejorar la evaluación, reconociendo las actitudes del estudiante y pensando en su formación integral, considerando los entornos culturales como agentes transformadores de las propias intenciones. En un sentido amplio

podríamos hablar de la tendencia a utilizar el proceso evaluativo en dos tendencias: un enfoque reproductivo o de ajuste a la cultura vigente, al tiempo que existe otra tendencia transformadora, en la que se destaca la mayor atención al sujeto. Se genera un docente de estilo reproductor y otro de estilo transformador, un docente de estilo reproductor se preocupa más por la conservación de la cultura, por su conocimiento, por la adecuación de las respuestas a las normas o saberes aceptados en los contextos; un docente de estilo transformador atendería más a las personas, a diferencias y cambios.

El análisis de los estilos evaluativos nos lleva a puntualizar cambios necesarios dentro de la forma de enseñar a los estudiantes. Muchas veces la actividad docente se dirige por tendencias, inclinaciones propias de nuestro entorno, las cuales conforman aspectos propios de su accionar, e consecuencia no tiene en cuenta criterios basados en la realidad de cada uno de los estudiantes, si el docente actúa bajo su propio criterio, no ayuda al desarrollo pedagógico y dificulta el proceso de aprendizaje. Al reconocer los aspectos socioculturales que tenemos en nuestras instituciones, es indispensable que dentro de nuestra actividad pedagógica entendamos la evaluación como proceso que realmente ayuda a mejorar la capacidad del alumno, promoviendo el reconocimiento de errores y encontrar soluciones posibles.

La clave está encaminada a proyectar una cultura de evaluación fundamentada en encontrar los errores y sus soluciones, en hacerle entender al alumno la reflexión de sus actividades, considerando la evaluación no como un castigo o sanción si no como la oportunidad de mirarse a sí mismo y generar una oportunidad de mejora y cambio.

El componente ideológico en este modelo se refiere a aquellas teorías utilizadas implícitamente, entre ellas encontramos creencias o suposiciones que se adquieren con la práctica pedagógica y que se convierten en focos de atención de como concebimos la realidad, van fundamentadas bajo cuatro paradigmas que rigen las Ciencias Sociales y que de una u otra forma aquejan el proceso de evaluación, estos son llamados; técnico, interpretativo, crítico y comprensivo.

El componente cognitivo se refiere a todas aquellas estrategias intelectuales que ponemos en práctica cuando se nos presenta una situación problemática. Todas estas intenciones mentales a las cuales respondemos cuando nos sentimos en situaciones críticas de acción o de pensamiento están estandarizadas en dos; la estrategia “analítica y la “globalizadora”, la primera nos presume el docente interesado por los detalles específicos sobre el conocimiento del área trabajada y sobre el conocimiento cultural que tienen las respuestas de los alumnos.

El componente actitudinal tiene en cuenta la exigencia y la tolerancia, esta radica en lo que el profesorado tiene en cuenta al momento de realizar un juicio sobre un trabajo académico de los estudiantes, sentado a la realidad existirían dos tipos de docentes unos con gran poder de exigencia, al cual se ve muy preocupado por el rendimiento y el cumplimiento de los objetivos planteados, y uno tolerante que al igual que el otro se preocupa por los objetivos pero mantiene una postura condescendiente y comprensiva sobre las tareas y sobre las calificaciones a dar.

El componente intencional se refiere a posturas muy arraigadas en el docente, las cuales muestran un uso claro de las evidencias del aprendizaje recogidas durante las clases impartidas, este se caracteriza además por tener mayor recolección de material académico y

se puede manifestar en un profesor “sancionador” o un profesor “orientador” de acuerdo a su condición. En este componente juega un papel importante la interpretación y el enjuiciamiento que hace el docente sobre los trabajos o las contestaciones del estudiante, al igual que su análisis en cuanto forma y fondo, todo esto influenciado bajo las experiencias académicas, concepciones educativas y curriculares y enmarcado en lo que respecta la metodología de la ciencia específica que enseña. Así pues se puede reconocer este componente profesional que categoriza al docente en “formalista” y “conceptual”.

Por último, propone De la Torre (1996) un componente estratégico, basado en la pluralidad del uso de diferentes estrategias y recursos en el proceso de recopilación de evidencias de aprendizaje. Está relacionado con el interés que tienen los docentes por la capacitación y desarrollo en el área didáctica y pedagógica mediante la actualización de sus conocimientos en la lectura de textos o publicaciones que refuerzan su formación académica. Dentro de este componente se pueden identificar dos clases de docentes uno ligado a un conocimiento rutinario y conservador llamado estilo docente unificador y otro que se preocupa por lo actual y lo conveniente para el uso de distintas estrategias quien es llamado de estilo diversificador.

**Tabla 1. Componentes personales y Estilos evaluadores docentes.**

<b>Componente personal</b>	<b>Ideológico</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Actitudinal</b>	<b>Intencional</b>	<b>Profesional</b>	<b>Estratégico</b>
<b>Estilo evaluador</b>	Técnico Interpretativo Crítico Comprensivo	Analítico Globalizador	Exigente Tolerante	Sancionador Orientador	Formalista Conceptual	Unificador Diversificador

**Fuente: Elaboración basada en el Modelo De la Torre**



Los sistemas educativos fomentan la evaluación como medición, los docentes asumen diversas estrategias evaluativas imponiendo sus estilos, conceptos de formación, prioridades actuaciones y dinámicas, la investigación ha buscado que estos estilos puedan diferenciarse, constituirse en la confluencia entre la teoría y la práctica evaluativa que participa en el aprendizaje de los estudiantes. El estilo evaluador de los docentes es un aspecto relevante dentro de las habilidades que debe poseer, aquel docente que demuestre reconocimiento sobre su propio estilo de evaluar, se puede considerar con un punto agregado dentro de su forma de afianzar los conocimientos hacia los estudiantes.

Se puede concebir el estilo evaluativo desde dimensiones importantes; desde la diferenciación de los conocimientos que se han querido enseñar o impartir y aquellos que si fueron aprendidos. Desde la facultad que tiene la evaluación como proceso para poder mejorar, reorientar y controlar los resultados que queremos; es decir el estilo evaluador nos ayuda a reconocer desde lo básico, el cómo, qué y de qué forma estamos enseñando, además qué tipo de cambios queremos dentro del proceso, situación que nos ayudará a producir mejores resultados ligados al aprendizaje deseado.

Se acentúan los estilos docentes de acuerdo con sus actuaciones, el análisis respectivo del comportamiento dentro y fuera del salón de clases, siempre nos van a demostrar algunos de estos componentes personales, es importante reflejarnos en ellos, realizando una retrospectiva sobre la tendencia utilizada en nuestra práctica docente.

Es importante reconocer las actuaciones esenciales utilizadas al evaluar, los componentes modificadores, que de cierta manera han sido tratados como de poca importancia. Es fundamental reconocer y revisar las bases de los estilos evaluadores, entre

los cuales están el clima de clase; referido a todo el entorno en el cual el docente se desenvuelve, el diario vivir que le genera gran cantidad de experiencias positivas o negativas, pero que dejan enseñanzas sobre cómo realizar una mejor evaluación de los estudiantes.

Un aspecto importante en la mejora de los estilos evaluadores de los docentes, es el sistema de evaluación institucional requerido tanto para la educación básica como para la educación superior; hay una relación de seguimiento y control hacia el modelo institucional, lo que permite construir patrones en una comunidad educativa. La actuación docente explica la intencionalidad de la evaluación, el momento de la decisión de qué, cuándo y cómo se evalúa y de qué forma construimos juicios de valor sobre la información obtenida.

Pedro Ahumada (2003), en la Universidad de Valparaíso en Chile, realizó una propuestas de mejora del Modelo De la Torre, en su preocupación por reestructurar el modelo de estilos evaluadores, adaptaron una serie de conceptos relevantes, con el fin de que fuera más factible la práctica del modelo dentro de las formas visibles de evaluación que se están desarrollando en los procesos académicos universitarios que fomentan competencias y destrezas adecuadas y convenientes para la vida social y productiva en el mundo contemporáneo.

Parte de tres adaptaciones para su práctica y aplicación, en primer término plantea dos dimensiones que buscan focalizar el componente ideológico dentro de los paradigmas epistemológicos de conformación de la realidad, asumiéndolos entre una corrientes positivista y otra comprensiva o naturalista, esto fue decidido por la rigidez dentro de la clasificación del docente en categorías muy estrictas y con indicadores que no expresaban

con claridad cuando se trata de docentes universitarios, ya que se considera que estos tienen más independencia y libertad en su quehacer pedagógico. Por otro lado, los componentes personales que comprometen aquellos aspectos que condicionan el estilo evaluador del docente: actitudinales, cognitivos, intencionales y profesionales, reduce a cuatro componentes por considerar que el componente “estratégico” se integra de forma positiva con los demás componentes, lo que ayuda a facilitar la comprensión y la aplicabilidad del modelo (Ahumada, 2003).

Un tercer elemento modificador, va encaminado a revisar la actuación docente, a diferencia del modelo De la Torre, la alternativa trabaja aspectos más específicos que buscan darle mayor objetividad al modelo, afirmando cuatro puntos relevantes dentro esta dimensión del proceso de evaluación; diseño, donde plantea el modelo con sus respectivas características, elaboración; dando forma al plan ajustándolo a las necesidades propias del proceso, ejecución y la certificación, esta es la etapa final demuestra los procesos de corrección, resultados y calificación (Ahumada, 2003).

A continuación se sintetiza las características personales, los estilos evaluadores y los principales atributos al evaluar que caracterizan a los docentes.

Tabla 2. Estilos evaluadores y sus principales atributos

PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS PERSONALES			
	Cognitivo	Actitudinal	Intencional	Profesional
Positivista	Analítico	Exigente	Sancionador	Técnico
	Planificación			
	Implementación			
	Corrección			
	Calificación/Análisis			
Naturalista	Globalizador	Tolerante	Orientador	Intuitivo

Planificación  
Implementación  
Corrección  
Calificación/Análisis

---

**Fuente: Elaboración basada en Modelo Ahumada**

Los cinco componentes condicionantes que tiene el modelo De la Torre (1996) son: clima de clase, sujetos y grupo, cultura del centro, contenido curricular y experiencia docente, estos absolutamente reflejan la necesidad del análisis de cómo el contexto puede permear y modificar el estilo evaluador del docente. Las modificaciones tendrían en cuenta tres componentes: el área de trabajo o especialización, referente a la ciencia específica de trabajo, segundo, la experiencia del docente y tercero la jerarquía académica.

Al adentrarnos a la investigación sobre los estilos y las tendencias que utilizan los docentes al evaluar, podemos inspeccionar si estos estilos de evaluación de aprendizajes que utilizan los docentes, están generando una mejoría parcial o continua de las competencias genéricas que los estudiantes están adquiriendo. Considerando que el componente personal de los docentes, prioritario para definir su estilo evaluador, la cultura institucional es de mucha influencia dentro de los procesos evaluativos en las instituciones universitarias, el reconocimiento del estilo evaluador será posible en el perfeccionamiento de los modelos institucionales en los procesos de evaluación.

Irrumpir en el estudio de los estilos de evaluación, pasa por concebir la evaluación en su dimensión formativa y a agrupar los factores que ayudan a reorientar la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de las fuentes que hacen parte de una institución académica. Sabidos que la evaluación no es un proceso aislado, el estimar un juicio de valor sea cuantitativo o cualitativo para medir un aprendizaje sugiere tener en cuenta aspectos tan fáciles de coordinar que hasta los usamos a diario dentro de nuestra pedagogía, la

evaluación es un proceso formativo, forma al estudiante y reacomoda la actividad pedagógica, didáctica que se imparte hacia los estudiantes, lo que genera que ellos aprendan de mejor forma y muchos más (Bordas y Cabrera, 2001).

La evaluación no actúa sola dentro del proceso formativo, debemos concebir la evaluación como un conjunto de factores de naturaleza participativa, donde influyen los profesores, los tutores, la familia y el mismo estudiante, todos con facultades de generar aportes sustanciales a la formación integral de la persona en cuestión. Todo esto involucra el buen uso de procesos y herramientas para consolidar los estilos evaluadores, ellos pueden basarse en los procesos de evaluación unidireccional, autoevaluación y coevaluación.

La evaluación unidireccional es frecuente en la escuela, los docentes están acostumbrados a este tipo de procesos. El momento en que el docente mediante una planificación sistemática verifica las competencias desarrolladas, valora de manera directa al estudiante. Existiendo un valor agregado que potencializa una mejor evaluación, cuando se parte de las necesidades del estudiante, conociendo el entorno que lo afecta o enriquece, permite replantear el acercamiento evaluativo a usar para un mejor aprovechamiento de lo aprendido, entre más se conozca al estudiante, más fácil será mejorar su actividad académica mediante la corrección de errores.

El fomento de la autoevaluación es uno de los momentos más contradictorios y relevantes, se dirige a aspectos institucionales y personales, la autoevaluación es una entrada amplia al reconocimiento de fortalezas y debilidades del proceso evaluativo. Es interesante puesto que genera costumbres y cultura evaluativa, esta se basa en la apropiación que podamos tener al reconocer nuestras capacidades, ayuda a tener un avance de refuerzo hacia la planificación de nuestras acciones, es necesario que el estudiante

reconozca las pautas y criterios con que serán evaluados, la escala numérica y cualitativa y el nivel de rigurosidad, esto ayudara a que se sienta más preparado para el proceso evaluativo. En fin ayudaría a generar una madurez dentro de la toma de decisiones, el aprender de aciertos y errores lo llevara a una retroalimentación del proceso y por ende a buscar estrategias que le ayuden a su mejoramiento continuo dentro de su labor de aprendizaje.

La coevaluación, fundamentada en la valoración del aprendizaje adquirido entre los pares académicos, es decir entre los mismos estudiantes, aunque muchas veces se piense que los resultados no pueden ser reales o serios, por medio de este proceso afianzamos la madurez del alumno, lo colocamos en un punto de reflexión sobre sus compañeros, situación que le genera la condición de aprender a valorar los trabajos de los demás y de sí mismo, se entiende que el éxito de la coevaluación radica en lo conveniente que es la información que entregan los docentes, los cuales deben ser consecuentes al planificar los conocimientos a socializar, ayudándole a reflexionar sobre los errores cometidos.

Bordas y Cabrera (2001), nos invitan a promover los estilos evaluativos no como algo singular, la intención va focalizada a hacer parte a diferentes agentes del contexto académico, puesto que el sentido de evaluar los conocimientos aprendidos no solo radica en colocar una calificación, es un proceso mucho más complejo donde interviene la institución y sus lineamientos y el docente, por medio de estos estilos evaluadores el estudiante refuerza diferentes valores que enriquecen su madurez en la toma de decisiones, a su vez esa responsabilidad y autocrítica le permiten tener un avance tangible de su formación integral.

Existen muchas posibilidades de cambios en los estilos docentes, de hecho suelen para por periodos de transición entre un estilo y otro, aquellos de mente abierta y aprendizaje convergente, Putnam y Borko (2000) consideran que los docentes podrán cambiar las creencias y sus prácticas sobre la enseñanza mediante el examen de sus discusiones prácticas. Una discusión práctica describe el razonamiento de una persona sobre las acciones especificando las razones, el fundamento empírico y los contextos situacionales que sirven de premisas para las acciones.

### *Evaluación en educación*

El término evaluación conduce a un recorrido universal, lingüístico, geográfico e histórico. Proviene del latín *valere*, que significa emitir juicios o apreciar. Pasa desde el siglo XIV al francés como *évaluer*, a partir del siglo XVII como *valer*, *valuar* y desde principios del siglo XIX se asume como *evaluación*, *evaluar* (Milman y Darling-Hammond, 1997). La evaluación encontró en la educación un escenario privilegiado, los sistemas educativos mantiene la evaluación como mecanismo de regulación de su condición de efectividad y de la obtención de las diversas competencias que la sociedad reclama para los estudiantes en su particularidad.

Los diversos paradigmas y modelos de evaluación educativa dan respuestas al ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿por qué? y ¿para qué? de la educación misma. Un concepto de lo que es la evaluación en la educación, responde los aspectos que la caracterizan y las diferenciaciones que en su realización se presentan, acorde con la finalidad de formativa o sumativa y a su carácter de diagnóstica y continua, también puede verse desde perspectivas instrumentalistas y cuantitativas y formas holísticas y cualitativas.

La evaluación implica la recogida de datos y la utilización de dicha información para emitir juicios de valor. La evaluación es una actividad metodológica que recopila y combina datos sobre un programa y define escalas comparativas para propiciar mejoramiento.

Gimeno y Pérez (1993), plantean que: La evaluación se presenta cuando los sujetos, objetos o procesos reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (p. 338).

La educación ha tenido importancia creciente en las sociedades modernas, la creciente densidad poblacional y la complejidad social en las ciudades, han constituido complicados sistemas educacionales, donde evaluar los procesos se hace indispensable.

Para los propósitos de esta investigación la evaluación se considerará como el conjunto de actividades que conllevan a la sistematización de información con el propósito de mejorar los eventos y dinámicas educativas. Todo sistema de evaluación trae consigo la oportunidad de recuperación y de mejora, sin olvidar que ésta se ubica en la mirada de quien tiene la información. La evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que procesos y prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el “bien” de los participantes.

Según Parlett y Hamilton (1972, en Gimeno y Pérez, 1993) un sistema de evaluación o estimación sobre los alcances del sistema educativo se define como “un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y equipos. Un sistema de instrucción es un producto teórico,



un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor” (p. 29).

Alcanzar logros y propiciar el desarrollo, será posible y tendrá sentido si se toman en cuenta las condiciones concretas de aplicación, su contextualización y las transformaciones que posibilita. Todas estas teorizaciones de la realidad de los sistemas educativos, adquieren validez si actúan en el mejoramiento de la calidad de vida en los respectivos contextos.

La evaluación se ha convertido en la actualidad en una actividad de uso común en las distintas actividades humanas, siendo uno de los aspectos centrales del proceso educativo. En la medida que los gobernantes, los padres, los estudiantes, los docentes y la sociedad, pretenden que la educación sea un factor del desarrollo humano y social, buscan cada vez mejorar la calidad y la evalúan. La evaluación no puede ser vista como una actividad aislada, pues dejó de serlo, para convertirse en una industria profesionalizada, con congresos, revistas propias, premios, organizaciones y estándares (Dopico, 2000).

La evaluación llegó y se quedó en la actividad educativa, hace referencia al rendimiento en la formación de los estudiantes, a la transmisión de los conocimientos, la cultura y la información, acorde con los cambios socio-políticos. Sin embargo, comprender la finalidad de la evaluación, la forma como ha evolucionado, su uso y la diversidad de elementos que compromete, es importante para comprender los desarrollos del proceso evaluativo mismo. Al estar ligada a desarrollos conceptuales del ser humano y a las dinámicas sociales de poder, la evaluación adquiere una connotación socio histórica. Rizo (2005) plantea que ese carácter social permite ver la evaluación como un campo de poder

que rebasa la simple dimensión técnica y que permanece pletórico de intencionalidades. Obliga a pensar, por ejemplo, cómo desde la evaluación de las instituciones educativas se intentan legitimar políticas y justificar las desviaciones del Estado para cumplir con su compromiso con la educación como derecho humano. Esto puede confirmarse en las políticas de privatización de la educación, para lo cual se promueven formas encubiertas como diferenciación, jerarquización y competencia entre las instituciones educativas, bajo el enfoque del libre mercado.

Con frecuencia en el plano educativo se ha pensado la evaluación como calificar, promocionar, titular, medir, investigar o diagnosticar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Estos conceptos están relacionados con perspectivas medicionistas y cuantitativas sobre lo que es evaluar, las cuales son diferenciadas de otras perspectivas comprensivas cualitativas. Entender la evaluación de los aprendizajes y de la formación como medición o como calificación, es reducirla a la estimación, a un carácter aproximado, es también maximizar su carga subjetiva, está claro que el proceso para recopilar y procesar información de evaluación, tampoco puede reducirse a los instrumentos y las técnicas utilizadas.

La evaluación debe entenderse como un proceso a través del cual se emiten juicios es sobre alguna o varias características de un estudiante, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, objetivos educativos, materiales, profesores, programas, entre otros, estos juicios relevantes sobre el proceso, analizan y valoran características y condiciones en función de parámetros referenciados. Inicialmente tenía en cuenta únicamente el rendimiento académico de los estudiantes según los objetivos educativos, luego se extendió

a otros ámbitos de la educación como: programas educativos, destrezas, materiales curriculares, práctica docente, instituciones escolares, al sistema educativo en su conjunto y a la misma evaluación.

Tyler le da carta de naturaleza al término evaluación en el campo educativo, definiéndola como un proceso por el cual se determina el grado en el que se alcanzan los objetivos propuestos, donde la evaluación gira entorno a objetivos preestablecidos y con un carácter de medición. Otro precursor del concepto y de la generación de modelos de evaluación es Scriven (1967), quien introduce los conceptos de “evaluación formativa” y “evaluación sumativa”, columnas básicas para la proliferación de diversos modelos evaluativos. La evaluación ha tenido desarrollos conceptuales y de aplicación en diversos campos, que conllevaron al perfeccionamiento de los sistemas educativos y a la construcción de modelos, basados en las prácticas evaluativas según propósitos e instrumentos. La evaluación docente ha asumido muchas de estas teorías y prácticas, ha realizado sus propios aportes para la perfección de la labor docente y la institución escolar.

Pueden determinarse diversas etapas para caracterizar la evaluación. Desde los conceptos de medición educativa hasta la actual investigación evaluativa en educación, han sido varias las clasificaciones a los llamados modelos evaluativos, incluso se discrepa si merecen esta categoría. Se han basado en diferentes aspectos, desde la evolución histórica de la teoría evaluativa, hasta la clasificación de propósitos.

Stufflebeam y Shinkfield (1995) indican que la evaluación es el estudio sistemático y planificado, dirigido con finalidad de ayudar al cliente a juzgar o perfeccionar un valor o mérito de algún objeto, establecen una caracterización de seis épocas en la evaluación: a) época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del «testing» (1900-1930), c)

época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Guba y Lincoln (1989, en Rizo, 2008) caracterizan cuatro momentos en la evolución de la evaluación, considerando el paradigma dominante, los llaman generaciones de la evaluación, estas son:

Primera Generación o de Medición. Acentúa el énfasis en la medición a partir de instrumentos elaborados para un propósito específico, especialmente test, que actuaban como pruebas estandarizadas generalmente preparadas por expertos. Los resultados obtenidos se consideran como expresiones reales de lo medido.

Segunda Generación o de Descripción. Incorpora al proceso de evaluación la descripción de las fortalezas y las debilidades con respecto al logro de ciertos objetivos previamente establecidos. La evaluación no solamente da razón de la medición de lo evaluado, sino que también incluye una descripción sistemática de los factores que lo determinan. A la función técnica del evaluador, se suma la de describir y explicar los resultados en términos de esos descriptores. Los datos obtenidos sirven para hacer ajustes y mejoras. Los resultados se recogen y elaboran durante el mismo proceso.

Tercera Generación o de Juicio y valoración. Se caracteriza por evaluar a partir de juicios valorativos de desempeño. Se consolida la investigación evaluativa, la profesionalización de los evaluadores, así como muchos de los planteamientos teóricos y prácticos que hoy dirigen la evaluación.

Cuarta Generación o de Concertación y Negociación. Una evaluación de tipo constructivista que privilegia la vinculación activa de los actores, a través del debate de

experiencias e interpretaciones, quienes con su participación evalúan facilitando el proceso y aportando espacios creativos. Se establecen relaciones de significación y concertación entre los actores, quienes se consideran agentes activos. La determinación de parámetros, factores o indicadores de evaluación se hace en el proceso de construcción colectiva a medida que la actividad avanza. Los criterios metodológicos se orientan a partir de ejercicios de carácter cualitativo que incluyen los intereses, juicios y preocupaciones de los involucrados en la actividad.

Se encuentran coincidencias entre las dos taxonomías, la época del pretaylorismo, época de la reforma y época de la eficiencia y del «testing» de Stufflebeam y Shinkfield, hasta 1930, se corresponde con la Primera Generación o de Medición de Guba y Lincoln. La Segunda Generación o de Descripción, se corresponde con la época tayleriana y de la inocencia (1930-1956). Tercera Generación o de Juicio y valoración (1957-1972). Corresponde al realismo evaluativo. La Cuarta Generación o de Concertación y Negociación, va desde 1973 hasta la época actual.

Estos modelos de evaluación se asumen como proceso de búsqueda de información para la valoración y la toma de decisiones, centrada en un aspecto en particular que no se generalizan a otras situaciones. Los primeros momentos están basados en el positivismo y su concreción de objetivos preestablecidos y afán de objetividad, que generaron mucha desconfianza en la evaluación, en ellos la evaluación otorga valor agregado al permitir acciones para modificar una situación existente en una deseable. Los modelos surgidos posteriormente, se caracterizan por la participación, la mirada alternativa y el constructivismo como paradigma dominante.

Los modelos de evaluación cualitativa se desarrollan bajo condiciones naturales o de campo, y entre sus características se encuentran que la evaluación es necesariamente contextualizada, presupone una tendencia holística que se preocupa más por la descripción y la interpretación que por la medición y la predicción, más por los procesos que por los resultados. Para ellos dos conceptos facilitan la comprensión de la evaluación, “sistema de instrucción” y “medio de aprendizaje. En este paradigma se encuentran Stufflebean y Shinkfield (1995), quienes denominan a la evaluación como “Evaluación Iluminativa”, proponiendo un modelo cualitativo de amplio escenario, en el que funcionan los programas educativos. Su preocupación fundamental es por la descripción y la interpretación, más que la valoración, la predicción o la medida. Este es un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio, que contribuye al mejoramiento de los procesos educativos y al desarrollo filosófico y teórico de la evaluación educativa.

Los métodos validados asumen técnicas cualitativas y cuantitativas, han sido utilizados para las diversas necesidades evaluativas y tomando algunas especificidades, dichos modelos han sido utilizados en la evaluación del desempeño docente. En el contexto colombiano por la diversidad de intereses no hay consenso para la utilización de un modelo, se utilizan aspectos de diversos modelos, por lo que las bases teóricas que sustentan la reglamentación de la evaluación educativa, la constituyen en un híbrido de modelos y del paradigma mixto que las integra. De otra parte los docentes coinciden en que una cosa es la teoría planteada en el decreto y en los manuales con los criterios de evaluación, pero en la práctica rigen las teorías conductistas y calificadoras propias del paradigma cuantitativo.

Las comunidades académicas diferencian los tipos de evaluación teniendo en cuenta aspectos en los que pueden contribuir al evaluar, aplicables al objeto evaluativo, a saber:

Según la perspectiva metodológica; la forma de asumir la realidad evaluativa nos lleva a diferenciar según la naturaleza de la información a recaudar.

**Evaluación Cuantitativa:** Privilegia la medición, tras considerar que todo cuanto se evalúa puede ser medible, emplea instrumentos de evaluación para comparar con un patrón previamente establecido. En el ámbito educativo, asume que la cognición puede medirse tras establecer unos objetivos con precisión. Se asume la medición y la evaluación como conceptos intercambiables. Según Guba y Lincoln (1989) esta evaluación de primera generación puede ser denominada como la generación de la medida.

**Evaluación Cualitativa:** Se refiere a la valoración y el juzgamiento de la calidad de un programa, resalta la subjetividad de quien evalúa, teniendo en cuenta un proceso individual e integral para comprender e interpretar la realidad del cómo y la finalidad del proceso.

Según la profundidad de la información, se concibe.

**Evaluación Informal:** Un conjunto de expectativas superficiales e improvisadas, no recolecta información suficiente, lo que la hace de poca confiabilidad. Tiene un alto grado de subjetividad, es frecuente en el campo educativo con la interacción entre profesores, padres, estudiantes y directivos.

**Evaluación Sistemática:** Cuando se evalúan actividades profesionales se utilizan procedimientos que garanticen validez y confiabilidad del proceso evaluativo. Es planificada y permite detectar dificultades en el programa y tomar correctivos, revisa los objetivos del programa.

Según el momento, la temporalidad; Aguilar y Ander-Egg (1992) establecen una clasificación como criterios: Momento de aplicación de la evaluación, función de la evaluación, procedencia de los agentes evaluadores.

Aspectos que son objetos de evaluación. Según el momento de aplicación, podemos identificar tres modalidades: evaluación *ex ante*, evaluación *procesal* y evaluación *ex post*.

Evaluación Inicial: Puesto que se da al comienzo, previo al proceso, posibilita conocer la situación de partida del programa. Con ella se decide el punto de partida y se establecen los progresos.

Evaluación Procesal: Se realiza en el desarrollo de un programa, en forma continua y sistemática, permite conocer sobre la marcha la información para la retroalimentación, posibilitando mejorar las acciones.

Evaluación Final: Aquella reflexión que se hace al término del proceso y del período previsto. Logra determinados objetivos. Determina el nivel logrado toma datos obtenidos durante el proceso.

Podemos identificar la correspondencia entre estas dos clasificaciones de la evaluación *ex-ante*, con la evaluación inicial y la evaluación *ex post*, con la evaluación final.

Según el propósito:

Sumativa: La evaluación de la docencia será de carácter sumativa si su diseño, aplicación y método tienen base en escalas psicométricas, está ligada a la obtención de recompensas determinadas por las destrezas profesionales y los juicios que se emiten definen la permanencia en el sistema, entonces se considera instrumental, sancionatoria y calificadora. Si se utiliza para mejorar el trabajo de los docentes, con fines diagnósticos, no



intimidatorios y ligados a cualidades y conductas del docente, entonces se concibe como de orientación formativa. La evaluación diagnóstica resulta apropiada para conocer desempeños característicos, identifica fortalezas y debilidades de manera que se facilite la formulación de un plan remediativo (Medina y Verdejo, 2001).

Continua: la denominada “evaluación continua” es al tiempo “formativa”, puesto que se realiza en diferentes etapas del proceso, dice Ibar (2002) sobre la exigencia de la evaluación formativa que el educador al llevar un control paralelo a la programación de las actividades de aprendizaje, se forma una idea comprensiva de la marcha y madurez del estudiante a lo largo del año escolar, que la evaluación continua va de la mano con el avance de los contenidos cuando el educador realiza seguimiento y valora los logros de aprendizaje que van alcanzando sus estudiantes.

Diagnóstica: Verifica la situación de lo que se pretende evaluar, específica y diferencia para cada situación según las expectativas y condiciones previas. Un diagnóstico se considera una situación de partida, el nivel real de iniciación del proceso de identificación de carencias o fallas, que dificultan el logro de objetivos y planificar actividades de mejoramiento.

Formativa: busca la apreciación de la calidad de lo evaluado, determina los resultados en cada segmento para realizar ajustes y adecuaciones necesarios.

Según la Extensión, ha sido tradicional dividir la evaluación según su capacidad de llegar a la población en forma Global o Parcial.

Evaluación Parcial: Focaliza parte de los logros esperados, divide el programa para mantener un control sobre los resultados.

Evaluación global: Totaliza los contenidos y procesos de lo evaluado, los objetivos y criterios generalizados.

Según los agentes evaluadores, se puede considerar.

Evaluaciones Internas: Es una evaluación desde dentro, la realizan quienes participan directamente, los propios ejecutores del programa.

Autoevaluación: En esta, al estudiante le corresponde un rol fundamental, es quien debe llevar a cabo el proceso. La autoevaluación más genuina sería aquella en que el alumno determina qué aprendizaje desea valorar en sí mismo, cómo hacerlo y lleva a cabo las acciones necesarias.

Heteroevaluación: Tal vez es el tipo de evaluación que con mayor frecuencia se aplica. En ésta el profesor es el que delinea, planifica, implementa y aplica el proceso evaluativo, el estudiante sólo responde a lo que se le solicita.

Co-evaluación: Existe la posibilidad de generar y desarrollar una evaluación en la que se permite a los alumnos en conjunto, participar en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo.

Evaluación Externa: Es realizada desde fuera, puesto que quienes la organizan y desarrollan son personas que no pertenecen al programa. Es una evaluación desde fuera realizada por profesionales que no pertenecen al programa objeto de evaluación. Una variante de ella puede ser la evaluación de expertos, puesto que cada vez más las evaluaciones de programas son realizadas por expertos, cada vez se extiende más la figura del evaluador, la evaluación educativa la aplican los docentes, expertos en educación, puede ser externa institucional o externa docente.

Los tipos de evaluación se corresponden con perspectivas en su finalidad y procedimiento, siempre existe una carga de subjetividad en quienes evalúan, se utiliza para conocer la realidad y procurar la mejora en los programas educativos. Se aprende de la evaluación cuando se convierte en una actividad de aprendizaje que, además, está al servicio del conocimiento (Álvarez, 2008).

Sostiene Ander Egg (2000) que al ser aplicada, sistemática, planificada y dirigida la evaluación se encamina a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficientes y relevantes en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa, comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. Es importante comprender cómo actúan estos tipos de evaluación y cómo se complementan al evaluar a los docentes, cuándo los procesos colectivos deben ser enfatizados y cuándo resaltar las disposiciones individuales. El cuadro a continuación resume los distintos tipos de evaluación, según los aspectos que se tienen en cuenta al realizarla.

#### *Actitudes docentes en la evaluación de aprendizajes y competencias.*

Las teorías pedagógicas inciden en las prácticas de los docentes, incluso desde su proceso de formación, inciden sobre las formas de evaluar que asumen, la práctica evaluativa está permeada por remembranzas de cómo fueron educados y evaluados. El aprendizaje como construcción, asume conocimientos y experiencias previas, producen

transformaciones de estructuras cognitivas, participando de la interiorización que se hace de los nuevos conocimientos. Según Katz (1984), están clarificadas varias funciones de la actitud dentro de la valoración que los sujetos hacen de los objetos/sujetos. La valoración depende, por una parte, de las consecuencias de la actitud y la conducta, y por otra, condiciona la manera cómo efectivamente se interactúa, es así como la actitud influye sobre la evaluación. Se trata de la apreciación sobre la función expresiva de valores con los que el individuo obtiene satisfacciones que lo llevan a expresar unas actitudes apropiadas a los valores personales y al concepto de sí mismo.

Las acciones docentes parten de las actitudes que tenemos frente a la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo que la forma en que los estudiantes son evaluados constituye un aspecto relevante de la motivación para el aprendizaje. Zabalza (1998), considera que sobre las actitudes de los docentes ante la evaluación pueden distinguirse tres momentos situacionales: La identificación de la actitud y su contenido básico; la especificación de los comportamientos y; la selección y construcción de instrumentos idóneos para recoger información sobre la actitud. Las prácticas que emergen de la realidad vivida constituyen los estilos evaluativos.

Coll y Miras (1992) plantean que la misma complejidad está íntimamente relacionada con las denominadas relaciones mutuas entre las partes; es decir la representación que los docentes y estudiantes tengan alrededor del aprendizaje, lo cual dependerá de un sistema de creencias y atributos culturales que conforman la cultura propia de la misma relación. Es de considerar el conjunto de representaciones mutuas y los elementos que las fundamentan, la observación directa, las informaciones

previas y la observación continuada, que generan la concepción que el docente tiene de su propio rol.

Dice Zaragoza (2003), que la cultura evaluativa contiene categorías de naturaleza socioeducativa, que jalonan ciertas prácticas en los docente y formas evaluadoras determinadas. No es posible que el docente se aleje de su propia formación ideológica de concebir la evaluación, entendiendo lo ideológico como el conjunto de supuestos y creencias desde las cuales percibimos e intervenimos sobre la realidad, así mismo para este investigador la cultura evaluativa es el compendio de todos los elementos que política, académica y socialmente afectan la evaluación. Incluso, una reforma de cualquier sistema educativo lleva consigo una influencia paradigmática y termina construyendo una nueva cultura evaluativa.

Puesto que el docente está cargado de ideología, mediante su condición de sujeto, crea su valoración del objeto evaluado de manera subjetiva, de allí que no exista evaluación neutra u objetiva, siempre está cargada de apreciación subjetiva. El tipo de instrumento que utiliza, las técnicas de recolección de información, el uso de tecnología de la información y la comunicación o las formas valorativas, son elementos que permiten reconocer intencionalidades en el evaluador.

### *Estilos evaluadores y desarrollo de competencias.*

La educación ha tenido grandes avances cuantitativos y cualitativos durante las últimas décadas, hemos visto grandes transformaciones focalizadas en la construcción de la denominada sociedad del conocimiento. Para mediados de la década de los noventa comenzó a tomar fuerza la necesidad de nuevos enfoques en la educación mundial.

Transformaciones técnicas permearon las metodologías de enseñanzas, buscando un mejoramiento de la relación del conocimiento con las habilidades de los estudiantes y con su utilización en actividades productivas. Aparecen los modelos de formación por competencias, que requieren comprender lo que son las competencias en el campo educativo y a cuales de ellas debe responder el sistema de formación, es decir a preguntarnos y respondernos sobre, ¿Cuál es su significado y que aportes generan las competencias a la educación?

El termino viene del latín *competere* que se relaciona con palabras como aptitud, capacidad, disposición, hasta la observación si una persona es apta, capaz, útil para alguna actividad, esto entendiéndolo a nivel general, por otro lado encontramos que este término va muy relacionado con el análisis de la vida laboral, esto refiere en que en algún momento en alguna organización o empresa es necesario contar con personas aptas y capaces de realizar una labor, el punto de relación con competencia es la formación y capacitación de los empleados para cumplir una función dentro de la organización de ahí se produce un gran punto de interés por buscar una forma de generar mejores capacidades por medio de la educación, lo que fue la iniciativa de enseñar competencias para el desarrollo de un trabajo específico.

Es necesario entender la importancia de la investigación sobre competencias, esta surge bajo la necesidad por conocer la evaluación en el desarrollo y la expresión de la inteligencia, esto comenzó hacer eco en el siglo XVIII donde se planteó la iniciativa en el diseño de pruebas o test que ayudaran a reconocer o evidenciar la capacidad que podía tener un individuo al tomar decisiones, solucionar problemas y la capacidad para cumplir con eficiencia y pertinencia alguna actividad en particular.

Al analizar los diferentes conceptos que se promulgan sobre competencias, al igual que la indagación sobre los orígenes del concepto, encontramos diferentes percepciones y modificaciones que se les han atribuido, más concretamente las que se relacionan con el contexto educativo, ya que en la actualidad desde los diferentes entornos políticos, económicos y sociales se viene desarrollando intenciones innovadoras de cambio para el mejoramiento del individuo sobre la teoría y la práctica de su accionar en el trabajo, lo que demuestra el interés por reconocer y entender cómo debemos desarrollar las competencias que son necesarias en la actividad profesional.

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea, cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos incluyendo el conocimiento tácito, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (Coll, 2007). Estas competencias consideran el contexto en el que se exigen capacidades, es decir, dependiendo de las necesidades del entorno y específicamente de la tarea a realizar, las competencias serán igualmente específicas y su desarrollo positivo dependerá del buen uso en conjunto de los elementos sociales y las fortalezas del individuo.

Bunk (1994, p. 9) define las competencias como un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. Al definir competencias genéricas o específicas, nos acercamos a un escenario diverso, en la búsqueda de coincidencias podemos afirmar con Delors (1996),

que no basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional y persona; y De acuerdo con el proyecto DeSeCo (2005) de la OCDE para ver la competencia como la capacidad de responder a las exigencias o de efectuar una tarea con éxito, comportando dimensiones cognitivas y no cognitivas en escenarios heterogéneos y diversos, según estas definiciones las competencias deberán cumplir las condiciones de permitir resultados personales o sociales, en amplio abanico de realización y superar exigencias complejas.

El Proyecto Tuning América Latina se inicia en el año 2004 con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada país y cultura académica, allí se determinaron competencias genéricas que hoy son utilizadas por las diversas universidades de la región. Competencias genéricas, que también pueden ser denominadas transversales, Instrumentales, Interpersonales o Sistémicas; ellas permiten que el profesional sea eficiente, autónomo y actué responsablemente acorde con el contexto.

Para Tobón (2006) al hacer un análisis completo de los aspectos básicos de la educación por competencias, expresa que las competencias son un enfoque de la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando como debe ser el proceso inductivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar, indica que las competencias son un valor agregado de gran importancia para la educación, no es modelo pedagógico pero si un camino orientador de los procesos académicos para su desarrollo óptimo y pertinente.

Con la globalización, llegaron las competencias al ámbito educativo, llamando la atención de aquellos que se preocupan por un sistema educativo exitoso, en la década de los



setenta se dieron dos aportes relevantes que dieron mérito a la conformación de las competencias, desde la lingüística los aportes del profesor emérito del Instituto Tecnológico de Massachusetts, Noam Chomsky, quien introdujo el concepto de competencias lingüísticas, punto de partida para que se desarrollaran críticas y nuevos conceptos tanto en la lingüística como en la psicología y la educación. Este pensador contemporáneo concibió las competencias lingüísticas como una estructura mental, implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (Chomsky, 1970), es decir, el uso correcto y efectivo de la capacidad lingüística en situaciones determinadas.

Fueron apareciendo nuevos conceptos sobre las competencias, no como algo interno en la línea conductual, si no como un comportamiento efectivo, lo que es ahora un modelo de desempeños y destrezas. Estas teorías han hecho aportes, mejoras y desarrollos en el ámbito de la gestión de talento humano de las empresas u organizaciones donde se ha visto el cambio hacia la orientación de trabajadores que tengan competencias idóneas, claves para generar competitividad en las empresas. En consecuencia, algunas instituciones educativas han implementado la formación por competencias como una alternativa de innovación para los sectores laborales y académicos de los países en desarrollo y viabilizar un impacto en la formación integral del individuo y su inserción laboral.

No obstante, el desarrollo de competencias en educación está influenciado por condiciones económicas, que resultan un agregado condicional a la hora de formar nuevos profesionales para la vida laboral, es por esto que a medida que pasa el tiempo ha crecido la demanda de las empresas a las instituciones educativas para que formen profesionales

idóneos, de tal manera que esto les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer (Tobón, 2006).

Dentro del ámbito social y humano se viene presentando una controversia debido a las presiones que ejerce el mercado, para que los sistemas se fundamenten en las competencias laborales política de empleabilidad, profundizando el hacer y no en cantidades de información y conocimientos. Confrontando una conceptualización de formación integral y humanista. Puede concluirse que el auge, en estos últimos tiempos, de sistemas educativos que forman en competencias, ha comprometido la forma de entender la globalización, que las competencias a desarrollar deben ser integrales y no solo las laborales.

Es bueno reconocer el concepto de competencia desde una mirada lógica y acentuada a la realidad, para Tobón (2006), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Ahora bien hay que tener claridad que los diferentes puntos de vista sobre este concepto están amarrados a variados referidos disciplinares y peticiones de dos campos referentes para el desarrollo social y económico.

Al describir los componentes de una competencia se deben tener en cuenta sus aspectos relevantes, primero debe implicar una acción, una actuación, mediante un verbo de desempeño; este verbo debe estar fundamentado bajo el reconocimiento de una habilidad, es recomendable que este verbo refleje una acción observable. El siguiente paso es definir un objeto de conocimiento, el plano en el que recae la acción, hay que tener en cuenta que debe ser fácil de comprender e identificar en la estructura. Debe tener muy clara la finalidad, que demuestre el objetivo de la acción, se puede orientar la competencia a varias

finalidades, no obstante en este punto se debe tratar de considerar la finalidad de forma general, esto con el fin de que el campo de acción de la competencia abarque mucho más y genere mejores resultados. Por último encontramos la condición de calidad, este es el último paso para la descripción de una competencia, aquí se tienen en cuenta las medidas que buscan asegurar la calidad de la acción que genera la competencia, se debe tener en cuenta no realizar una descripción detallada de los criterios de calidad ya que al crear la competencia se hará visible los detalles de esta condición. (Tobón, 2006). Existen diferentes parámetros que se deben tener en cuenta para construir las competencias, las cuales se desarrollan cuando se tenga claridad del entorno en el cual se realizarán los desempeños, por ende es necesario que al momento de desarrollar competencias, se analice muy bien los componentes y el espacio en el cual será puesta ejercida por el individuo.

Existen dos clases de Competencias tenemos las genéricas y las específicas. Las competencias genéricas como su nombre lo indica refieren a un ámbito general, a las que hacen parte de una rama profesional como; ingeniería, la salud y la educación, es decir a todas las profesiones. Las competencias específicas son más profundas a las profesiones que existen, estas competencias le entregan una ocupación y una identidad. (Tobón, 2006). Ahora bien entendiendo que las competencias genéricas se relacionan directamente con una profesión, para entender un poco más la diferencia entre las dos clases de competencias, Al reconocer un perfil profesional de egreso y las correspondientes competencias con sus respectivos parámetros, ha de tenerse en cuenta la profesión, toda profesión tiene un área de desempeño con diferentes competencias que moldean y acoplan el perfil profesional del individuo, “una competencia equivale a la actuación frente a un área general de desempeño” (Tobón, 2006). En la interacción humana del ejercicio profesional,

encontramos la competencia genérica, referidas a aspectos más generales de relevancia para el ejercicio de la profesión, describen el compromiso con las áreas de desempeño y su importancia para la integralidad del profesional, los problemas de contexto que apuntan a resolver situaciones concretas.

Es indispensable reconocer los conocimientos necesarios al evaluar las competencias que los docentes tratan de fortalecer en los estudiantes. Las competencias son parte de los contenidos principales a desarrollar en un programa educativo, pero no quiere decir que durante el periodo del curso es lo único que se va a desarrollar como experiencia formativa, existe otros contenidos que también son relevantes para el proceso, hablamos de antecedentes históricos, biografía, casos diversos, aplicaciones en otros contextos, etc., que deben ser abordados por el docente y que giraran entorno a la competencia (Gavotto, 2012). Es fácil deducir que en el proceso de formación, la adquisición de competencias está ligada al reconocimiento y fortalecimiento de otros factores que hacen mucho más fructífero el aprendizaje y la práctica de dicha competencia, el tratar de aportar diferentes escenarios para la aplicación de los conocimientos genera una mayor comprensión del papel de las competencias como una fuente para la solución de problemas en las distintas áreas de desempeño, no obstante hay que tener en cuenta que al momento de realizar la evaluación de las competencias adquiridas en cualquier programa académico hay un eje fundamental llamado “currículo”, según Adinne (1997), El currículum como proyecto educativo con carácter de proceso, expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, que le permite rediseñarse en función del desarrollo social, el progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la personalidad del ciudadano que se forma. Cada competencia a trabajar siempre tendrá una relación directa con el currículo,

que direcciona el plan a seguir por parte del docente y la institución, las características esenciales que se plantean serán la carta de navegación para el docente dentro de su accionar de enseñanza y evaluación.

Al regular la práctica del docente, el currículo condiciona la participación del estudiante en el proceso educativo, las actividades a realizar, los conocimientos generales y específicos que se van a trabajar durante el proceso, los objetivos, la metodología y hasta la evaluación pertinente y periódica de los conocimientos son indispensables para el reconocimiento, estructuración y buen desarrollo de las competencias.

La evaluación de la competencia desde un enfoque holístico se centra en todas las dimensiones del desarrollo de la competencia, lo que viene siendo una evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas que corresponden a las competencias en un curso. Esta evaluación contempla la medición y valoración del proceso en la adquisición de competencias, teniendo como evidencias los productos resultantes del trabajo académico del estudiante. (Gavotto, 2012). Muchas veces en mi experiencia como docente llegue a pensar que solo los resultados finales eran necesarios para la evaluación del conocimiento aprendido, cada vez voy recibiendo información que refuta esa concepción sobre la evaluación de la competencias, es indispensable al momento de evaluar la competencia del estudiante tener en cuenta la teoría en general además de las unidades de competencia específica y la praxis que es fundamental para el reconocimiento de lo aprendido, cuando evaluamos realizamos un análisis y revisión del proceso pero desde la perspectiva del alumno, fijamos nuestra atención muchas veces más de lo normal en el producto final, no obstante es necesario reconocer el pale fundamental que representa la forma o el método en

los cuales se dio la adquisición de las competencias, pero es allí donde se generan dudas sobre la de evaluación de competencias.

Es vital que reflexionemos sobre la forma en que evaluamos dichas competencias, los instrumentos que usamos y hasta el estilo evaluador con que procede el docente en determinado programa académico, cuando realizamos la evaluación hay que tener en cuenta criterios e instrumentos confiables, hay que procurar ser coordinado con las matrices de evaluación entender el manejo cualitativo y cuantitativo de las valores, y mucho más importante es la coherencia , imparcialidad y manejo óptimo de los aspectos a evaluar y los procedimientos o instrumentos que se vayan a utilizar dentro del proceso, esta será la clave para tener pertinencia y e idoneidad dentro de la evaluación de las competencias que se espera que los estudiante las desarrollen de forma integral.

La presente investigación buscó mostrar la relación existente entre los estilos evaluadores de los docentes y el aprendizaje de competencias de sus estudiantes, se busca comprender la forma y los niveles de esta interacción. De las formas prácticas y técnicas de enseñar y de evaluar las competencias que buscan los docentes contemporáneos, y del aprendizaje de las competencias requeridas por los estudiantes, podemos deducir tipologías acordes con lo privilegiado en el proceso.

Se busca reflexionar, analizar y determinar los estilos evaluadores de los docentes y la forma en que desarrollan las competencias en los estudiantes, identificando los estilos evaluadores predominantes en los docentes, caracterizar los estilos evaluadores según las competencias que desarrollan y proponiendo mejoras en las técnicas evaluativas de los docentes, útiles según las competencias a desarrollar.

Es sabido que el entorno de evaluación de los estudiantes incide sobre su aprendizaje, y que frecuentemente los estudiantes adaptan sus estilos de aprendizaje al estilo de enseñanza de sus profesores. Es necesario que nuevas estrategias evaluativas permeen el aprendizaje de las competencias que hoy se privilegian, puesto que las nuevas teorías sobre el aprendizaje requieren de nuevas estrategias didácticas y nuevos roles de estudiante y docentes. Santos Guerra (1995) dice sobre la evaluación que el discurso evaluativo es sólido metodológica y epistemológicamente, pero las prácticas evaluativas son débiles e inconsistentes.

La evaluación de competencias presupone los dominios, competencias y subcompetencias para un perfil de egreso, malla curricular y programas de asignaturas. Así podrá lograrse la coherencia entre los modos de evaluar y las evidencias de desempeño que a través de los productos esperados permitirán la evaluación. La evaluación por competencias requiere una serie de competencias evaluativas en los docentes, los cuales generarán los instrumentos necesarios para cubrir los requisitos psicométricos de confiabilidad (reproducibilidad, las diferencias en los puntajes se deberán a diferencias en el desempeño), validez de contenido (que se mida lo que se pretende medir) y validez predictiva, junto con instrumentos que permitan la evaluación cualitativa para retroalimentar y fortalecer las competencias del Ser y del Saber Convivir (Verdejo, 2008).

La competencia es un desempeño en acción, el docente como mediador y una alta implicación del estudiante, promueve una activa participación del evaluado, a través del ejercicio de la autoevaluación, otro componente de la evaluación de competencias es la evaluación formativa o retroalimentación, una permanente actividad de supervisión y

acompañamiento, dinámica, flexible, continua, que permite mejorar y corregir errores y carencias (Scriven, 1967).

*Fortalecimiento de competencias en el modelo pedagógico para la excelencia académica.*

En la Corporación Universidad de la Costa se asume como finalidad de la educación superior, el desarrollo integral del ser humano, que implica que en la formación de profesionales se logre la plenitud de las capacidades humanas y los desempeños laborales; un desenvolvimiento armónico y equilibrado de personas integradas a la sociedad y a sus manifestaciones socio-culturales. En su proyección pedagógica la Universidad sistematiza la experiencia centrando el proceso de aprendizaje centrado en competencias profesionales. Administradores, docentes y estudiantes, desde los programas académicos estructuran perfiles de competencias que orientan los planes de estudio, la estructuración de los contenidos, la ejecución de la formación, la evaluación del aprendizaje, cambiando el tradicional enfoque asignaturista y disciplinar al de competencias profesionales (Proyecto Educativo Institucional 2009).

Al fortalecer una cultura de la evaluación integral de las competencias, los estudiantes y docentes comprometidos en el logro de procesos académicos cuyos resultados buscan la excelencia. En ello participan la calidad de los medios educativos, las tecnologías utilizadas, el estado general de la planta física y del funcionamiento de los distintos laboratorios y salas especializadas que posibilitan los aprendizajes y el desarrollo de competencias disciplinares y genéricas, con las cuales desarrollan capacidades individuales



y colectivas, relacionada con el saber vivir en la complejidad de la sociedad, en el rendimiento efectivo en situación de aprendizaje o trabajo y en el conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que posee una persona, que le permiten su realización exitosa.

Los reglamentos consideran la evaluación como un proceso constante orientado de mejoramiento, de valoración de los aprendizajes de los estudiantes, utilizando el diálogo entre los participantes del hecho educativo para determinar aprendizajes significativos, “la Corporación Universidad de la Costa, CUC, asume la evaluación como un proceso permanente en la formación del estudiante. Le reconoce significado dentro del proceso de aprendizaje dándole sentido de pertinencia con los criterios y logros profesionales. La evaluación del aprendizaje se hace evidente tanto en los diferentes ambientes y escenarios como en las oportunidades para la resolución de problemas de la profesión que se formulan en el aula, en las prácticas y en la investigación que realiza el estudiante en su proceso de formación” (Reglamento Estudiantil CUC). La evaluación sirve como base para la toma de decisiones en el ámbito educativo, al ser fundamental en el desarrollo de competencias debe conducir a la reflexión sobre estas competencias y logros alcanzados.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán ser orientados considerando las diferencias y los contextos y la evaluación abre caminos para generar acciones de mejora en el proceso educativo, aportando en el diseño de políticas confiables para esas mejoras y constituyéndose en elemento sustantivo de la organización y la gestión de los sistemas educativos, así lo plantea el Sistema de Evaluación de la Universidad de la Costa, Acuerdo 372 del 27 de noviembre de 2012, en donde se concibe la evaluación como un proceso continuo y permanente, sistemático, planeado e integrado a todos los procesos humanos de

la institución para contribuir en la toma de decisiones al sostenimiento y fortalecimiento de la excelencia como fundamento y sentido del pensar y del hacer en la educación superior.

La evaluación por competencias descentra al docente del proceso de formación, concentrándolo en el estudiante que se forma, la función evaluadora es reconocida, en la heteroevaluación, en la coevaluación y en la autoevaluación. Todas estas formas evaluativas tienen una función formativa, para ello, en el proceso de aprendizaje, los docentes hacen seguimiento permanente de los logros alcanzados, cuya verificación permitirá reforzar los aspectos que se consideren necesarios para el desarrollo de las competencias. Pero como es fundamentalmente responsabilidad del estudiante su propia formación, la autoevaluación es una característica necesaria de esas necesidades de retroalimentación. La evaluación se constituye en una herramienta para ayudar al crecimiento personal, proporcionando las valoraciones sobre el rendimiento en torno a los progresos individuales y grupales, para detectar dificultades de aprendizaje, problemas en el proceso de enseñanza y en los procedimientos pedagógicos utilizados de cara a mejorar la calidad educativa.

La evaluación ha de ser entendida y tratada como proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados. De igual modo, puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios, mediante el cual verificamos los resultados adquiridos en función de los logros y metas institucionales propuestas (UNESCO, 2005).

La evaluación es un insumo para el fortalecimiento de la academia y el desarrollo de las competencias que requiere el profesional contemporáneo, permite obtener la

información sobre el proceso de formación, el alcance de los objetivos educacionales acordes con el Proyecto Educativo Institucional y los contenidos curriculares. Busca la mejora de los procesos, la reorientación del quehacer pedagógico y los criterios establecidos en la estructura teleológica. La institución de educación superior tiene como una de sus principales metas el proceso interactivo para la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de competencias, el cual partiendo de los datos obtenidos puede elaborar rutas para mejorar las debilidades encontradas durante el aprendizaje.

El sujeto aprende por sí mismo a partir de su cultura y actuar cotidiano, en la necesidad de saber solucionar problemas propios de los contextos y la práctica profesional. La evaluación valora la capacidad de aprendizaje del individuo desde una dimensión formadora y autoformadora, estas actividades formativas consolidan marcos conceptuales y comportamentales en los estudiantes que le permitan ajustarse, integrarse o transformar la realidad, las competencias orientan la reflexión sobre el aprendizaje. Se constituye un ciudadano integral bajo el principio de la libertad de pensamiento y pluralismo ideológico, con un alto sentido de responsabilidad en la búsqueda permanente de la excelencia académica e investigativa, utilizándola para lograr el desarrollo de ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura, acorde con la misión institucional de la Universidad de la Costa (PEI, 2009).

La CUC valora en el proceso de formación la realización humana en constante desarrollo, considerando un ser en constante proyección, formándose cognitiva, afectiva y conductualmente, el hombre como construcción y posibilidad, que mejora su condición y autodeterminación.

Las técnicas de evaluación de los aprendizajes han de ser necesariamente diversas para llevar a cabo la actividad educativa y el desarrollo de las competencias, como verificación del desarrollo de habilidades y desempeños, estas deben expresar el manejo de metodologías, procedimientos y técnicas como pruebas, test prácticos, observación o evaluaciones que permitan evidenciar el proceso. Se trata de verificar la capacidad del sujeto con relación al desempeño requerido, identificando logros e indicadores en el plan de la asignatura. También la recolección de evidencias sobre el desempeño profesional, para formarse un concepto sobre el estado de competencia, a partir de un patrón o estándar que puede ser la norma o lo descrito en el diseño curricular para identificar las áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas hasta lograr la competencia.

La utilización de estrategias y metodologías que faciliten la evaluación del aprendizaje desde la problematización de los hechos y la garantía de la diversidad en el contexto de cada campo de formación. La dinamización de las estrategias de evaluación que faciliten la verificación del aprendizaje en forma permanente desde cualquier contexto, desarrollando autonomía y competencias específicas para transformar y transformarse. La evaluación de competencias apunta a la verificación de conocimientos, destrezas y actitudes mediante procesos y resultados, evidenciados en capacidades y desempeños en contextos, ellas aportan al crecimiento personal, familiar, social y productivo del sujeto.

En el modelo pedagógico institucional se concibe la evaluación de aprendizajes como la verificación de logros, de saberes y de competencias profesionales. La intención de la evaluación es verificar que se hayan dado los dominios cognitivos, psicomotrices y actitudinales programados en la formación de los profesionales. En su proyección pedagógica institucional, la CUC ha iniciado la exploración, experimentación y

sistematización de una educación superior centrada en las competencias profesionales, para ello ha avanzado en diferentes momentos (PEI, 2009).

Este proceso de implementación del modelo de competencias en la Universidad, ha permitido la apropiación de los conceptos y lineamientos que permiten la formación integral del profesional, más allá de los contenidos de asignaturas aisladas, en un conjunto de competencias desarrolladas organizadamente en los respectivos planes de estudio. Al definir una estructura del modelo por competencias, directamente asociada con los distintos componentes del Proyecto Educativo, la estructuración de contenidos, orienta la evaluación de competencias específicas y genéricas, acordes con el diseño y desarrollo de currículos pertinentes.

Las competencias específicas son un conjunto de elementos de competencia agrupados por afinidad, tienen funciones particulares con valor y significado para empleadores y trabajadores. Son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten el desempeño laboral con idoneidad, según los criterios de desempeño de su profesión u ocupación y en campos de aplicación propios de su carrera, hacen parte de la particularidad de la profesión.

Las competencias genéricas son capacidades y habilidades compartidas o comunes entre profesionales de cualquier campo de estudio, en los perfiles profesionales son similares, dado que son comunes en la educación superior. Implican funciones para el desempeño laboral independiente de la profesión, sirven para cualquier actividad realizada en el ejercicio profesional y se develan en la creatividad, condiciones intelectuales y la transferencia de conocimientos ante nuevas situaciones. Son consideradas competencias

genéricas, la habilidad para el manejo de información, la toma de decisiones, la autocrítica, la iniciativa personal, la empatía, la simpatía, la habilidad numérica, la habilidad verbal.

El Proyecto Tuning América Latina decidió 27 competencias genéricas, que son tenidas en cuenta para los diversos programas de formación profesional en las universidades e instituciones de educación superior.

### **Tabla 3. Competencias Genéricas Tuning América Latina**

- 
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
  2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
  3. Capacidad para 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 autocrítica.
  13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
  14. Capacidad creativa.
  15. Capacidad para identificar, plantear 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.
  24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
  25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
  26. Compromiso ético.
-

---

## 27. Compromiso con la calidad.

---

Fuente: |Proyecto Tuning América latina.

La formulación de las competencias genérica para la educación superior constituye una tarea que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha emprendido como parte de sus estrategias para establecer referentes comunes que garanticen la calidad de la formación en el país, así como para la articular los distintos niveles de la educación inicial, básica, media y superior (MEN, 2009). Provistas de un conjunto de estrategias que permitirán la inserción educativa internacional, el intercambio estudiantil, la concepción de aprendizaje para toda la vida, y la garantía del mejoramiento de la calidad educativa, las competencias genéricas desarrollan la comunicación en Lengua Materna u otra Lengua internacional, el Pensamiento Matemático, la Ciudadanía, así como la Ciencia, Tecnología y Manejo de la información.

## **CAPÍTULO DOS. DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño metodológico se resuelve de acuerdo con el objeto de estudio y los objetivos planteados para esta investigación. Los estilos de evaluación de los docentes, acorde con el modelo propuesto por Pedro Ahumada (2003). Los objetivos se logran mediante un diseño descriptivo de corte mixto que asume la complementariedad metodológica. Las técnicas de recolección de información permitieron la utilización del cuestionario que determina los estilos evaluadores de acuerdo con un conjunto de patrones

que consideran variables de orden ideológico técnico, interpretativo, negociador y comprensivo. El cuestionario fue adaptado y revalidado para su utilización en la determinación de los estilos evaluadores de los docentes de las Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa.

Un aspecto valioso en el tratamiento dado al problema son los diseños metodológicos utilizados para la conceptualización y recolección de la información y luego el análisis y sistematización de resultados para la búsqueda de soluciones y hallazgos teóricos y prácticos. Proporciona un perfil detallado de eventos, condición o situación utilizando perspectivas cuantitativas y cualitativas, como combinación de ellas y caracterizando el problema indagado, en este caso; los estilos evaluativos de los docentes en la educación superior.

Esta investigación se realizó bajo este enfoque mixto, al emplear diseños cualitativos y cuantitativos, tiene elementos de descripción etnográfica como prototipo del paradigma cualitativo, naturalista hermenéutico, el cual devela posturas epistemológicas, y pedagógicas en torno a la evaluación, que “se evidencia en la búsqueda de la construcción de las experiencias analizadas” (Campo, 1987, p.83), y que tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (Guadian-Fernandez, 2007). Desde el paradigma cuantitativo al sujeto investigador se le propone abandonar su subjetividad, buscando la descripción más exacta de lo que ocurre en la realidad social, de tal forma que se pueda estudiar el objeto, la realidad social y humana, desde afuera, la relación entre el sujeto y el objeto de investigación es independiente y se divisa al objeto social como algo que no se puede



observar directamente. Desde la mirada del paradigma cualitativo no se acepta el desligamiento del pensamiento y la realidad, buscando comprender los significados que los sujetos infieren a las acciones del grupo, develando apreciaciones y conductas de las personas, teniendo certeza sobre una realidad construida, modelada y realizada en grupo, y desde los pensamientos y las actuaciones de los sujetos, por ello se investiga en la medida en que se hace parte de esa realidad y se tiene la posibilidad de conocerla.

Tipo de investigación.

Los aportes de la Investigación Descriptiva se relacionan con una situación específica, señalando sus aspectos más peculiares y puede esclarecer la manera de proceder a través de los estudios descriptivos con el fin de ayudar a solucionar un problema pedagógico.

Este tipo de investigación propone “describir, registrar, analizar e interpretar de modo sistemático las características de una población”. (Quintero, 1999, p.38). Meyer y Van Dalen (1981) mencionan que el objetivo de la descripción consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través del detalle exacto de las actividades, objetos, procesos y personas. No se limita a la simple recolección de datos, sino a la identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

La Investigación Etnográfica tiene por objetivo es la descripción de la cultura y subcultura de los grupos estudiados, registra lo que suceda evitando interpretaciones sesgadas, no plantea hipótesis específicas. Se caracteriza por el uso que se hace de la observación, con observadores participantes o no participantes.

Tal y como lo presentaran Goetz y LeCompte (1988), la etnografía aplicada a la realidad educativa busca explicar e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en el contexto de la escuela. Tiene como finalidad brindar datos útiles que describan los escenarios educativos, actividades de los involucrados con el propósito de recibir las explicaciones para describir patrones de conducta. Las observaciones etnográficas evidencian el proceso para caracterizar y comprender la realidad a estudiar, el análisis que conlleva a conclusiones de investigación.

#### Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación lo constituye un conjunto de actividades, estrategias y planes específicos, acordes con la naturaleza del problema que orientan el desarrollo de la acción y la consecución de los objetivos propuestos en la investigación. Esta fase se realiza por etapas desde un raciocinio inductivo, para llegar a la representación de la situación objeto de estudio, recolectando, organizando e interpretando la información recabada y “Teniendo en cuenta que son diversas las formas de conocer y por consiguiente de acercarnos a la realidad” (Campo y Restrepo, 1987, p. 83).

- Entre las estrategias desarrollables se especifican:
  - Observación de eventos pedagógicos. Sobre las observaciones se tienen dos enfoques: uno denominado observación natural o no estructurada y otra estructurada; la primera se basa en la posibilidad de registrar eventos en su totalidad. La observación es el método de análisis de la realidad que se vale de la contemplación de los fenómenos, acciones, proceso o situaciones y su dinamismo en su marco natural. La observación natural, “parte de la necesidad

de un auto – reconocimiento de observador de su ser histórico – cultural, así como la misma condición del objeto de estudio. Esto lleva a que el observador tome conciencia del carácter selectivo inicial de su tarea y le permita aprender a ver más en las instancias sucesivas de su trabajo” (De Tezano, 1988, p.90). Con la observación cualitativa como trabajo adelantado en la aplicación de la Etnografía al estudio de la cotidianidad evaluativa en el campus universitario, se retorna la valoración de las interacciones en el aula entre los miembros de la comunidad académica.

- Entrevistas a docentes y estudiantes.

La entrevista busca “descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos” (Wood, 1.987, p. 77). Es un acto dialogal que se desarrolla entre personas con el propósito de abordar ciertos temas en donde el entrevistado es experto. Se realiza con un fin determinado donde los atributos personales como la confianza, la curiosidad y la naturalidad, son definitivos. Se prefiere que las entrevistas sean no estructuradas, puesto que son pensadas “para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión”. (Wood, 1.987, p.80), debiendo ser concebida más como una conversación que como un interrogatorio. Como procedimiento investigativo basado en preguntas dirigidas a sujetos que constituyen representativamente a la población con el fin de describir y/o relacionar características personales, lo que permite la generalización de conclusiones (Latorre, 1996), este tipo de investigación utiliza información cuantitativa, mediante la

elaboración y la realización adecuada de encuestas, el investigador social puede “responder interrogantes sobre el qué, el cómo, el cuándo, el quién y el también el porqué de la realidad” (Arias y Fernández, 1998, pág. 40). Son un medio, una técnica destinada a recoger, procesar y analizar las características dadas en personas de un grupo determinado, con preguntas semiestructuradas e instrumentos validados a través de expertos.

- Análisis documental

En donde se aplica categorías hermenéuticas, complementan la interpretación y comprensión de la información empírica, siendo decisiva en la triangulación de la información recolectada.

Población y Muestra cualitativa.

La Corporación Universidad de la Costa en la Facultad de Humanidades, tiene dos programas académicos de pregrado, ellos son: Licenciatura en Educación Básica Primaria y Comunicación Social y Medios Digitales, también es responsable de distintas asignaturas transversalizadoras del currículo de todos los programas profesionalizantes de la Universidad, las cuales en los planes curriculares se presentan como electivas. La Facultad cuenta con 48 docentes, trece de ellos vinculados de planta en calidad de Tiempo completo y Medio tiempo, los cuales fueron la fuente de realización de la presente investigación.

Los criterios en la selección de los docentes, tiene relación con el tipo de vínculo laboral con la Facultad de Humanidades, en donde se eligieron los docentes Tiempo Completo y Medio Tiempo, que se dedican a la docencia y la investigación en su tiempo laboral.

Los estudiantes que brindaron información para esta investigación, cursaban asignaturas electivas en el segundo semestre de 2015, las cuales están a cargo de docentes vinculados a la Facultad, pero podían responder si habían sido estudiantes de algunos de los docentes en el semestre anterior. Se tuvieron en cuenta como criterios de selección de estudiantes, haber cursado mínimo dos semestres en la Institución, conocer los reglamentos académicos sobre evaluación, algunos de estos estudiantes presentaron dificultades académicas en alguna asignatura. Participaron respondiendo el instrumento de identificación de etilos evaluativos de los docentes, cuarenta estudiantes por cada uno de los trece docentes, para un total de 520 estudiantes.

### **CAPÍTULO TRES. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Los resultados de investigación que se presentan son la respuesta a los objetivos trazados, se apoyan en la información recabada según los instrumentos aplicados. Hacen referencia a los estilos evaluadores de trece docentes con vínculo Tiempo Completo o Medio Tiempo, quienes se desempeñan en asignaturas transversales a todos los programas de titulación que tiene la Universidad y en disciplinas específicas de los programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria y Comunicación Social y Medios Digitales en la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa.

El primer objetivo específico contemplado es la identificación de los estilos evaluativos de los docentes, considerando que la práctica pedagogía crea estilos que funcionan de acuerdo con contextos y las características de los estudiantes, conlleva a crear estrategias innovadoras para la consecución de resultados, para ello se utilizó la categorización que hace Pedro Ahumada, ajustando el modelo propuesto por Saturnino De la Torre, tal como se expone en la teorización anterior, en donde se deducen dos tendencias aglutinadoras acorde con identificación paradigmática objetivista o cualitativista, configurando en las características personales una actuación Cognitiva, Actitudinal, Intencional y Profesional, de estas cuatro caracterizaciones personales, se desprenden ocho estilos evaluadores: Analítico, Exigente, Sancionador, Técnico, Globalizador, Tolerante, Orientador e Intuitivo.

Para identificar los estilos evaluadores de los docentes fue necesario reflexionar sobre los estilos con que éstos desarrollan las prácticas pedagógicas, consensos en torno a aspectos relevantes en las evaluaciones, condiciones institucionales y sobre el valor del conocimiento en el mundo contemporáneo. Así mismo, se analiza la Planificación,

Implementación, Corrección de evaluación de competencias, las finalidades de la evaluación, las actuaciones al evaluar y la construcción de instrumentos evaluadores.

A continuación se caracterizan los estilos evaluadores de los Docentes de la Facultad de Humanidades, (DFH) y los principales atributos que caracterizan a los docentes al evaluar, para efectos de la protección de la identidad se les asigna un número.

**Tabla 4. Estilos evaluadores de los docentes de la Universidad de la Costa y sus principales atributos**

<b>ESTILOS</b>		
<b>EVALUADORES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>PRINCIPALES ATRIBUTOS</b>
Analítico	<b>DFH1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le interesan los detalles de las respuestas, asociado al ajuste cultural de ellas.</li> <li>• Diferencia las calificaciones en términos de números fraccionarios o decimales.</li> <li>• Promueve indicaciones específicas sobre el tipo evaluación a aplicar.</li> <li>• En preguntas abiertas se preocupa por respuestas detalladas y completas.</li> <li>• Brinda mayor importancia al examen final que a los resultados parciales.</li> <li>• Con preguntas cerradas busca que las respuestas se ciñan a criterios preestablecidos.</li> </ul>
Globalizador	<b>DFH2</b> <b>DFH3</b> <b>DFH4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se conduce por criterios de interpretación de carácter holístico, a la comprensión global prefiriendo preguntas abiertas.</li> <li>• Opiniones de máxima amplitud.</li> <li>• Asigna calificaciones con números enteros o conceptos.</li> <li>• Brinda indicaciones generales sobre el tipo evaluación que aplica.</li> </ul>

---

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Preocupación por comprensión global de las temáticas.</li><li>• Brinda mayor importancia los resultados parciales que a un examen final.</li></ul>
Exigente	<b>DFH9</b> <b>DFH10</b> <b>DFH12</b> <b>DFH5</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enjuicia estrictamente una determinada tarea</li><li>• Aplica pormenorizadamente escala de calificaciones para certificar el rendimiento del estudiante.</li><li>• Los instrumentos de evaluación establecen específicamente lo que dicen medir.</li><li>• evaluaciones parecen difíciles a los alumnos.</li><li>• estricto en los tiempos asignados para evaluación.</li><li>• Las evaluaciones pretenden reflejar la exacta cuantificación de los aprendizajes.</li><li>• Para discriminar la calidad de los aprendizajes, incluye preguntas con distintos grados de dificultad.</li><li>• Negocia con los alumnos los criterios de las evaluaciones.</li><li>• Sus calificaciones son de rango medio.</li></ul>
Tolerante	<b>DFH11</b> <b>DFH7</b> <b>DFH8</b> <b>DFH13</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enjuicia flexiblemente una determinada tarea</li><li>• Aplica de forma flexible la escala de calificaciones para certificar el rendimiento del estudiante.</li><li>• Los instrumentos de evaluación establecen de forma general lo que dicen medir.</li><li>• evaluaciones no presentan dificultades para los alumnos.</li><li>• Flexible en cuestiones de tiempos para una evaluación.</li><li>• evaluaciones reflejen la calidad de los aprendizajes.</li><li>• Calificaciones con rango máximo.</li></ul>
Sancionador		<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza detalles como evidencias de aprendizaje.</li><li>• Recolecta evidencias para sancionar.</li><li>• En la corrección de pruebas o trabajos los errores de ortografía, redacción, presentación, etc. Inciden en la calificación, normalmente constata sólo los errores, sin incluir comentarios.</li></ul>



		<ul style="list-style-type: none"><li>• No acepta uso de materiales durante las evaluaciones</li><li>• No permite preguntas sobre el instrumento de evaluación.</li></ul>
Orientador	<b>DFH6</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza evidencias de aprendizaje.</li><li>• Recolecta evidencias sobre su orientación.</li><li>• Capacitación y perfeccionamiento didáctico.</li><li>• En la corrección de pruebas o trabajos los errores de forma no inciden en la calificación, incluye observaciones o comentarios.</li><li>• Orienta la comprensión de las preguntas.</li><li>• Permite la utilización de materiales de apoyo durante las evaluaciones.</li></ul>
Técnico		<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpreta y enjuicia las respuestas de los alumnos, prestando mayor atención a la forma que al fondo.</li><li>• Influenciado por las teorías implícitas, por las concepciones educativas y curriculares y, la forma de determina las coordenadas epistemológicas y metodológicas de la disciplina que enseña.</li><li>• Preguntas constituyen situaciones poco previsibles.</li><li>• Utiliza preferentemente un determinado tipo de instrumento de evaluación.</li><li>• Asegura y prefiere el trabajo individual.</li></ul>
Intuitivo		<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza una variedad de recursos y procedimientos para la obtención de evidencias de aprendizaje.</li><li>• Presta mayor atención a la forma que al fondo.</li><li>• Sus preguntas son esperadas o previsibles.</li><li>• Utiliza diversos instrumentos en la evaluación.</li><li>• Considera diversos espacios y escenarios en grupos.</li></ul>

---

La información recabada con los docentes se fundamentó en las categorías y las incidencias que se corresponden con la naturaleza del problema de investigación, la categoría Cultura Evaluadora, que incide en el estilo Evaluador la constituye el conjunto de

procedimientos y finalidades institucionales de la evaluación, así como características extrínsecas propias del docente, al respecto se encuentra que en el nivel universitario, la mayoría de los docentes no tienen estudios sobre pedagogía, llegan a la docencia por diversas razones “no estudiamos para ser profesores, tenemos otro tipo de carrera, de alguna manera llegamos a experimentar lo que vamos a desarrollar en el aula de acuerdo a lo que nosotros mismos hemos recibido de nuestros docentes y de acuerdo al camino que nos vamos trazando, es algo que estamos poniendo en práctica, yo creo que cuando uno es una persona abierta está dispuesto siempre a la enseñanza” (DFH7), se pueden evidenciar que en la práctica pedagógico-evaluativa de los docentes convergen distintos estilos, lo que implica un isomorfismo en los comportamientos evaluativo para valorar las competencias alcanzadas por los estudiantes.

Los factores que constituyen una cultura evaluadora, tienen que ver con las políticas institucionales y gubernamentales; cuando el Ministerio de Educación como rector de la educación superior, decide cambiar las pruebas ECAES, por las pruebas SABER PRO, o decide cambiar las competencias argumentativas, por evaluación de evidencias; todo eso va generando cambios que inciden en la actuación evaluativa de los docentes, la educación es algo cambiante, que nos hace cambiar.

De igual manera el modelo pedagógico que guía la actuación de los docentes y de la comunidad educativa, establece estrategias generales para los propósitos de formación; por tanto, dirige parámetros para las evaluaciones y permite actuar dentro de los propósitos institucionales. La hermenéutica documental demuestra una organización institucional con directrices concretas frente a la diversidad de estrategias evaluativas, una concepción institucional del proceso de evaluación, que promueve y supervisa de forma permanente la

actualización de los programas, el sistema de evaluación y el mejoramiento de los procesos para lograr la excelencia académica. Existen políticas institucionales para la formación permanente de los docentes en etapa inicial, es decir los docentes que ingresan se capacitan sobre docencia universitaria y bases pedagógicas, la especialización en Estudios Pedagógicos es una opción siempre disponible para los docentes en las distintas facultades.

Sobre el reconocimiento de los propios estilos o la conceptualización de los estilos evaluativos, se definió el estilo de ejercer la docencia, el oficio como maestro y formador, desde aquellos conceptos propios y de los estudiantes sobre ideologías, argumentos, paradigmas que jalonan el discurso del docente. Ello define el estilo, un gran paraguas que cubre la forma de construir discursos, defender sus argumentos, persuadir y evaluar, más allá de las fronteras de la clase, el estilo es esa impronta singular que el maestro tiene como sello en la definición evaluativa. Sin embargo algunos plantean que “la pedagogía provee a los maestros de teorías que lo confunden, lo mejor es procurar ser un buen docente y nada más” (DFH5).

Los docentes tienen limitaciones en la comprensión del estilo, puesto que poco reflexionan sobre este, establecen los propósitos educativos de promover el pensamiento en los estudiantes, lo que resume de alguna manera el aporte de los docentes, la dirección de los estudiantes por el propio pensar, a tener pensamiento crítico que les permita vivir felices, por eso se plantea que “hay que ser cuidadoso al entrar a definirse dentro de un estilo, puede ser arriesgado colocar etiquetas a las personas, porque nunca se es el mismo, se cambia de acuerdo con las circunstancias, son estas las que influyen en los cambios y caminos que se toman” (DFH8).

La Tabla 4 recopila la sistematización de las respuestas de los docentes sobre reflexiones de sus actuaciones que conducen a sus propios estilos y de los estudiantes sobre las prácticas evaluativas de los docentes. Encontramos un docente con estilo Analítico, identificado como DFH1, se interesa en adaptar sus evaluaciones a la cultura institucional y buscar respuestas detalladas y completas en las evaluaciones, esto hace que detalle las calificaciones en números fraccionarios o decimales, promoviendo indicaciones específicas sobre sus evaluaciones y sus instrumentos, dando mayor importancia a resultados final que a los resultados del proceso.

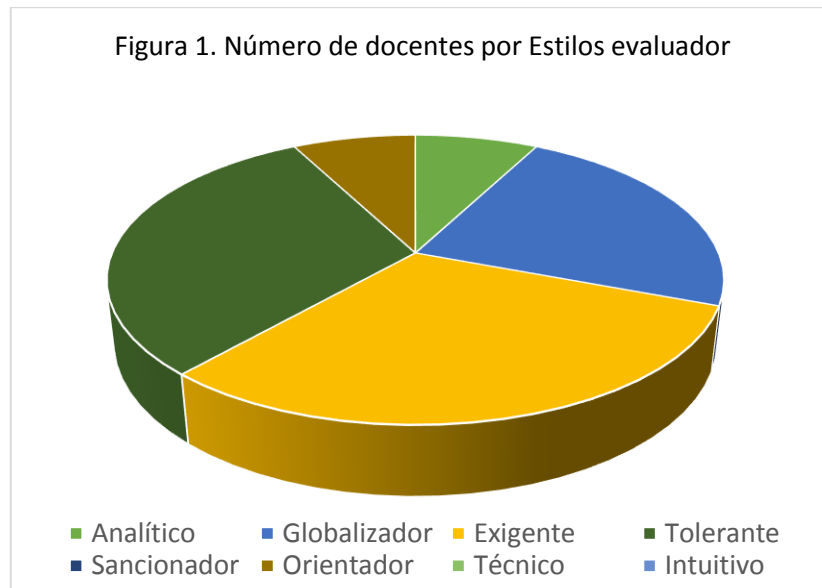
Los docentes identificados como DFH2, DFH3 y DFH4, fueron categorizados dentro del Estilo Globalizador, puesto que sus se encontraron dentro de sus atributos, el uso de criterios de carácter holístico y de comprensión global, por ello busca en los estudiantes opiniones de máxima amplitud, asignando calificaciones con números enteros y preferiblemente con conceptos, por lo que prefiere preguntas abiertas. Se preocupa por la comprensión global de las temáticas estudiadas, brindando mayor importancia los resultados parciales y el proceso, que a un examen final, indicando de forma general el tipo evaluación que aplica.

Los docentes caracterizados como de Etilo Exigente, DFH9, DFH10, DFH12 y DFH5, enjuician estrictamente una determinada tarea y aplican estrictamente una escala de calificaciones previamente definida para certificar el rendimiento del estudiante, pretenden que los instrumentos de evaluación miden específicamente lo que dicen medir, es decir buscan objetividad en su actuación, les emociona que los estudiantes asuman como difíciles las evaluaciones, son extremadamente estricto en los tiempos asignados, dicen reflejar la

exacta cuantificación de los aprendizajes, discriminar en su calidad. Negocia con los estudiantes los criterios de las evaluaciones, expresándolas con rango medio.

Los docentes DFH11, DFH7 DFH8 y DFH13, con estilo evaluativo Tolerante, se caracterizan por enjuiciar de forma flexible las tareas, al igual que la escala de calificaciones con la que certifican el rendimiento del estudiante, sus instrumentos de evaluación establecen de forma general lo que buscan medir, no pretendiendo exactitud. Por ello sus evaluaciones no son conceptuadas como difíciles por los estudiantes, siendo flexible en cuanto el tiempo requerido para una evaluación, están convencidos que sus evaluaciones reflejen la calidad de los aprendizajes.

Por último el docente DFH6, se catalogó con Estilo Orientador, ya que evidencia los aprendizajes y la orientación de sus estudiantes, está en constante búsqueda de capacitación y perfeccionamiento didáctico, en la corrección de pruebas o trabajos los errores de forma no inciden en la calificación, pero incluye observaciones o comentarios sobre ellos, orienta sin dificultades la comprensión de las preguntas al tiempo que es flexible en la utilización de materiales de apoyo durante las evaluaciones.



Fuente: Elaboración propia

Al pretender la identificación de los estilos evaluadores predominantes en los docentes, se hace comprensible que los docentes deban avanzar y profundizar en la formación de un pensamiento crítico, esto lleva a desarrollar competencias más allá de los conocimientos disciplinares. Las concepciones cuantitativas y cualitativas, pueden caracterizar el comportamiento evaluativo, la definición epistemológica al concebir la realidad evaluativa. Los conocimientos significativos sobre la realidad paradigmática que llevan a comportamientos concretos al hacer las valoraciones y seleccionar instrumentos, más allá de la apropiación y comprensión de los contenidos.

Se evalúa de manera integral, desde la presencialidad del estudiante, su puntualidad, si está atento preguntando, participando, considerando los cambios, los cuales hace parte de la evaluación. Cuando conmina al estudiante a afrontar sus propias dificultades, a comprender sus relaciones interpersonales, aprendiendo a manifestar lo que le molesta sin

agredir al otro, a desarrollar sus propósitos, se aporta en esa dirección de formación integral.

Para gestionar su asignatura, el docente asume un estilo para la evaluación, se hace autónomo en estrategias y metodologías, y realiza evaluaciones con un estilo característico, lo hace al decidir la forma en que realiza la evaluación de los contenidos, los espacios y las herramientas para llevarlas a cabo. Hay corrientes pedagógicas con las que se identifica, inclinándose de forma consciente o no a ellas, la evaluación lleva impregnada algo de la formación profesional del docente, puede decirse que hay tantos estilos de evaluación como estilos de docentes.

La finalidad de la evaluación es su sentido, es la respuesta al ¿para qué evaluó?, que en el fondo, es pensar lo que se persigue con el proceso de formación. La evaluación debería ser una conducta reiterativa del maestro en todo momento, fuera y dentro del aula de clase, así lo manifiesta DFH12, “los fines de la evaluación van más allá de una connotación formalista, puesto que nos confronta con los fines mismos de la educación”. El fin de la evaluación en educación es valorar los progresos de la formación, cuando se evalúa al estudiante se está valorando su desempeño, la comprobación de las competencias. No se trata simplemente de expresar una nota, una cuantificación, sino tener en cuenta los rasgos cualitativos que conllevan a su formación integral, que es realmente lo que se busca en el proceso de evaluación.

Al diferenciar la evaluación del solo hecho de calificar, la evaluación se hace parte fundamental de la búsqueda de resultados de formación, no es concebida como un acto mecánico, si no como una oportunidad de acercamiento e identificación de las transformaciones significativas en la formación. Determinando la capacidad de obtener

conocimientos, desarrolla competencias y valores, movilizandolos todos en la mejora. El evaluar no solo tiene en cuenta el aspecto cognitivo, los conocimientos específicos, sino también; el conjunto, la integralidad, el aspecto emocional, comportamental, cómo van desenvolviéndose, cómo asimila y se transforma así mismo.

Los fines de la evaluación corren el riesgo de quedar en el texto, porque en la práctica el evaluar es un proceso formativo que no simplemente mide, sino acompaña, identifica avances, qué tanto se ha apropiado de las competencias. Existen equívocos al aplicar la evaluación de competencias, al ver la evaluación solo con fines clasificatorios, estudiantes buenos y malos, esto nos ha servido históricamente para mirar rangos dados. La evaluación ha de ser formativa, para mejorar, participante de la formación y el crecimiento profesional, por lo general, en las instituciones existe una dicotomía entre la teoría declarada y la práctica de los fines de la evaluación.

Toda evaluación siempre tiene algún fin clasificatorio, de mediciones de resultados, el tema de la calidad de la educación, tiene unos referentes basados en indicadores, en resultados, como las pruebas saber.

La experiencia de la Universidad de la Costa - CUC, con la evaluación de 360 grados, es un valioso ejercicio que considera la auto-evaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Un proceso más completo, que permite retroalimentación desde diversos instrumentos, identificando falencias y que procura hacer correctivos mediante planes de formación.

Un componente del estilo evaluador es la preferencias sobre las diversas técnicas evaluativas, los docentes manifestaron aplicar las directrices institucionales que plantean la necesidad de variar entre los tipos de evaluaciones y sus correspondientes técnicas, en tal



sentido las estrategias de aprendizaje pueden constituirse al mismo tiempo en estrategias evaluativas, existe una multiplicidad de técnica que concluye en un interés en torno a los fines de la evaluación, entre las más utilizadas encontramos los talleres, exposiciones, dramatizaciones, composiciones de canciones, diagramas cognitivos, como los mentefactos, los mapas de ideas, mapas mentales y mapas conceptuales. Encontramos los tradicionales exámenes que pueden ser de respuestas abiertas o cerradas o los de selección entre opciones, actividades grupales de evaluación, como las mesas redondas y debates, que propician la discusión de ideas, utilizando argumentos y manejando las emociones, las técnicas dependen de la intención del docente con la evaluación, son relativas a la intención que se tenga al evaluar.

La evaluación tiene que ser formativa, lo cual implica no solamente medir conocimientos desde las disciplinas, sino; verificar la apropiación de ese conocimiento para su uso en el contexto, su aplicación mediante el ejemplo práctico. El profesor debe estar evaluando permanentemente, eso es muy significativo, debe estar enviando mensajes para que el estudiante pregunte, argumente, sea propositivo, demuestre sus competencias, valores y principios. La Educación de jóvenes como criterio amplio para evaluar desde desempeños en su aula, hasta relaciones interpersonales, entre los chicos, con la institución o con el docente.

Por cuestiones de cultura evaluativa, estudiantes y docentes tienen inmersa la idea de ponerse una calificación, mediante número. Las preferencias de los docentes se refieren a las exigencias institucionales de valorar numéricamente, pero reconocen que durante el proceso suelen utilizar diversas formas de significar la evaluación, esto conlleva a expresiones como “a mí me gusta evaluar de forma cualitativa, les coloco apreciaciones y

correcciones al revisar la evaluación, pero los estudiantes prefieren lo cuantitativo, y siempre hay diferencias con ellos, pero el sistema de evaluación nos impone que cuantifiquemos, entonces les doy la valoración en números” (DFH6).

Existe en el imaginario docente las ideas de valoraciones exactas, con una métrica de decimales y enteros que representa el nivel de conocimientos. En las escuelas se permite cierta libertad, una cierta autonomía para definir las escalas valorativas, variación de las actividades para evaluar, formas de evaluar o criterios para promover a los estudiantes, pero; en el nivel universitario está muy arraigado el concepto de evaluación como medición cuantitativa o de representación de los aprendizajes por medio de valoraciones exactas.

Puede argumentarse que las evaluaciones con preguntas de elección y respuestas exactas, propician calificaciones exactas del aprendizaje, las valoraciones son con decimales exactos y con número enteros; pero sin duda deben complementarse la valoración. Igual que las evaluaciones de actividades grupales se tienen en cuenta las características del líder y de los roles en el grupo, a fin de que cada uno pueda aportar. La evaluación cualitativa es más formativa y edificante, no solo para los estudiantes, sino también del contexto, la producción de sentido mediante la hermenéutica y la semiótica que no pueden representarse en números.

Respecto a niveles de dificultad de las evaluaciones, los docentes conocen de la gradualidad de esa dificultad y manipulan la percepción de los estudiantes sobre si realiza evaluaciones fáciles o difíciles. Algunos lo hacen para hacer sentir temor a los estudiantes, incluso desde el primer día, les agrada dejar esa impresión de ser el profesor “yarda”, como les dicen comúnmente. Otros en cambio buscan dejar sensación de tranquilidad, de que el proceso dirá los resultados. En todo caso es preferible que los estudiantes se interesen por

las competencias que desde cada asignatura se desarrollan, “es importante sentir que los estoy poniendo a pensar, si hago una evaluación y todo el mundo la gana no repercute en gran cosa, la evaluación demuestra los progresos de aprendizaje y no es bueno que al estudiante le de igual si aprende o no” (DFH9). Considerar que las evaluaciones que realizan son complejas, no difícil, implica que tienen que pensar en soluciones de problemas, en la aplicación de conocimientos sobre situaciones hipotéticas o reales. Las debilidades en la comprensión lectora, se hacen evidentes durante las evaluaciones, por lo que es necesario un mayor esfuerzo mediante el ejercicio del pensamiento.

Docentes que asumen tener una condición liberal respecto de la evaluación, prefieren realizar evaluaciones mediante instrumentos flexibles, talleres en grupos, ensayos, evaluaciones con libro abierto, como mecanismo de comprobación del desarrollo de competencias, asumen que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, al mismo tiempo, atienden la individualidad, el ritmo de aprendizaje y la complejidad necesaria. Al respecto el docente DFH10 “que digan que soy muy buena profesora, pero es exigente, eso puede ser gratificante”, y se logra realizando una práctica pedagógica profesional, de la forma más sencillas con actividades evaluativas adecuadas.

Los estudiantes reconocen que los docentes que les exigen son los verdaderos docentes, y aquellos que les “regalan” las notas, que los pasan de curso con facilidad, son considerados malos docentes. No es cierto que el buen maestro es el que deja hacer todo, y es laxo cuando se trata de evaluar, sencillamente hay que hacer lo correcto. Puesto que hay una condición de humanismo en la evaluación, de respeto los derechos de los intervinientes, que se sienta cierto aire de libertad y de respeto, no vea la evaluación como

un mecanismo de presión, temor o amenaza, como aquellos docentes del tiempo antaño, que con látigo en mano, frustraban la pasión por aprender.

El docente es un formador en todo sentido, al evaluar algunos dan significación a aspectos más allá de la disciplina, evalúan teniendo en cuenta la ortografía, la caligrafía, los espacios, el tiempo. Otros por el contrario piensan que si bien esos aspectos los deben guiar y corregir, no los incluyen como parte de la valoración. Al respecto encontramos posturas contradictorias como quienes piensan con DFH3 “es necesario revisar y valorar la ortografía, porque es la expresión del conocimiento de la lengua con la que nos comunicamos. Un profesional debe tener buena ortografía, es preciso informarles que se les evalúa la ortografía, para que ellos sepan que deben corregir, que deben mejorar”, mientras que el docente DFH5 plantea que “es preciso manejar correctamente las indicaciones, redacción, ortografía, oralidad, presentación personal, el lenguaje corporal, estas competencias se promueven en los estudiantes, pero no es para tomarles nota, es para formarlos en el dominio de esas capacidades”.

La estrategia y la técnica utilizada para evaluar determina el uso del tiempo, es importante que los estudiantes tengan claro desde el principio cuáles son las indicaciones y las cumplan, la mayoría de las dificultades entre docente y estudiantes, se dan por las evaluaciones, por no definir las reglas del juego desde el principio. Entonces, el manejo del tiempo en la evaluación depende varios factores, del instrumento, de la complejidad de la temática. No es lo mismo si se realiza un examen, o si se realiza un mapa conceptual, los tiempos se estipulan desde la planeación.

Cuando la actividad se realiza desde la plataforma virtual, se asignan tiempos exactos, que el docente determina y el sistema controla. Fechas de entregas de actividades,

horas de realización de evaluaciones, en el aula virtual, este tiempo es más exigente. En los foros virtuales, se incluyen comentarios, se reflexiona sobre las equivocaciones y los aspectos a mejorar, se realizan correcciones para superar las dificultades que se presentan, la evaluación, en todos los escenarios, debe ser vista como un estímulo para la mejora.

El docente realiza retroalimentación de la evaluación, son señales de avances o deficiencias, son importantes esos comentarios, puesto que implican individualizar. Por lo general lo realiza comentarios, anotaciones en las evaluaciones mismas, cuando los cursos están recargados de estudiantes, se hace muy difícil hacerlos, hace observaciones escritas, otras veces, observaciones orales.

Al estudiante hay que demostrarle calidad en el proceso de evaluación y lo mejor es mediante comentarios convincentes, descriptivos de los logros que van obteniendo y de las dificultades que deben superar. Tal como lo pregona DFH10 “devolver un examen o un trabajo evaluado, es una labor totalmente personalizada, digo, tome su evaluación, se equivocó en esto, mire que tenía que hacerlo mejor en esta parte”, cuando la evaluación no retroalimenta, queda el cuestionamiento a las valoraciones, ¿por qué está malo?, a pesar del tiempo o la cantidad de estudiantes, se debe retroalimentar la evaluación, una nota numérica, dice muy poco del proceso de formación y de la valoración de competencias.

Las evaluaciones tienen siempre un alto grado de subjetividad, no debe pretenderse ante los estudiantes como objetiva, si las valoraciones son altas o son bajas, provocan una actitud en los estudiantes, se emocionan y ufanan algunas veces o se desalientan en otras, hay diversos factores que intervienen en la evaluación, cansancio, fastidio de calificar, entonces la confiabilidad y validez repercute en el resultados, puede que se validen los instrumentos, los docentes constantemente lo hacen, las estrategias en grupo, como

estrategias colaborativa, puede ser promovida por el profesor para no calificar tanto trabajo, en los grupos casi siempre hay uno o dos que realmente trabajan, y el resto va fácil. El sistema de formación y por tanto el sistema de evaluación, es muy flexible, cualquier estudiante que logre identificar estilos evaluativo, anticiparse a las tendencias en la prácticas evaluativas, puede aprobar sin mayores dificultades.

Raras veces los docentes consultan sus instrumentos de evaluación con los colegas y mucho menos para usarlos en común o darles una validez de contenido, tratando que tenga validez al momento de aplicarlo, todos se consideran idóneos para hacer un instrumento y utilizarlo. Hablar de confiabilidad y validez en los instrumentos de evaluación, está asociado a la investigación educativa, a la producción de nuevo conocimiento, los docentes no son conscientes de que al proponer un instrumento de evaluación, que dice medir un determinado conocimiento o un determinado nivel de desarrollo de las competencias, está proponiendo un conocimiento basado en su experiencia, en su experticia y sus saberes.

El docente tiene el deber de planificar sus evaluaciones, construir cuestionarios que evalúan conocimiento de unas temáticas determinadas, pareciera una actividad creativa, que no necesitara de organización. La validez está en que la evaluación mida lo que dice medir, no se puede improvisar la evaluación, el experto sabe lo que quiere medir y cómo hacerlo. Evalúa con los indicadores adecuados y conoce los sujetos a evaluar, repitiendo la prueba si es necesario, ahí está la confiabilidad y la validez.

Indudablemente la educación en nuestro país está sujeta a muchos intereses, se trata de obrar de buena fe en relación a la confiabilidad de todos los instrumentos, pero la experiencia dice que permanece un margen de incertidumbre, este se acentúa con la improvisación de los instrumentos al evaluar, incluso en el niveles de educación superior,

aportar y direccionar en cuestionarios eficientes, eficaces, confiables y con validez adecuada, para ello puede capacitarse a los docentes para hacer mejores evaluaciones.

Las evaluaciones no son un pedazo del proceso educativo, que el profesor utiliza en forma aislada, cuando se le antoja, o cuando se acuerda, la clase se construye como proceso, en unos tiempos y contextos, el procedimiento para evaluar o las técnicas son un conjunto en la construcción y la producción de sentido del acto formativo y el manejo que el docente le da constituyen el estilo evaluador sobre el que aquí se indaga.

Precisar las instrucciones para una evaluación es muy importante, el fracaso de muchos estudiantes está dado por que no comprendieron lo que tenían que hacer durante una prueba. Mostrar claridad en el objetivo de la evaluación, implica unas características en las indicaciones para evaluar una actividad, es fundamental que el estudiante comprenda lo que debe realizar, darle pautas claras. Si los estudiantes se levantan y hacen preguntas sobre lo que tienen que hacer durante la evaluación, es porque no han comprendido las reglas de juego, pero de ningún modo se podrán cambiar, porque sería algo inmoral y señal de improvisación o especulación en la actuación del docente.

Las preguntas abiertas hacen que los estudiantes mediten las respuestas, encuentren sus errores conceptuales, eso es aprendizaje, no es sólo que el estudiante diga la respuesta correcta, interesa que se haga consciente de sus progresos y dificultades en las disciplinas de conocimiento, pero también en las experiencias de vida. La clasificación de las universidades según los resultados de la evaluación Saber Pro, ha hecho que en la Universidad de la Costa se desarrolle un plan para que las asignaturas utilicen las pruebas cerradas tipo Saber Pro, como forma de evaluar, preguntas cerradas que son válidas para adquirir destrezas, pero en el desarrollo del proceso de clases se dan actividades donde ellos

tienen que responder y saber argumentar. Se puede medir competencias con preguntas cerradas, pero si se asume una evaluación más integral, puede verse insuficiente el falso o verdadero, o el marque la respuesta correcta, el mismo ICFES introdujo las preguntas de respuestas argumentativas de pensamiento crítico en sus evaluaciones.

Las preferencias de evaluaciones con tipos de preguntas abiertas o cerradas está enmarcada en la necesidad evaluativa, los docentes que procuran mejorar las argumentaciones, prefieren las respuestas abiertas, las dos formas tienen sus ventajas y desventajas, es un asunto personal, las respuestas abiertas permiten construir consensos e identificar el disenso, muchas veces el docente en su zona de confort, prefiere preguntas cerradas para mayor facilidad de evaluar, una actividad de respuestas abierta, bien evaluada, implica más tiempo y esfuerzo. Las discusiones y debates, permiten la lectura crítica de la cultura, lectura crítica del mundo, porque demuestra en el estudiante la capacidad de construir un discurso coherente, con dicción, lógica e interpretación del contexto de construcción del discurso, el estudiante tiene la posibilidad de explayarse, de demostrarse coherente, de interpretar sus experiencias, sus vivencias y sus formas de comprender el mundo.

La información circula, el conocimiento requiere apoyo de una diversidad de fuentes que están en la web, en bases documentales, a los que los jóvenes hoy tienen facilidad de acceso para la indagación y evaluación. No hay acuerdo sobre permitir o no la utilización de materiales de apoyo durante la evaluación, algunos consideran benéfico que pueden utilizar libros, fotocopias, herramientas tecnológicas, computadores personales, tabletas, móviles, argumentando que no se trata de medir la memorización. Otros por el



contrario se niegan a admitirlos, porque en “el mundo laboral no pedirán permiso para ver en el libro” (DFH4), deben saber aplicarse los conocimientos y demostrar ser competente.

Es importante la definición del instrumento evaluativo, se les puede concertar que tengan material de apoyo, pero hay que saber utilizarlo, la evaluación se refiere a la aplicación del conjunto de saberes e informaciones. Si el estudiante recita lo que dijo el profesor en clases, eso no es aprendizaje, cuando les toca hacer análisis, interpretación, inferencia, síntesis y deben exponer sus propios pensamientos y hacerlo a profundidad. Estos procesos de pensamientos juegan un papel importante en el desarrollo de competencias.

Si el nivel de determinadas competencias es alcanzado con facilidad, entonces se aumenta el nivel de exigencia, para que ellos se esfuercen, el docente dosifica la complejidad de los saberes y las evaluaciones e ellos, los niveles de exigencia del desarrollo total de la competencia según los propósitos de formación. Tal como lo expresa DFH7 “una de las cosas que aprendí en la especialización, es que el profesor debe tener mucho autodominio, implica ser feliz, el profesor que es infeliz; se la desquita con el estudiante, recarga al estudiante de cosas innecesarias”.

Los docentes tienen tendencia a colocar notas mínimas o notas máximas, por lo general, cuando se constituyen los criterios sobre el estudiante, durante las primeras evaluaciones, concluyen con facilidad los resultados de las próximas evaluaciones. Aquellos docentes que tienen dificultades para asignar notas máximas, porque juzgan que la excelencia no se expresa en el proceso formativo, introducen a la evaluación otros comportamientos y situaciones, que lleva a afirmaciones como: “Cuando concuerdo con un grupo de jóvenes, que por su edad están pensando en cosas distintas a concentrarse en la

carrera que estudian, que están pendientes del celular, de conversar y académicamente muestran mucha mediocridad; me cuesta trabajo con estos chicos, me siento fuera de lugar, he tenido que bajar los niveles de exigencias. Pero, cuando son un grupo que, aunque jóvenes, son muy maduros, saben lo que quieren, excelentes para armar un discurso, cumplir sus compromisos, hay química entre ellos y con el profesor, entonces se siente que tu esfuerzo vale la pena” (DFH8).

Al utilizar las rúbricas se diferencian etapas en la evaluación y se establecen niveles con términos claros, estas guías de valoración diferencian cada aspecto con criterios sobre el procedimiento, permitiendo una mayor objetividad. De acuerdo con las valoraciones otorgadas, se desglosan los componentes del desempeño y muestran los resultados, por lo general lleva a la mayoría a rangos medios, quedando pocos en niveles bajo o alto.

Los rangos están descritos y los individuos emergen en ellos, determinados por las instituciones de la educación sea en el bachillerato o la universidad. Es mejor “utilizar todos los rangos dependiendo de cómo el estudiante ha hecho las cosas, tengo que colocarles una nota, si es baja es baja, me gusta incentivarlos mediante notas altas, cuando se esfuerzan y dan lo mejor de ellos” (DFH2).

Hay que utilizar las TIC para estar a la vanguardia y a la par con los muchachos, no podemos estar a espaldas a la vida que ellos están viviendo, Las TIC hacen parte de la realidad educativa y por tanto de la realidad evaluativa, apenas empiezan a ser utilizadas, y por tanto a comprenderse en su magnitud y sus posibilidades de utilización, al hacer evaluaciones los docentes poco la utilizan, requieren de mucha planeación, implican una evidencia real del proceso educativo. De los contenidos, de las estrategias utilizadas, de la conceptualización misma.

Los estudiantes se autoevalúan y expresan posición, una valoración sobre su desempeño. Es una forma de retroalimentación, de saber que se articulan las tareas y los fines, es una manera de crecer como profesionales y como personas. La co-evaluación es de mucho interés y edificante, hace sentir que el proceso es completo, afianzar la co-evaluación y la autoevaluación, es importante para el proceso formativo. Al respecto existen conceptos enfrentados, para DFH8 “Por lo general antes de ingresar notas al sistema, durante un rato de la clase, se revisa lo que hizo cada uno, en qué avanzó, en qué fallo, que puede mejorar, le pregunto sobre mi metodología, que debería corregir. Se intercambia ideas con el grupo, todo verbalmente, para vernos y dejarnos ver con respecto al compañero” (DFH6). Otros dicen que “el futuro del estudiante, la nota del estudiante, no puede estar supeditada a un compañero de clase, que no tiene los elementos de juicio y no alcanza a ser moralmente apto para evaluar al compañero, no estoy de acuerdo ni con las co-evaluaciones y las autoevaluaciones, las evaluaciones las debe hacerlas el profesor, una persona que ostente el conocimiento.” (DFH4)

Los docentes que prefieren las actividades individuales, personalizan la evaluación, se forman una idea clara sobre cada uno de ellos y les aportan a su formación, identifican sus falencias y procuran que las supere. Aquellos que prefieren las evaluaciones en grupo, lo hacen cuando los cursos son numerosos, buscan economizar tiempo y trabajo, parten de considerar que el mundo es de relaciones, por ello, “cuando el joven empieza a laborar en una empresa, tiene que saber socializarse con sus compañeros, resolver dificultades, no puedes aislarse y pretender que todo lo sabe, yo les explico por qué los evalúo en grupo” (DFH12):

La actividad evaluativa es constante, en cada evento pedagógico se aplica alguna estrategia o técnica para evaluar, no es un asunto de correr al final. La preferencia por la evaluación individual o grupal es uno de los elementos del estilo evaluativo del docente, las actividades en grupo o evaluar en grupos, generan el aprendizaje cooperativo y la caracterización social del conocimiento apropiada por cada individuo, hay conceptos, conocimientos, aprendizajes que absolutamente necesitan de una visión colectiva, cómo uno u otro estudiante pone en juego las competencias adquiridas, con indicaciones claras sobre el trabajo en equipo, la misma naturaleza de algunas asignaturas, permiten y exigen la evaluación en grupo.

Los docentes debemos tener una alta capacidad de escucha, sin decirle al estudiante lo que tiene que decir, sino esa capacidad de llevarlo a reconocer sus posibilidades. La escucha es determinante, es clave, debe ser respetuosa, permitir el disenso pero también permitir el consenso. DFH8 lo expresa así, “cuando ellos tienen inquietudes, hago todo lo que pueda y de corazón, siempre estoy dando alguna explicación, alguna orientación, incluso en el momento de las evaluaciones”.

Es política institucional que desde el primer día de clase, a los estudiantes se les informe sobre el programa curricular, y sobre las estrategias evaluativas, es decir desde el primer momento deben quedar reconocidas las reglas del proceso. Este es uno de los aspectos que los estudiantes siempre preguntan, están atentos, claro que ellos siempre se preguntan a otros sobre las estrategias, las evaluaciones que se realizan. El docente presenta el plan de asignatura, las estrategias para cada sesión, la forma como evaluará. La puntualidad es un problema, los teléfonos celulares en clase, eso hay que definirlo, acordarlo, los fraudes, los procedimientos, los instrumentos de evaluar, ellos están atentos,

con anticipación conocen lo que se evalúa. Al tener una programación previa estamos desarrollando un proyecto colectivo, que implica determinar los avances, se indican criterios a tener en cuenta para la evaluación.

Los resultados del segundo objetivo específico buscan develar la importancia dada por estudiantes y docentes a las competencias genéricas, es decir la percepción de las competencias genéricas que desarrollan a través de la formación profesional, para lo cual el plan de análisis interpreta las cartas descriptivas, silabus, o planeación de las asignaturas que realizan los docentes con sus elementos de competencias y competencias expresadas, conforme a formato institucional que las diferencia de aquellas específicas y propias de cada programa de formación profesional. Las competencias genéricas son seleccionadas de las competencias Tuning América Latina, en donde se plantean veintisiete competencias comunes a todas las carreras profesionalizantes, con las cuales los docentes planifican y seleccionan aquellas que van a ser desarrolladas por medio de sus contenidos y actividades, las privilegian por tratarse de competencias transversales al proceso de formación de todos los profesionales, es decir; podrían ser las mismas para distintas asignaturas.

De igual manera se consideraron los informes periódicos y el informe final de evaluación del aprendizaje que realizan los docentes, a través de la plataforma CICUC, en donde se relacionan resultados cuantitativos, acorde con los parámetros nacionales e institucionales. Puesto que la calificación del docente es la certificación del nivel de alcance de las competencias específicas y genéricas, de allí la importancia de la comprensión de la evaluación integral de dichas competencias acorde con un perfil de formación profesional que propone la institución y que va mucho más allá de la calificación o la asignación de una nota.

La declaración de Bolonia (1999), constituyó el inicio de la política de educación superior que hoy rige en el contexto de la globalización. Se consolida el modelo de evaluación de competencias que deben ser desarrolladas para la formación personal, académica y profesional, de las jóvenes generaciones a lo largo de la vida. Un conjunto de competencias genéricas, en tanto pueden ser transferibles y modificables, que abarcan dimensiones integrales necesarias en el actual período de transformaciones rápidas y radicales, que persiguen la capacidad de adaptarse rápida y eficazmente a estos cambios.

Una competencia supone actitudes, procedimientos, habilidades, conocimientos y valores que permiten a la persona a través del desempeño, demostrar que las posee al resolver problemas propios de la vida laboral y sociocultural. Los ambientes de aprendizaje que desarrollan competencias buscan que el estudiante despliegue su creatividad y destreza, en el Perfil de Egreso se determina que los estudiantes adquieran las competencias genéricas que requieren; de igual manera el perfil docente permite definir las competencias que deben tener los docentes.

Las competencias pueden ser específicas y genéricas, las primeras son del saber propio, del saber profesional, el saber hacer; mientras que las segundas se sitúan en el saber estar y el saber ser, son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, 2001, p. 307).

Las condiciones de la época, hacen necesario que las personas requieran un conjunto de competencias, más allá del saber hacer, que les permita cambiar de empleo en su etapa laboral. Por lo que hay que considerar las competencias genéricas propuestas por otros investigadores como las más valoradas por empleadores, alumnos y docentes (García, 2002).

Muchas veces la nota se convierte en un acto mecánico, del proceso evaluador, olvidando los diversos componentes de la formación integral y de la valoración holística que implica la formación por competencias

La Tabla a continuación nos sintetiza los hallazgos sobre las competencias genéricas seleccionadas, los estilos evaluadores determinados y las evaluaciones. Las valoraciones corresponden a la percepción de los estudiantes sobre la importancia, en una escala de Muy importante (M), Importante (I) y Poco importante (P).

**Tabla 5. Competencias genéricas seleccionadas y estilos evaluadores de los docentes**

DOCE NTE	ESTILO EVALUADOR	ASIGNATURA	COMPETENCIAS GENÉRICAS	VALORACIÓN
DFH1	Analítico	Oratoria	- Capacidad de comunicación oral y escrita.	I
			- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	I
			- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	M
DFH2	Globalizador	Investigación	- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	M
			- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	M
			- Compromiso ético	I
			- Responsabilidad social y compromiso ciudadano	I
			- Capacidad de comunicación oral y escrita	M
			- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	I
			- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	I
	I			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad crítica y autocrítica</li> <li>- Capacidad creativa</li> <li>- Compromiso con su medio socio-cultural</li> <li>- Habilidad para trabajar en forma autónoma</li> </ul>	
DFH3	Globalizador	Oratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comunicación oral y escrita.</li> <li>- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</li> <li>- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> </ul>	I I M
DFH4	Globalizador	Oratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comunicación oral y escrita.</li> <li>- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</li> <li>- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> </ul>	I I M
DFH5	Exigente	Oratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comunicación oral y escrita.</li> <li>- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</li> <li>- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> </ul>	I I M
DFH6			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis</li> <li>- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>- Compromiso ético</li> <li>- Responsabilidad social y compromiso ciudadano</li> <li>- Capacidad de comunicación oral y escrita</li> </ul>	M M I I M M
	Orientador	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</li> <li>- Habilidades para buscar, procesar y analizar</li> </ul>	I I



		información procedente de fuentes diversas	I
		- Capacidad crítica y autocrítica	I
		- Capacidad creativa	
		- Compromiso con su medio socio-cultural	
		- Habilidad para trabajar en forma autónoma	
		- Conocimiento claro sobre el marco normativo constitucional	I
		- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	M
		- Fortalecimiento de las capacidades de análisis de situaciones reales surgidas en el entorno social y adecuación de las mismas dentro del contexto constitucional.	M
	Tolerante	Constitución Política	
		- Capacidad crítica y autocrítica frente a cambios normativos constitucionales	M
		- Capacidad de trabajo en equipo	M
		- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	I
DFH7		- Habilidad para trabajar en contextos internacionales	I
		- Habilidad para trabajar en forma autónoma	I
		- Capacidad para formular y gestionar proyectos	I
		- Compromiso ético	I
		- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	I
DFH8		- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	M
	Tolerante		I

	Construcción textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comunicación oral y escrita</li> <li>- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.</li> <li>- Capacidad crítica y autocrítica</li> <li>- Compromiso ético.</li> </ul>	I
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis</li> <li>- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>- Compromiso ético</li> <li>- Responsabilidad social y compromiso ciudadano</li> <li>- Capacidad de comunicación oral y escrita</li> </ul>	M
DFH9	Exigente Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</li> <li>- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas</li> <li>- Capacidad crítica y autocrítica</li> <li>- Capacidad creativa</li> <li>- Compromiso con su medio socio-cultural</li> <li>- Habilidad para trabajar en forma autónoma</li> </ul>	M
DFH10		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis</li> <li>- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>- Compromiso ético</li> <li>- Responsabilidad social y compromiso ciudadano</li> </ul>	M

Exigente	Pedagógicas	- Capacidad de comunicación oral y escrita	M	
		- Capacidad de investigación	M	
		- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	M	
		- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	I	
			M	
			M	
		- Capacidad crítica y autocrítica	I	
		- Capacidad creativa	I	
		- Compromiso con su medio socio-cultural	I	
		- Habilidad para trabajar en forma autónoma	I	
DFH11	Tolerante	Construcción textual	- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	I
			- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	M
			- Capacidad de comunicación oral y escrita	I
			- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	I
			- Capacidad crítica y autocrítica	M
			- Compromiso ético.	I
DFH12			- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	M
			- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	M
			- Compromiso ético	M
			- Responsabilidad social y compromiso ciudadano	M
				M

Exigente	Pedagógicas	- Capacidad de comunicación oral y escrita	M
		- Capacidad de investigación	M
		- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	M
		- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	I
			M
			M
			I
		- Capacidad crítica y autocrítica	I
		- Capacidad creativa	I
		- Compromiso con su medio socio-cultural	
		- Habilidad para trabajar en forma autónoma	I
Tolerante	Pedagógicas	- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	M
		- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	M
		- Compromiso ético	M
		- Responsabilidad social y compromiso ciudadano	M
		- Capacidad de comunicación oral y escrita	M
			M
			M
			M
			M
			M
		- Capacidad de investigación	M
		- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	M
		- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	I
			M
			M
		- Capacidad crítica y autocrítica	I
		- Capacidad creativa	M
			M

DFH13

- Compromiso con su medio socio-cultural I
- Habilidad para trabajar en forma autónoma

Las condiciones de la época hacen necesario que las personas requieran un conjunto de competencias más allá del saber hacer, que les permita cambiar de empleo, con cierta frecuencia, durante su etapa laboral. Por lo que hay que considerar las competencias genéricas propuestas, como las más valoradas por empleadores, alumnos y docentes (García, 2002).

Los resultados obtenidos permiten un análisis mediante interpretación hermenéutica a las fuentes bibliográficas, informaciones escritas desde las cartas descriptivas o planes de asignaturas, desde las opiniones de los estudiantes y los docentes sobre la importancia de las competencias genéricas en su formación profesional. Con una lectura más cualitativa que cuantitativa, esta información da cuenta de las competencias genéricas que seleccionan los docentes para su potencial desarrollo en los estudiantes, plasmándolas en la planeación y las cuales algunos reconstruyen y adaptan para servir de guía al proceso formativo en el contexto universitario. Se busca comprender la importancia que estudiantes y docentes les dan a cada una de las competencias genéricas que se buscan desarrollar desde la asignatura, estableciendo prioridades según el área, integrando las valoraciones de alumnos y profesores a la importancia de la formación.

De allí se desprenden las evaluaciones acorde con las competencias, donde estas competencias genéricas que seleccionan los docentes son clave para identificar estrategias del estudiante en su construcción de discurso, y un indicador de los avances de acuerdo con

el rol que cumplen los contenidos disciplinares. Sobre la percepción de los estudiantes a cerca de las competencias genéricas que han desarrollado a través de la realización de sus estudios, las identifican como muy importantes en su formación profesional.

La evaluación de las competencias es un elemento clave del desarrollo social y del cambio educativo, las competencias genéricas enriquecen el proceso educativo, participando de la formación de atributos en las personas que se consolidan más allá de las responsabilidades propias del puesto de trabajo, otorgando aspectos valorativos para la sociabilidad de la persona.

Las competencias se evalúan según los criterios preestablecidos y los niveles comprometidos. Para Gipps (1994), las distintas formas de evaluación fomentan distintos estilos de aprendizaje, a través de su efecto sobre la enseñanza. Evaluar competencias implica variedad de instrumentos para demostrar los desempeños, las simulaciones o representaciones, el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación, las entrevistas; son formas introducidas al sistema de evaluación de competencias que garantizan la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia.

El tercer objetivo específico se planteó proponer mejoras en las técnicas evaluativas de los docentes útiles según las competencias a desarrollar. Se caracterizaron las competencias genéricas utilizadas por los docentes y las decisiones tomadas con relación a estrategias e instrumentos de evaluación expresadas en la planificación de la asignatura. Para ello se categorizaron esas competencias genéricas según la posibilidad de permear y modificar el estilo evaluador del docente, sobre todo si estos estilos evaluadores de

aprendizajes utilizados, mejoran parcial o continuamente las competencias genéricas que los estudiantes van desarrollando.

El sistema de formación y el sistema de evaluación, son muy flexibles, cualquier estudiante que logre identificar los estilos evaluativos, puede anticiparse a las tendencias en la prácticas evaluativas y puede aprobar sin mayores dificultades el curso, para ello se requiere de unas estrategias evaluativas que deciden los docentes en su autonomía y que son parte de la sinergia que se logra entre estudiantes y docentes ven el proceso de formación.

La excesiva improvisación en el uso de instrumentos evaluativos, menoscaba la buena fe en la confiabilidad de ellos, aunque la experiencia dice que la evaluación tiene que guardar un margen de incertidumbre, es necesario que los docentes aporten y direccionen con eficiencia, confiabilidad y validez las evaluaciones, para lo cual necesitan ser entrenados ellos mismos, para ganar la experticia necesaria en técnicas e instrumentos adecuados según cada competencia.

Las competencias genéricas participan de la formación integral de los profesionales, van más allá de las disciplinas específicas y de los saberes considerados necesarios en cada una de las disciplinas profesionales. Podemos agrupar las competencias genéricas de Tuning America Latina (2004), según tres grandes grupos, las competencias referidas al desarrollo de valores, las referidas a conocimientos y las referidas a relaciones interpersonales; las funciones que alrededor de la formación asignan los docentes a las competencias genéricas, pueden deducirse estos grupos de competencias para el saber ser, aquellas de conocimientos y las que mejoran la convivencia.

El nivel de la competencia genérica se desarrolla en la clase, en la asignatura, la opinión sobre la importancia de la competencia genérica para el ejercicio profesional que tienen los estudiantes es un indicador de su desarrollo, en este estudio los estudiantes que informaron tienen una alta aceptación de la importancia de las competencias genéricas en su formación como profesionales y como personas. Al consultarlos sobre si el docente informa con claridad las competencias que busca desarrollar en los estudiantes, haciéndolo diferenciar entre competencias genéricas y competencias específicas, los estudiantes respondieron un 95 % que sí informa, un 5% respondió no informa con claridad. Lo cual indica que se cumple en lo referente a las orientaciones institucionales para que los docentes socialicen sus planeación a los estudiantes y los hagan conocer las competencias que desarrollan desde su asignatura.

Al preguntarles acerca de si conoce las competencias genéricas que deben alcanzar, un 74% dijo sí conocerlas; mientras un 26% dijo no conocerlas; respondieron que son las mismas competencias en varias asignaturas del programa de titulación. Respecto a si la impronta personal del docente durante el proceso evaluativo incide sobre el desarrollo de las competencias genéricas, los estudiantes respondieron que sí incide un 87% y que no incide un 13%. Los estudiantes buscan reconocer estos elementos que caracterizan a los docentes, la forma como evalúan, los tipos de preguntas, buscan anticiparse a la evaluación, en su búsqueda de ganar la asignatura.

Las estrategias de los docentes para alcanza las competencias, la evaluación de los niveles alcanzados da cuenta de las habilidades que ellos tienen de acuerdo con los aportes personales de su estilo. Al preferir evaluaciones en grupo o evaluaciones individuales. Técnica para evaluar memorización o técnicas para evaluar proposiciones frente a



situaciones de la realidad profesional, la forma de hablarles, la forma de organizar el curso; el docente está haciendo manifiesto un estilo. La realización de talleres, lecturas temáticas, simulacros que evalúan las ideas posibles para la solución de problemas, el nivel de pensamiento crítico alcanzado, el entendimiento interpersonal; que no es otra cosa que la posibilidad de trabajo en equipo, la comunicación escrita y la comprensión lectora, que demuestra la apropiación de los conocimientos y las posibles soluciones. La participación y organización de foros, el cumplimiento en la entrega de trabajos, la participación activa en las sesiones de clase, son entre otras actividades que permitan desarrollar en el estudiante sus competencias comunicativas, como pruebas de lectura comprensiva y crítica, y composición de textos argumentativos.

Las actividades evaluativas diseñadas alrededor del Estilo Analítico, buscan que los estudiantes desarrollen indicaciones específicas en sus respuestas, privilegian exámenes escritos con valoraciones exactas, no consideran las necesidades de los estudiantes. Mientras que los docentes de Estilo Globalizador buscan las competencias genéricas que permitan exponer las interpretaciones con visión holista, otorgando máximas calificaciones según la amplitud de la respuesta, plantea la duda como herramienta de aprendizaje.

Los docentes de Estilo Exigente son estrictos en el enjuicio de las tareas, prefieren los exámenes escrito y muy poco las exposiciones y actividades en grupo, hacen quiz, a los cuales le otorgan valoraciones en el contexto de los resultados finales, buscan técnicas que les permita reconstruir de memoria los temas analizados, tienden a ser prácticos, técnicos, con prácticas y conductas que no motivan el conocimiento creativo. Los docentes de Estilo Tolerante certifican flexiblemente los niveles de las competencias, buscando que sus valoraciones reflejen la realidad del rendimiento del estudiante. Prefieren talleres a nivel

individual y grupal, y actividades de construcción del conocimiento que demuestren en la práctica el alcance de dominio de las competencias, motivan constantemente la participación de los estudiantes.

Los docentes de Estilo Sancionador basan sus resultados en las carencias de las respuestas de los estudiantes, es decir constata errores, frecuentan el análisis de dilemas éticos y no busca la continuidad en su propia formación. Los docentes de Estilo Orientador recolectan evidencias para asesorar, para buscar la mejora continua, diseñan y sustentan proyecto de aula que evalúen las proposiciones de los estudiantes de acuerdo a la realidad existente, o sea; en aspectos de la enseñanza relacionadas con su contexto, demuestra seguridad en la orientación y preocupación por que el aprendizaje sea un proceso significativo para el estudiante.

El docente de Estilo Técnico dirige su evaluación según estrictos parámetros previstos, que incluyen las concepciones curriculares, epistemológicas y metodológicas de la disciplina, instrumentos utilizados con frecuencia y por tanto predictibilidad de las preguntas que realiza, para ellos es indispensable la apropiación de conceptos básicos. El docente de Estilo Intuitivo se caracteriza por la variabilidad de técnicas que utiliza para evaluar, de la inventiva en el proceso evaluativo, prefiere los estudios de casos, la necesidad de expresarse con claridad de manera escrita y verbal, con una narrativa a partir de la participación en clase y que evidencia los aprendizajes. Estos docentes invitan a la inconformidad y la duda para lograr aprendizaje, haciendo de sus actos pedagógicos una actividad de participación democrática y constante retroalimentación de los contenidos.

## **CAPÍTULO CUATRO. CONCLUSIONES**

Considerando las comprensiones y resultantes de esta investigación, las prácticas evaluativas de los docentes, narradas desde significados otorgados por las propias audiencias, y valorando la información recabada, es posible plantear las siguientes conclusiones:

La caracterización se realizó de acuerdo con las modificaciones hechas por Ahumada, quien divide los estilos en dos categorías según los paradigmas naturalista y positivista, y definiendo según las características personales, ocho estilos evaluadores que sirvieron de referencia para el reconocimiento de los docentes en el ámbito evaluativo.

Los hallazgos permiten emerger la tesis de que los docentes buscan claridad sobre los propósitos de la evaluación y la transformación que produce en los estudiantes su acto valorativo. Se resalta la importancia de lo que se enseña, cuándo y cómo se enseña, es decir la intencionalidad de la evaluación que se corresponde con la actuación didáctica del docente respecto del sujeto que evalúa. El mundo de hoy requiere de sistemas educativos con aprendizajes sociales más significativos que los aprendizajes cognitivos, con gran capacidad de decidir sobre la formación de competencias para proyectos de vida exitosos de los estudiantes.

Se comprueba la poca relevancia que en el medio tiene la identificación del estilo evaluador, y la poca asociación que se hace con el desarrollo de competencias genéricas, aunque los estudiantes consideran que estas competencias son importantes y muy importantes durante su formación y el ejercicio como profesionales. En cinco estilos evaluadores se concentran los docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa: Analítico, Globalizador, Exigente, Tolerante y Orientador.

Se concluye sobre las dos dimensiones que convergen al definir el estilo evaluador: la cultura evaluativa y las características personales del evaluador. La cultura evaluativa hace referencia a todo un conjunto de variables de carácter socioeducativo que llevan al profesor a actuar de una forma determinada, definiendo las características personales del evaluador que responden a sus preferencias sobre las técnicas, los instrumentos o las condiciones locativas. Al ser responsables de la valoración y certificación de la promoción, el docente promueve determinados comportamientos de los estudiantes, dejando atrás o afianzando la postura tradicional del docente que enseña y estudiante que aprende. En tal sentido encontramos conclusiones relevantes que demuestran un equilibrio agradable dentro de la práctica docente en la facultad.

Es importante la sinergia y apreciación de la clase a las expectativas del profesor, a riesgo de incomprensiones sobre aspectos generacionales, el docente adopta una postura benévola y de altas valoraciones, si el grupo le responde a sus intencionalidades formativas, pero; si por el contrario, el grupo es fuente de tensión o discordia, se proyecta entre las bajas calificaciones, puede incidir en ello el uso recurrente de las tecnologías y las dificultades metodológicas.

La importancia que docentes y estudiantes dan a las competencias genéricas puede colegirse de la jerarquización que le otorgan en su programación de actividades de la asignatura, en la actividad consciente de su promoción y en la creatividad de su evaluación. Ellos saben que es determinante la influencia que tiene la formación universitaria en el incremento y buen nivel de desarrollo de esas competencias genéricas, las cuales no son imprescindibles durante el ejercicio profesional, pero son diferenciadoras al momento del desempeño laboral y la conservación del empleo, es decir las competencias genéricas se fortalecen cuando se vinculan al desempeño y por tanto se requieren acciones específicas para estimularlas y mejorarlas. Las competencias genéricas despliegan la autonomía del estudiante, un conjunto de habilidades destrezas y actitudes para resolver problemas del contexto.

Los estilos evaluadores de los docentes son garantía de un crecimiento personal, un sentido de responsabilidad y de justicia, estableciendo criterios de evaluación para competencias genéricas, que permitan el crecimiento de los estudiantes en su formación profesional.

Los estilos Exigente y Tolerante establecen una marcada tendencia entre los docentes de la Universidad de la Costa, lo que implica el abandono de algunas prácticas tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el cumplimiento de las orientaciones que se emanan desde estamentos directivos y documentos institucionales respecto al modelo pedagógico y el sistema de evaluación institucional que utiliza la evaluación con sentido formativo, la evaluación no es examen, se privilegia el proceso sobre el resultado, docentes que elaboran juicios cualitativos. También argumenta que los docentes en la categoría de exigentes tienen fuertes inclinaciones hacia la realización de

evaluaciones con instrumentos específicamente para lo que buscan medir, también manejan tiempos de forma estricta y sus evaluaciones pretenden reflejar una cuantificación exacta de los aprendizajes obtenidos, ellos promueven el compromiso de los estudiantes por el mejoramiento y la obtención de buenas calificaciones dentro de su proceso académico. Una moderación en los estilos, en la diversificación de los docentes y aún más en los procesos de planificación, desarrollo y verificación del aprendizaje en los procesos académicos. Claramente el hecho de ser un docente con estilo globalizador refleja una fuerte corriente cualitativa dentro de las acciones, de la diversidad de las conductas que tienen los docentes.

No es concluyente la existencia de una correspondencia directa entre estilos evaluadores y competencias genéricas. De la información recabada se deduce que los docente con cierta anarquía deciden las competencias genéricas a tener en cuenta en la planeación, las escogen de las competencias del proyecto Tuning America Latina, que les ofrece un ramillete de veintisiete competencias genéricas para los distintos tipos de profesiones, por ejemplo algunos docentes eligieron dieciséis competencias genéricas y cuatro competencias específicas en su planeación, haciéndose necesario una unidad entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional.

La calidad educativa en la educación superior depende de la claridad de los docentes respecto a la promoción y evaluación de competencias específicas y genéricas mediante un perfil de adquisición por la planificación de la evaluación mediante instrumentos participativos y una concepción curricular flexible que une la teoría y la práctica profesional. Un perfil del docente de hoy en día, apunta a una enseñanza orientada a la producción lógica de conocimientos, desde una participación activa del estudiante

invitándolo a discutir sus ideas y a compartir sus saberes (Rocha, 2013), sin duda las competencias que se desarrollen han de determinar los índices de esa calidad

Se puede concluir, que si se quieren alcanzar competencias profesionales para el desarrollo económico, es necesario brindar una educación de calidad con equidad, reducir la masificación de las aulas; siendo fundamental desarrollar las competencias genéricas como base para sostener y fortalecer la democracia y para la adquisición de otras competencias en procura de la aproximación al contexto.

Ser formador en todo sentido es función docente, significar el desarrollo de competencias más allá de la disciplina, por ello intervienen en aspectos más allá de los contenidos específicos, y valoran reconociendo la carga de subjetividad en la evaluación. Para ello definen estrategias y reglas, que al ser socializadas se constituyen en elementos cualificadores que permiten detectar avances y dificultades en el proceso formativo.

Las competencias para indagar, seleccionar información de la red, son sin duda una de las competencias de todo profesional de los tiempos actuales. Diferenciar entre la gran cantidad de información que se le presenta, el uso de la información que se produce, en el marco de mismas acciones de evaluación, y para identificar los sitios virtuales y las bases de datos que contienen la información precisada, relacionándolas con los conocimientos requeridos y directamente con las competencias específicas de la profesión.

Pueden existir cambios en los estilos evaluadores de los docentes, es decir en docente identifica aquellas características intrínsecas dentro del proceso evaluador y dentro de la formación, para juzgar esas características asumiéndose impredecible en la evaluación. El docente propone la creación de conocimiento respecto a la práctica evaluativa y genera cierta expectativa hacia sí mismo.

La forma como está establecida la evaluación dentro de la CUC y su propósito en el mejoramiento de los aprendizajes, resalta el modelo 360°, que busca utilizar distintas practicas evaluativas y la participación de los diversos estamentos, proponiendo que tanto la hetero-evaluación, la autoevaluación y la co-evaluación se tengan en cuenta para la toma de decisiones.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Addine, Fátima (1997). *Didáctica y Curriculum*. Editorial AB, Potosí, Bolivia.
- Aguilar, M<sup>a</sup>.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Siglo XXI. Madrid.
- Ahumada, Pedro. 2001. *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. S.E. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile.
- Ahumada, Pedro. (2003) El Estilo evaluativo y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios, en *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 32, pp. 264-285.
- Álvarez, Fernando (2005). Ministerio de Educación Nacional. Tres miradas a la formación docente. Al Tablero N° 25. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Madrid
- Ander- Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. CCS. Madrid.



Bain, K., & Barberá, O. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad.

[Valencia]: Universitat de València.

Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.

Brekelmans, M., Levy, J. Rodríguez, R (1993). A typology of teacher communication style.

En Wubbels, T y Levy, J (eds). Do you know how you look like?. London: Falmer Press pp 47-55

Bunk, Gerhard P. (1994): «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA», en n.º 1, pp. 8-14.

Callejas, M. y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 1-22

Camargo, A. y Hederich, C. (2007), “El estilo de enseñanza un concepto en búsqueda de precisión”, en *Pedagogía y Saberes*, 26.

Coll, C. (2007) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa, Disponible en:  
[http://www.oriapat.net/documents/Lascompetenciasenlaeducacionescolar\\_CesarColl.pdf](http://www.oriapat.net/documents/Lascompetenciasenlaeducacionescolar_CesarColl.pdf)

Coll C. y Miras, M. (1992). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, Á. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (1994) *Ley General de Educación*, Santa Fe de Bogotá: Legis.

Corominas, Enric (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en No. 325. Madrid, pp. 299-321.

CUC (2009) Proyecto Educativo Institucional, Acuerdo 035 de 28 de agosto.

CUC (2011) Reglamento estudiantil Acuerdo 182 del 30 de Marzo. Cap: VII Del Sistema de Evaluación.

Chomsky, Noham (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Ed. Aguilar. Madrid.

De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores en la evaluación de los alumnos*. Madrid. Escuela Española.

De la Torre, S. (1996). “Estilos de evaluación: ¿Cómo explicar las diferencias entre los profesores?” *Revista Perspectiva Educativa*, Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso. 28: 33-40.

De La Torre, Saturnino (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Prentice Hall (261-263) La forma en que los estudiantes son evaluados constituye un aspecto relevante de la motivación para el aprendizaje.

Delgado, M.A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Granada: ICE.

Delors, Jacques (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, UNESCO.

DeSeCo (2005), *The definition and selection of key competencies*, Executive Summary

Díaz-Aguado, M. J. (1985) Estilos de enseñanza, en Beltrán, J. *Psicología Educativa*. Madrid: UNED.

- Dopico Mateo, I. (2000). *La Guía de Evaluación del Sistema de Evaluación y Acreditación de maestrías*. Algunas consideraciones. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Cuba.
- Dirks, J. y Prenger, S. (1997). *Estrategias para crear un ambiente oportuno para el aprendizaje efectivo de adultos*. Denver: Jossey-Bass.
- Fernandez, I (2006): Una buena práctica. La participación de los alumnos a través de la ayuda. Cuadernos de Pedagogía. Tomado de:  
<http://lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/Estilo-docente.pdf>
- Fisher, B. y Fiser, L. (1979). "Styles in teaching and learning". *Educational Leadership*, 36, 4, 245-254.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Montalvo, J. (2002). El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria. *Capital Humano*. Vol 22, 1-8.
- García, Yecenia, Mendoza, Beatriz. El autoritarismo y su expresión en la formación docente. Laurus [en línea] 2009,15:30 [Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2015]  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651004> ISSN 1315-883X
- Gavotto O. (2012). *La evaluación de competencias educativas*. Palibros. EE. UU.
- Gimeno, Sacristán y Pérez Gómez A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kaidos.
- Gros, B. y Romaña, T. (1994): *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

- Gurdián-Fernández, Alicia (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. PrintCenter. San José, Costa Rica.
- Ibar, M. (2002). *Manual General de la Evaluación*. Barcelona. Octaedro S. L.
- Katz, D. (1984). El Enfoque funcional en el estudio de las actitudes, en Torregrosa, J. R. y Crespo, E. *Estudios básicos de psicología social*. Barcelona: Hora, S.A.- CIS.
- Manterola, C. (2001). Enseñar a Enseñar. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Disponible en <http://www.cenamec.org.ve/csterra/dpto/eventos/memo3.htm>.
- Martínez, G.P. (2007). Aprender y enseñar. Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula. (3) Bilbao, España.
- Maussa, Esnares (2015) La evaluación del desempeño docente. ¿Formativa o punitiva? Ed. Unicosta. Barranquilla.
- Medina Díaz, M. y Verdejo Carrión, A. (2001). *Evaluación del Aprendizaje Estudiantil*. San Juan de Puerto Rico. Isla negra. Consultado el 14 de septiembre de 2011. Disponible en: [Books.google.com.co](http://books.google.com.co).
- Millman, J. y Darlig-Hammond, L. (1997). *Manual para la Evaluación del profesorado*. Madrid. La muralla.
- Moreno, Claudia; Molina, Yudy y Chacón, José (2014). Impacto del Estilo Pedagógico Integrador en los Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia. *Formación Universitaria Vol.7: 6*. Versión On-line, tomada de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000600005&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000600005&script=sci_arttext&tlng=es)

Putman, R. y Borko, H. (2000a). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? in *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.

Santos Guerra, M.A. (1995): Como en un espejo. Evaluación externa de los centros escolares. Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago: Preal.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Boletín informativo N° 13

Rizo, H. (2005). *Evaluación del desempeño docente: Tensiones y tendencias*. Revista PRELAC N° 1. Santiago.

Rizo, H. (2008). *Evaluación*. Consultado el 8 de septiembre de 2012. Disponible en: [www.mineducacion.gov.co/cvn/.../articles-175579\\_archivo\\_ppt7.ppt](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/.../articles-175579_archivo_ppt7.ppt).

Rocha, R. Escala de Opinión de los Estudiantes sobre la Efectividad de la Docencia (EOEED) en Educación Superior. *Formación Universitaria*, 6(6), 13-22 (2013)

Scriven, M. S. (1967) The Methodology of evaluation, en AERA, *Monograph series on curriculum on evaluation*, 1, Chicago: Rand McNally.

Stufflebean, D. y Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona. Paidós.

Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.

Proyecto Tuning América Latina (2004): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina», en el *Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto.

Uncala, G.S. (2008). Los estilos de enseñanza del profesor/a. *Experiencias educativas*, FETE-UGT Sevilla.

UNESCO (2005) Educación para todos: el imperativo de la calidad. Ediciones UNESCO. París

Verdejo, P. (2008). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)*. Proyecto 6x4. Recuperado de <http://www.6x4uealc.org>

Zabalza, M. A. (1998). *Evaluación de actitudes y valores*, en MEDINA, A. y otros. Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos. Madrid: UNED.

Zaragoza Radua J. Ma. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizaje de los Alumnos*. Tesis Doctoral, Universidad de Catalunya.

## ANEXO 1. Inventario sobre estilos de evaluación

UNIVERSIDAD DE LA COSTA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
INDEX: ESTILOS EVALUADORES DE LOS DOCENTES Y DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. ESNARES  
MAUSSA DIAZ – JHON VIRVIESCA

### INVENTARIO SOBRE ESTILOS DE EVALUACIÓN

Tomado de Pedro Ahumada – Livio Núñez. Universidad Católica de Valparaíso

Área de desempeño: \_\_\_\_\_

Años de Experiencia docente: \_\_\_\_\_

#### Instrucciones

A continuación usted encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con el diseño, implementación, corrección y calificación de instrumentos evaluativos (pruebas, pautas, trabajos, etc.). Éstas han sido ordenadas por pares, en la que una de las afirmaciones marca una determinada idea evaluativa y la otra es opuesta o contraria. Proceda a leer cada uno de estos pares de afirmaciones y elija aquella que mejor representa su quehacer o pensamiento evaluativo actual. **No omita.** Marque con una (X) en el recuadro de la afirmación elegida.

Cuando diseño un instrumento de evaluación me preocupo de establecer específicamente lo que voy a medir.	<input type="checkbox"/>
Cuando diseño un instrumento de evaluación determino de modo general lo que voy medir.	<input type="checkbox"/>
Intento (prefiero) asignar calificaciones en números enteros o conceptos.	<input type="checkbox"/>
Me interesa alcanzar una diferenciación en las calificaciones en término de notas fraccionarias o decimales.	<input type="checkbox"/>
En la corrección de pruebas o trabajos los errores de forma como: ortografía, redacción, presentación, etc. inciden en la calificación	<input type="checkbox"/>
Cuando corrijo errores de forma en los trabajos o pruebas de los alumnos, estos no inciden en su calificación.	<input type="checkbox"/>

Mis evaluaciones parecen normalmente difíciles para los alumnos.	
Mis evaluaciones no presentan mayores dificultades para los alumnos.	
Procuro entregar la mayor cantidad de antecedentes sobre el tipo de evaluación que voy a aplicar.	
Normalmente doy indicaciones generales sobre el tipo evaluación que voy a aplicar.	
Suelo ser flexible en cuestiones de tiempos asignados al desarrollo de una evaluación.	
Soy estricto en cuanto al cumplimiento de los tiempos asignados en el desarrollo de una evaluación.	
En la corrección de preguntas de desarrollo además de constatar los errores suelo normalmente incluir observaciones o comentarios.	
En la corrección de preguntas de desarrollo normalmente constato sólo los errores, sin incluir comentarios a las respuestas.	
Me preocupo de cumplir con todos los requisitos técnicos que exige la elaboración de un instrumento de evaluación.	
Al construir los instrumentos de evaluación me baso en el conocimiento que tengo del tema más que en el cumplimiento de sus requisitos técnicos.	
Las preguntas que incluyo en las evaluaciones son esperadas o previsibles para los alumnos.	
Normalmente incluyo preguntas en las evaluaciones que para los alumnos constituyen situaciones poco previsibles.	
Me caracterizo por utilizar preferentemente un determinado tipo de instrumento de evaluación (por ej., pruebas orales o escritas de ensayo o de alternativas).	
Suelo utilizar diversos instrumentos en la evaluación de los cursos (por ej., carpetas, guías, pruebas de libro abierto, trabajos de investigación, informes, etc.).	
En la corrección de pruebas de respuesta abierta me preocupo que el alumno dé una respuesta detallada y completa de lo que se le pregunta.	
En la corrección de pruebas de respuesta abierta me preocupo de la comprensión global más que de los detalles.	
Incluyo instrucciones claras y precisas en mis evaluaciones, por lo cual tiendo a no aceptar preguntas durante el desarrollo de éstas.	
Por lo general, trato de orientar a los alumnos cuando no tienen claro el sentido de una pregunta durante el desarrollo de mis evaluaciones.	
Para mí tiene más importancia el examen que los resultados parciales del semestre.	
Para mí tienen más importancia los resultados parciales del semestre que examen final.	



Procuró que las evaluaciones reflejen la calidad de los aprendizajes.	
Procuró que las evaluaciones reflejen una exacta cuantificación de los aprendizajes.	
Al corregir valoro principalmente la comprensión global de las respuestas.	
Al corregir valoro aquellas respuestas que se ciñen a los criterios preestablecidos en la pregunta.	
Si utilizo pruebas prefiero las del tipo desarrollo con preguntas abiertas (pruebas de ensayo, pruebas tipo cuestionario).	
Los instrumentos de evaluación que utilizo son principalmente del tipo prueba objetiva con ítem de alternativas (selección múltiple, verdadero-falso, etc.)	
Considero permanentemente la utilización de materiales o actividades de apoyo para aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento en las evaluaciones.	
Por lo general, no tengo contempladas actividades remediales para los alumnos que presentan bajo rendimiento en las evaluaciones.	
No suelo utilizar métodos matemáticos para calificar, ya que asigno notas a base de una apreciación global del valor de las respuestas.	
Para asignar calificaciones utilizó un método matemático o gráfico que arroje valores objetivos y precisos.	
En respuestas de desarrollo descuento puntaje por cualquier tipo de error cometido.	
Acepto cierto grado de flexibilidad en la corrección de respuestas de desarrollo, por lo cual suelo no descontar puntaje por errores puntuales.	
No suelo incluir preguntas de diferente grado de dificultad, ya que ésta depende del grado de aprendizaje del alumno.	
Me preocupa que en cada prueba exista un número de preguntas de distinto grado de dificultad, a fin de discriminar la calidad del aprendizaje de mis alumnos.	
Con la entrega de las calificaciones doy por finalizado mi proceso evaluativo.	
Al momento de entregar las calificaciones analizo los resultados con los alumnos.	
Por lo general, suelo negociar con los alumnos los criterios evaluativos en cuanto a su tipo, fechas, condiciones, etc.	
Por lo general, yo determino los criterios evaluativos como: número de evaluaciones, fechas, tipo de prueba.	
Me preocupa que la sala esté especialmente dispuesta para asegurar el trabajo individual durante el desarrollo de las evaluaciones.	
Considero que el desarrollo de las evaluaciones puede realizarse tanto dentro como fuera del aula, en forma individual o grupal.	
Suelo asignar la mayoría de las calificaciones en el rango medio de la escala de notas.	

Por lo general, no tengo problemas en asignar calificaciones en el rango máximo de la escala de notas.	
--	--