

Colección
de Pedagogía

**Diseño de un modelo
de evaluación en
educación superior**

Autores

*Gloria Sierra Villamil
Nestor Vargas
Guillermo Torres*



© **Universidad EAN**
Carrera 11 No. 78-47
Bogotá D.C., Colombia
2011

CONSEJO SUPERIOR

Cecilia Crissien de Perico	Carlos Evelio Ramírez Cardona
Presidenta	Consejero Fundador
Carlos Mauricio Álvarez Cabrera	Álvaro Otto Rubio Salas
Primer Vicepresidente y Consejero	Consejero Vitalicio
Egresado	Martha Lucía Ramírez
Roque González Garzón	Consejera-Empresaria de la Mediana y Gran Empresa
Segundo Vicepresidente	Omar Alonso Patiño Castro
Consejeros	Consejero Representante de los Docentes
Hildebrando Perico Afanador	Jennifer Marcela Flórez Blanco
Presidente Honorario y Consejero Fundador	Consejera Representante de los Estudiantes
Carlos Alfonso Crissien Aldana	
Consejero Fundador	

DIRECTIVAS

Rector	Vicerrector de Planeación
Jorge Enrique Silva Duarte	Ruben Darío Gómez Saldaña
Vicerrector de Formación	Vicerrectora de Extensión y Proyección Social
José David Marín Enriquez	María del Carmen Sanabria Carmona
Vicerrector de Investigación	Vicerrector Financiero y de Recursos Físicos
Carlos Largacha Martínez	Juan Enrique Castañeda Mateus

Prohibida la reproducción
parcial o total de esta obra sin autorización de la
Universidad EAN

La edición de este texto estuvo a cargo de la Vicerrectoría
de Investigación
Grupo Gestión del conocimiento

Revisión de estilo

Elsy Londoño

Diagramación

Diego Losada Beltrán

Sierra Villamil, Gloria

Diseño de un modelo de evaluación en educación superior

[Recurso electrónico] / Gloria Sierra Villamil, Néstor Vargas, Guillermo Torres. --
Bogotá : Universidad EAN, 2011. -- (Colección Pedagogía)

115 p.

ISBN: 978-958-756-096-1

1. Educación superior

2. Competencia en educación

I. Vargas, Néstor

II. Torres, Guillermo

378 CDD

Contenido

Presentación.....	4
1. Informefinal.....	6
2. Las competencias en la educación superior y su relación con la evaluación académica. CompedEAN, 2008. Primer avance.....	10
3. Marco conceptual.....	57
4. Ficha técnica el instrumento de recolección de información.....	70
5. Desarrollo del primer factor de la evaluación en Educación Superior.....	97
6. Recolección de información.....	109
Conclusiones.....	111
Bibliografía.....	113

Presentación



El proyecto de investigación del grupo ambientes de aprendizaje “la evaluación de aprendizaje en la educación superior, de la conceptualización a la aplicación” se comenzó a desarrollar el mes de agosto con la participación de dos investigadores internos y una investigadora interna. En la primera fase se realizó un análisis acerca de los resultados de la evaluación realizada en el año 2008 sobre el tema evaluativo, a partir de esto se consideró replantear el tema de investigación y ampliar la investigación como un macro-proyecto sobre evaluación que apoye los procesos académico administrativos de instituciones de educación superior. Quiere decir que la visión de la evaluación tiene una mirada estratégica que establece dimensiones particulares que inciden en el valor, la objetividad y la utilidad de la evaluación en este tipo de organizaciones.

El tema y su problemática propuesto en la segunda convocatoria se planteó así: diseño de un modelo de evaluación en instituciones de educación superior. Los aspectos a considerar son: análisis sobre la evaluación de manera integral. Elaboración de un marco conceptual que sustente la propuesta del Diseño enmarcado en un modelo más amplio. Y tercero, elaboración de un instrumento que recopile información acerca de las prácticas evaluativas en instituciones de educación superior.

Esta primera fase logró establecer los aspectos básicos citados y la segunda fase tiene como objetivo continuar con la aplicación de la encuesta a diferentes estamentos de instituciones de educación superior, y a partir de los resultados realizar el diagnóstico y definir el estado de las instituciones encuestadas por niveles, para luego proponer intervenciones que mejoren la naturaleza de la evaluación en instituciones de educación superior.

El contenido responde a los siguientes aspectos: primera parte marco conceptual que sustenta la propuesta del diseño del modelo, segunda, metodología en la elaboración del instrumento definido como encuesta, basada en referentes conceptuales, dimensiones, indicadores y preguntas. Y tercero, el desarrollo de la primera dimensión a desarrollar sobre “dimensión estratégica de la evaluación en las instituciones de educación superior”.

También se presenta información acerca del manejo de la evaluación del aprendizaje en diferentes universidades de América Latina y Europa.



Informe final

1.1

Objetivos del proyecto y alcances de la investigación

El objetivo general a desarrollar en esta primera etapa del proyecto es:

Diseñar un modelo de evaluación para la educación superior.

Objetivos específicos

- Identificar el marco conceptual contemporáneo en torno al concepto de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior.
- Determinar relaciones teórico metodológicas entre competencia en la educación superior y evaluación académica.
- Reconocer las percepciones del docente universitario sobre la evaluación académica de las competencias en las unidades de estudio.
- Análisis estrategias y técnicas encaminadas a la evaluación académica de competencias.

Este informe corresponde al informe final de la primera etapa del proyecto enunciado. Frente a los objetivos del proyecto se logró:

- El análisis de los resultados de los proyectos de investigación realizados por el grupo CompedEAN sobre el tema evaluativo.
- Desarrollo sobre el marco conceptual y epistemológico del tema de la evaluación.
- Dentro del análisis se plantea información acerca de cómo se aborda la evaluación en diferentes países de América latina y Europa, especialmente teniendo en cuenta el enfoque por competencias.
- Teniendo en cuenta el proceso de diagnóstico acerca del tema evaluativo en Colombia se planteó una encuesta que gira alrededor de los siguientes criterios: elaborar un instrumento que recopile información acerca del desarrollo de los seis factores inherentes a los procesos de evaluación de la instituciones de educación superior, lo cual conlleva a la construcción de dimensiones del sistema de evaluación. Estos factores son:
 - Orientación estratégica de la evaluación.
 - Conocimiento de las funciones de la evaluación.
 - Gestión de la evaluación.
 - Objetos de la evaluación.
 - Métodos e instrumentos de la evaluación.
 - Actores de la evaluación.

Se destaca que para este informe final se desarrolla de manera conceptual y epistemológica la primera dimensión sobre estrategias de la evaluación en instituciones de educación superior. Los demás factores se tendrán en cuenta en la segunda etapa del proyecto.

1.2

Metodología

La metodología utilizada se define dentro del marco de la investigación exploratoria, cuyo propósito se establece en la búsqueda de información acerca del tema evaluativo, el cual se desarrolló así:

- Análisis de la información que el grupo CompEdEAN realizó en el año 2008 sobre las prácticas de evaluación de las competencias desde un contexto pedagógico de distintas universidades nacionales e internacionales.
- También se logra el análisis de la información acerca del tema evaluativo y sus aplicaciones en otras universidades.
- Planteamiento de elementos conceptuales sobre los cuales gira el tema de la evaluación en instituciones de educación superior, en otras palabras se define la evaluación desde una visión amplia sobre todas las prácticas evaluativas a nivel institucional en una organización de carácter educativo.
- Definición de dimensiones y factores a evaluar para establecer las preguntas de una encuesta que enmarque todos los procesos administrativos y académicos de instituciones de educación superior.
- Desarrollo de la dimensiones, sólo se toma la primera.

1.3

Resultados

Estos se establecen frente a la claridad de lo que se busca con esta investigación. Es preciso aclarar que este proyecto corresponde a la primera etapa del macroproyecto sobre el modelo de la evaluación en educación superior.

- Conceptualización de elementos que sustentan el tema de la evaluación de forma estratégica.
- Definición de los factores claves para la elaboración de la encuesta.
- Elaboración de un artículo que sustenta el planteamiento del proyecto de investigación.

Por ahora los resultados no tienen ninguna aplicación, solo desde la estructura de la encuesta y definiendo su validez, se podrá aplicar.

En relación con el segundo punto, la elaboración de la estructura de la encuesta, a partir de factores es un logro, el cual repercutirá en el desarrollo de la segunda etapa del proyecto. En relación con el marco conceptual se elaboró un artículo que evidencia el sustento epistemológico sobre el cual gira el tema evaluativo en educación superior con una visión prospectiva.



Las competencias en la educación superior y su relación con la evaluación académica. CompedEAN, 2008.

Primer avance

Durante el año 2008 el grupo de investigación desarrolló un proyecto sobre las competencias en la educación superior y su relación con la evaluación académica. La metodología que se ha llevado a cabo en la primera fase corresponde al análisis de la información que el grupo compedEAN realizó durante el año 2008, búsqueda de información sobre el tema en proyectos de evaluación realizado en diferentes universidades.

Los cuadros a continuación presentan de manera breve el resultado sobre la información recogida sobre los referentes conceptuales, técnicos y prácticos, sobre el aprendizaje y la evaluación académica de las competencias en la educación superior, con el propósito de ofrecer lineamientos pedagógicos y didácticos que orienten la planificación docente en programas de la educación.

Introducción

- El proyecto de investigación se centró en la búsqueda de referentes conceptuales y técnicos y prácticos sobre el aprendizaje y evaluación académica de las competencias en la educación superior.

Objetivos

- Aportar lineamientos pedagógicos y didácticos para la evaluación académica desde el enfoque de competencias.

Fase exploratoria de la investigación: identificación de las categorías en Base de datos

- En la investigación se consultó la base de datos *ISI Web of Knowledge*.
- Las palabras claves fueron *competency based evaluation* y *competency based assessment*.
- Limitaciones de estudio: producción en el idioma Inglés y alto nivel de exigencia en la indexación de artículos. A causa de esto el alcance de los resultados se limita a países de habla inglesa.

Fase de profundización de la investigación: diseño y aplicación de grupos focales a docentes universitarios

- Se aplicó la técnica de grupos focales la cual reúne a un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir una temática o un hecho social.
- Ventajas: posibilidad de una descripción global de los conocimientos.

Informa sobre cuál es el asunto importante y cual no lo es.

Se considera de gran ayuda en la fase exploratoria de generación de hipótesis.

- Objetivos: conocer, comprender e identificar las concepciones de docentes universitarios sobre la evaluación de las competencias en las unidades de estudio a su cargo.

Categorías conceptuales del estudio

- Análisis del perfil de producción basado en ISI: se realizó un estudio de perfiles de producción para identificar cuestiones claves como: países e idiomas, tipos de documentos, instituciones y autores.
- Datos de la búsqueda: se utilizaron las expresiones “*evaluation*” y “*assessment*” y por las disciplinas próximas a la administración, las lenguas y humanidades.
- Áreas de conocimiento: se identificaron áreas de conocimiento en las cuales se evidencia la producción sobre EAC en el ámbito internacional. Además en una segunda búsqueda por las disciplinas de administración y lenguas se destaca la producción en áreas como educación y psicología.

- Países: en la búsqueda se destacan países como: Estados Unidos, Alemania, Australia, Inglaterra, Canadá y The Netherlands.
- Fuentes: se identificaron fuentes de producción, en su mayoría Journals y en las que sobre salen áreas de educación psicológicas, evaluación de programas, y algunos temas de salud, gestión estratégica y administración.
- Instituciones: el mayor productor de conocimiento sobre la EAC son las universidades algunas de las mencionadas son: Univ. Virginia, Univ. Wisconsin, Univ. Maryland entre otras.
- Autores: autores registrados en la base de datos de ISI: KRATOCHWILL, TR, BANDIERA, G, MANZ, PH entre otros.
- Temáticas centrales de la producción sobre la evaluación académica de las competencias: los temas sobre los cuales se desarrolla gran parte de la reflexión referida a la EAC son:
 - ▶ Fundamentación
 - ▶ Transición de programas
 - ▶ Métodos de EAC
 - ▶ Validez de la EAC
 - ▶ Actividades de aprendizaje de las competencias
 - ▶ Características del docente
 - ▶ Percepciones de los autores
 - ▶ Recursos

Contexto de la evaluación académica de las competencias

- **Temas clave del debate actual sobre las competencias y las prácticas de evaluación en la universidad:** los cambios más significativos en la evaluación académica van por la vía del desarrollo de una evaluación más cualitativa centrada en competencias, actitudes y habilidades.

Así, desde los nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje se plantean cuestionamientos tales como los presentan Monereo y Pozo (2003).

¿Qué aprendizajes se evalúan en la universidad?

¿Qué tipo de tareas tiene que realizar el estudiante para acceder al conocimiento?

Entre otras preguntas.

- **Las implicaciones de la sociedad del conocimiento en las metas de la educación superior y la importancia de las competencias.**
- El tema de las competencias ha estado ligado recientemente al problema de la calidad de la educación en el ámbito internacional. La reciente política educativa y la ideología del mercado subrayan en particular las ventajas que tienen las competencias como referente de la formación profesional y laboral.
- **Cómo se evalúan los aprendizajes de los estudiantes:**
 - Evaluar exige comprender la estructura cognitiva del estudiante
 - La evaluación explora lo aprendido en la formación
 - La evaluación estimula diversos aprendizajes
 - La evaluación permite mirar lo realizado para ajustarlo
 - Al evaluar se tienen referentes imprescindibles.
 - Se evalúa desde criterios en un contexto específico.

- Los criterios de evaluación en la práctica docente son los siguientes.
- Tema de la asignatura y/o coherencia con el programa académico a dictar.
- Valoración de actividades, emprendedoras, complementarias.
- Capacidades de análisis crítico, discernimiento y toma de decisiones.
- Ambiente propicio para el aprovechamiento académico.
- **La evaluación en relación con las competencias:**

Las competencias definen actividades de aprendizaje y genera secuencia de acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades y a la formación de actitudes. Las competencias a desarrollar, el emprendimiento y el aprendizaje son fenómenos correlativos y relacionados en los criterios de evaluación.

Estrategias de procedimientos para evaluar

- En estas estrategias y procedimientos es importante señalar que los referentes comunes en las competencias y en los criterios de evaluación están orientados a resultados, lo que permite mayor creatividad y flexibilidad en las rutas para adquirir las competencias y aprendizajes.
- Usualmente estos referentes, identificados por los docentes son:

ROL- EMPRESAS
 ARGUMENTACIÓN
 DIAGNOSTICO
 VISITA A EMPRESAS
 SALIDAS DE CAMPO
 TRABAJO JUSTIFICADO TEÓRICAMENTE

2.1

Análisis del proceso de evaluación del aprendizaje centrado en universidades que desarrollan competencias

En estudios previos, se observó que la investigación que se lleva a cabo en Colombia así como a nivel internacional en torno a la estructura y uso del concepto de competencias es escasa (Tobón, 2006; Tejada Fernández, J, 1999), lo cual ha dificultado el diseño curricular de los programas académicos (Tobón, 2006) y esto se ha hecho evidente; entre otros, en la falta de coherencia disciplinar y metodológica de la implantación de los ECAES¹.

Haciendo una revisión del estado del arte del problema, se encontró un artículo publicado en la revista N° 20 de la Universidad de Los Andes en el año 2005, con el título de evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?, cuyo autor es Marc Jané, en donde ofrece un panorama del conocimiento que existe en torno a la evaluación en educación y de las nuevas formas de evaluar que se han venido utilizando para hacer de este proceso una poderosa herramienta pedagógica, a través de una revisión bibliográfica. Las conclusiones de esta revisión según el autor fueron:

"Parece factible un cambio de proceder en las decisiones sobre procesos de evaluación del aprendizaje de cualquier materia, con el fin de transformarlos en la poderosa herramienta que pueden ser. La evaluación puede ayudar a intensificar el aprendizaje de los alumnos, no sólo desde el punto de vista de los contenidos que importan en una disciplina, sino en términos de procesos de pensamiento, sociales y de metacognición. Así mismo, puede articular positivamente la enseñanza y el aprendizaje, producir importante información sobre su calidad y ayudar a maestros y a alumnos a mejorarlos en forma continua. Cabe pensar que convertir la evaluación en un proceso que apoye la enseñanza y el aprendizaje puede resultar en un grado de motivación y

¹ Investigación: La formación basada en competencias en la Educación Superior

satisfacción tanto en profesores como en estudiantes, y animar a una activa participación de ambos en procesos de interés común. Para lograrlo, parece necesario contar con los alumnos y comprometerse y comprometerlos, poco a poco, en una participación constructiva y ventajosa para el aprendizaje”².

Otro trabajo de investigación interesante hecho en el año 2008 es el llevado a cabo por el grupo de investigación Compedean titulado: La formación basada en competencias en la Educación Superior: un estado del arte a través de experiencias significativas en el contexto internacional, en donde una de las conclusiones fue:

“El aspecto de mayor dificultad en FBC, es quizás el de la evaluación y certificación debido a que el enfoque conlleva la preocupación por la medición, seguimiento, validación y evaluación del impacto de la formación, los escenarios y los recursos que se organizan para la educación superior. La evaluación está presente antes durante y después de la FBC, tanto al ingreso como al egreso, y tanto en el proceso de mejoramiento del aprendizaje como de los procesos de certificación y rendición de cuentas de las instituciones que asumen esta modalidad de educación”³.

■ Universidades que utilizan las competencias

El presente estudio se centra en universidades latinoamericanas que aplican competencias que fueron señaladas en los reportes de investigación. La formación basada en competencias en la Educación Superior: un estado del arte a través de experiencias significativas en el contexto internacional y las competencias en la educación superior y su relación con la evaluación académica. Se presenta una síntesis de la información recogida.

² http://res.uniandes.edu.co/view.php/451/1.php#*

³ Torres Fabiola, Díaz Cáceres Nelson, Lozano Correa Luz Janeth; investigación: La formación basada en competencias en la Educación Superior: un estado del arte a través de experiencias significativas en el contexto internacional.

País	UNIVERSIDADES
Perú	Universidad del Pacífico Universidad Peruana Cayetano Heredia Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
México	Universidad Autónoma del Nordeste Universidad del Nordeste Universidad de Monterrey Universidad de Guadalajara Universidad de Sonora
Argentina	Universidad Nacional Entre Ríos Universidad Nacional Villa María Universidad de Buenos Aires Centro Interamericano de investigaciones psicológicas y ciencias afines
Chile	Universidad de Chile Universidad Católica de Temuco Universidad de Talca Universidad de Los Lagos
Colombia	Grupos de investigación registrados en Colciencias

- Experiencias del Perú
- Universidad de Pacífico. Dirección de Gestión y desarrollo del aprendizaje (Gda)

“Modelo de enseñanza centrado en el estudiante. De la mano con el currículo basado en competencias en la Universidad del Pacífico se ha adoptado el modelo de enseñanza centrado en el estudiante. El docente como moderador y administrador de las experiencias de aprendizaje, prepara las situaciones de aprendizaje pensando en el estudiante como sujeto principal de la práctica pedagógica y organiza su estrategia didáctica procurando el uso de técnicas que movilicen las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes, requiriéndole intervenciones intelectivas, resolutivas, crítico reflexivas y constructivas.

Las técnicas didácticas que mejor reúnen estas características son: el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en base a proyectos y el aprendizaje cooperativo. Éstas son usadas y recomendadas por la mayoría de centros de formación profesional de los países desarrollados, porque conllevan las siguientes ventajas:

- La interacción entre estudiante y objeto de aprendizaje es intensiva.
- Ofrecen la oportunidad a los estudiantes de conectarse a su entorno y enfrentarse a situaciones reales, complejas y retadoras, procurando una mayor significación en el aprendizaje.
- Incentivan el desarrollo de capacidades, uso de conocimientos y la asunción de actitudes de manera constante.
- Promueven la interacción sostenida y el trabajo en equipo entre los estudiantes.
- Producen mayor motivación para el aprendizaje, llevando a que el alumno encuentre sentido al estudio y se involucre más en actividades propias de su vida profesional.
- Propician una retroinformación inmediata y constante, mejorando progresivamente las intervenciones del estudiante y del docente.
- Incrementan la transferencia de lo aprendido a diversas situaciones en las que se ve involucrado.
- Desarrollan la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje y en su relación con el docente.

Desde esta perspectiva, el docente deja su rol de “enseñante” para adoptar un papel más “gerencial” en el proceso de producción del aprendizaje, lo que implica que debe comportarse como estimulador cognitivo y soporte emocional de los estudiantes; es decir, que debe promover su actividad intelectual (pensamiento convergente–divergente, inductivo–deductivo y analítico–sintético), apoyándolo y reforzándolo positiva e intensamente durante dicha actividad. A continuación se muestra el gráfico resumen de los estilos de aprendizaje con los que se clasifica a los alumnos.

Estilos de aprendizaje. Este concepto corresponde a la manera como las personas asimilan la información, al cómo aprenden. Se plantean varios modelos como los de modelo de Felder y Silverman, modelos de Sperry y de McLean, Ned Herrmann o el de Davis Kolb que se ilustra a continuación.



Los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad, como se denotan en el país, son clasificados de acuerdo a su estilo de aprendizaje y esta información es proporcionada a los docentes para que se adopten las estrategias didácticas correspondientes. Se nota claramente en los gráficos siguientes que el alumno que ingresa a la carrera de Administración tiene mayoritariamente un estilo acomodador. Posteriormente, se realizan estas mediciones a mitad de carrera para ver si ha variado la clasificación”⁴.

⁴ http://sicevaes.csuca.org/attachments/127_Universidad%20del%20Pacífico.pdf

■ Universidad Peruana Cayetano Heredia. Evaluación y ponderación

“A partir del ordenamiento taxonómico que propone la universidad no es difícil desarrollar una escala de actividades de evaluación y ponderación. Se llama evaluación del aprendizaje a la valoración principalmente cuantitativa de los logros del alumno y ponderación a la valoración principalmente cualitativa de dichos logros. La primera se acerca a la medición objetiva, mientras que la segunda a la apreciación subjetiva. Tanto el proceso de evaluación como el de ponderación pueden ser objeto de auto, inter y heterovaloración.

Para comprender la naturaleza cuali-cuantitativa de los procesos de valoración del aprendizaje conviene recordar que una evaluación totalmente objetiva es imposible; desde el momento en que el evaluador decide qué evaluar y qué peso asignar a cada pregunta o tarea introduce aspectos de valoración subjetiva. Además, toda prueba está necesariamente intermediada por el lenguaje y su necesidad de interpretación. Es importante recordar que la evaluación objetiva, principalmente mediante las llamadas pruebas objetivas, es relativamente reciente en la historia de la educación y que hoy éstas se encuentran seriamente cuestionadas. Durante siglos predominó la evaluación subjetiva basada en la ponderación del nivel alcanzado por el alumno según opinión de uno o más expertos.

Con base en el trabajo realizado utilizando la taxonomía que proponemos consideramos que las pruebas objetivas sirven mayormente para aspectos cognitivos que requieren en buena medida el uso de la memoria. Por su parte, los aprendizajes del dominio psicomotor se evalúan mediante la observación de procesos y resultados, en tanto que los aprendizajes y desarrollos en los dominios afectivo y volitivo necesitan ser evaluados mediante ponderación subjetiva de naturaleza cualitativa, no traducibles numéricamente. Se propone para estos dominios una forma que se denota ponderación intersubjetiva, la cual consiste en el consenso que los evaluadores alcanzan sobre el avance del alumno al haber seguido de cerca su evolución. Se estima que con la intersubjetividad se anularía los efectos distractores o de sesgo emocional que pueden cambiar la apreciación subjetiva de un solo profesor.

Respecto a la integración del aprendizaje se plantea: la ponderación que se propone también es de utilidad para explorar el aprendizaje de las **relaciones** que existen entre los componentes de una

competencia. En efecto, se considera que no se trata de evaluar sólo las partes o componentes de una competencia, sino que es fundamental averiguar cuál es el nivel a que ha llegado el alumno en la integración de esas partes o componentes. Integración que es indispensable para solucionar los problemas que en la realidad de la vida profesional se plantean frente a cada competencia. Por ejemplo, un médico puede responder satisfactoriamente cuál es la sintomatología de una apendicitis aguda; sin embargo, frente al enfermo, tendrá que integrar dichos conocimientos entre sí para poder definir la situación teniendo en cuenta las condiciones personales y sociales del enfermo y diferenciar ese caso de otros que presenten una sintomatología parecida. Cuando este proceso de integración se cumple satisfactoriamente y el problema se soluciona decimos que tal médico ha actuado de modo competente.

La conclusión de la ponderación intersubjetiva respecto de un determinado alumno debe ser resultado de largos períodos de observación de la conducta del alumno durante el proceso de aprendizaje. Puede servirse además de una memoria registrada a lo largo de los años en lo que sería el portafolio individual de cada alumno, donde queden registrados el rendimiento del alumno y la opinión de sus profesores. Este tipo de ponderación es el que mejor se presta para decidir si un alumno posee todas y cada una de las competencias que prescribe el perfil profesional. De ninguna manera se puede decidir sobre el dominio de un conjunto amplio de competencias tan complejas en un solo evento. El último contacto del alumno con sus maestros antes de la graduación debería ser una conversación amistosa entre colegas y no un examen que pueda concluir en la desaprobación del alumno”⁵.

⁵ http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101943552004000100022&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

- **Universidad peruana de ciencias aplicadas. Evaluación para el aprendizaje**

“Se entiende la evaluación como un instrumento de análisis y retroinformación para el logro de las competencias. Una evaluación debe medir el nivel de logro de los objetivos planteados en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Descrita de esta manera, la evaluación permite comprobar la eficacia de la metodología de aprendizaje; para lograr esta mejora del aprendizaje, el sistema de evaluación se debe plantear como un sistema permanente, multidimensional y público.

Aquí se formula el concepto de aprendizaje interdisciplinario, el cual responde a una realidad compleja y multidimensional. Por ello, para su entendimiento y control, la educación la divide en áreas de estudio; el problema es que no necesariamente las articula. Hace falta entender la realidad en toda su complejidad y transformarla a través de las diferentes disciplinas en forma integral. Dicho aprendizaje se puede ver plasmado en los proyectos o programas interdisciplinarios, en donde los alumnos aprenden a trabajar en equipo con las diversas disciplinas profesionales en forma complementaria e integradora”⁶.

- **Experiencias en México**

- **Universidad de Guadalajara. El aprendizaje**

“Para esta institución, el aprendizaje es un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural que involucra a estudiantes y profesores en una diversidad de actividades recíprocas de formación. El aprendizaje no es un proceso acabado, cada nueva experiencia es una herramienta que se va incorporando a la resolución de problemas, que brindan nuevas alternativas para enfrentar otras distintas.

El aprendizaje es un proceso que abarca todas las dimensiones del ser humano, política, cultural, social y emocional, se pretende que el aprendizaje modifique la manera de actuar en la realidad para transformarla y mejorarla, para lograrlo se requiere que los aprendizajes sean

⁶ <http://www.universia.edu.pe/especiales/encuentro/buenaspracticas/UPC-p1-Universia.pdf>

significativos, creativos y proyectivos, que se vinculen a experiencias previas de los sujetos y sobre todo con la realidad profesional y académica, en capacidad de anticipar para construir y modelar futuro. Visto así, el aprendizaje es un proceso complejo, abierto a las aportaciones del desarrollo de las ciencias, que de acuerdo con nuestros propósitos educativos debe caracterizarse por ser:

- **Significativo.** Las percepciones, las ideas, los conceptos y los esquemas modifiquen los conceptos y esquemas de los modos de aprender, pero ante todo que lo que se aprende tenga sentido para la vida de los alumnos.
- **Autogestivo.** El alumno sea responsable de su propio aprendizaje, teniendo como principios la actitud de curiosidad, la capacidad para el diálogo, la autodisciplina y el trabajo cooperativo y colaborativo.
- **Anticipatorio.** Que quien aprende no se centre tanto en la memorización de informaciones efímeras, sino en el desarrollo de habilidades para acceder, manejar, almacenar y comunicar la información, una preparación para enfrentar las situaciones inciertas y novedosas.
- **Creativo.** El alumno debe participar en la creación y recreación de su entorno físico intelectual, más allá de generar respuestas esperadas por los profesores, además de desarrollar la capacidad para crear nuevas alternativas de solución.
- **Participativo.** Es aquel que se construye en comunidad o en sociedad con los otros, invitando a la reflexión y a la creación de alternativas para solucionar problemas diversos, propiciando la cooperación y la colaboración. Aprender es siempre una relación social, aprendemos unos de otros; aun cuando aprender es un cambio individual, es en la relación social donde se potencializa, refleja y enriquece. La interacción educativa debe entenderse en una triple vertiente: en relación con la realidad, involucrándose con el objeto de estudio; con los medios y materiales de estudio, y con las demás personas, participando en una construcción colectiva del conocimiento. El aprendizaje en colaboración es aprender con los demás, a partir del reconocimiento y respeto

a las maneras personales de ser de los demás; es entretejer la trama de vínculos que promuevan el carácter social de lo educativo.

- Las dimensiones del aprendizaje. Aunque aún se requiere de un gran esfuerzo de investigación interdisciplinaria e interprofesional, para avanzar en una concepción integral que explique de mejor manera lo que sucede con las personas y sus modos de aprender, podemos afirmar que el aprendizaje se da en un proceso biopsíquico–social que implica varias dimensiones de la personalidad humana:
 - ▶ Dimensión perceptual. Se refiere a la manera como las personas percibimos las influencias de nuestro entorno natural o sociocultural, a través de sensaciones, ideas, actitudes, informaciones, emociones, entre otras, las cuales asimilamos e incorporamos de diversos modos a nuestro ser, pensar, hacer y manera de relacionarnos.
 - ▶ Dimensión cognitiva. Alude al ámbito y los procesos en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognoscitiva. En ella se memorizan, organizan y procesan ideas, conceptos, informaciones y conocimientos para interiorizarlos, tomar decisiones y resolver problemas.
 - ▶ Dimensión afectiva. Es el cimienta emocional de nuestros modos de aprender. Tiene que ver con nuestras características personales, el interior del ser humano, con sus afectos, actitudes y vivencias emocionales, que en mucho condiciona la manera de ser y, como consecuencia, sus modos de aprender.
 - ▶ Dimensión social. Se da en el convivir cotidiano y en las interacciones del estudio y el trabajo. En este contexto se socializan las ideas, las experiencias y los sentimientos. Se desarrollan habilidades para el trabajo en equipo y los diversos modos de aprender en las relaciones con los demás. Cuando se propicia un ambiente dialógico se facilita la capacidad de comunicarse y de aportar, de escuchar a los demás, hacerse escuchar y construir con la incorporación de lo propio, a lo colectivo y viceversa.

- Dimensión cultural. Se reconocen en ella, los procesos de constitución social de la identidad de los sujetos, generados a partir de las construcciones lingüísticas y socioambientales que cada grupo social desarrolla.

- Noción de sistema y ambiente de aprendizaje

Siendo la educación un proceso por el que se amplían las capacidades de participación y transformación de los sujetos en el entorno social, y mediante el cual se da la apropiación de repertorios culturales, se reconocen por lo menos tres nociones que posibilitan la innovación en los procesos educativos, estos son: sistema, ambiente de aprendizaje y gestión de ambientes de y para el aprendizaje.

- Sistema

El proceso educativo se orienta a formar sujetos que actúan en diversos sistemas sociales. El fin del sistema educativo está fuera de él; el fin es formar sujetos, que como tales actúan en el entorno con fines y competencias según su contexto; lo que constituye al sistema son las relaciones entre los sujetos y los objetos de su acción, y de los sujetos entre sí. Los elementos que conforman el sistema educativo son: sujetos aprendientes, gestores del ambiente de aprendizaje, medios, y objetos de aprendizaje.

- Ambiente de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje contemplan cuatro espacios fundamentales:

- De información, ahí se encuentran los insumos y contenidos que serán trabajados en las actividades de aprendizaje.
- De exhibición, donde los estudiantes podrán mostrar y socializar sus producciones.
- De interacción como elemento fundamental para propiciar la cooperación y la colaboración.

- De producción, ahí encontrarán herramientas para el trabajo que desarrollarán en el curso.

Un ambiente de aprendizaje se gesta para poner en relación con sujetos para formarse como resultado de interacciones productivas con el conocimiento. Un ambiente que se gesta para poner en relación con sujetos con diversas problemáticas y objetos de conocimiento que amplíen los repertorios culturales.

El ambiente de aprendizaje es el vínculo entre el ambiente natural (entornos reales sobre los que se actúa para intervenir diversos tipos de problemáticas) y el ambiente artificial que es justamente el que se abstrae y organiza con propósitos didácticos.

La gestión de ambientes de aprendizaje es función de la institución educativa en su conjunto y los docentes son quienes vinculan los diversos recursos para poner en relación con los sujetos que aprenden entre ellos y con los objetos de aprendizaje”⁷.

- Experiencias en Argentina:
- Universidad Nacional Entre Ríos. Proceso de evaluación se ilustra así:

“Evaluación inicial o diagnóstica: se realiza al comienzo del curso y al inicio de cada bloque temático, a fin de indagar los contenidos previos que los alumnos tienen en el tema a tratar y permite planificar una estrategia de conflicto.

Evaluación permanente: todas las actividades que se desarrollan a lo largo del curso permiten evaluar por una parte los resultados del proceso de aprendizaje y poder así hacer los ajustes que sean necesarios. Por otra parte se evalúa al alumno en forma individual y grupal de acuerdo a la actitud frente a los cambios que el proceso genera, su participación, espíritu de cooperación, etc.

⁷ http://www.udg.mx/archivos_descarga/secfija2/nuesuniv/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf

Evaluación Parcial: se realizan dos instancias de evaluación que permiten conocer el grado de construcción que los conocimientos han alcanzado. Esto se mide de acuerdo a los resultados obtenidos en problemas de trabajos prácticos de laboratorio o de la resolución de problemas con fuerte integración de los contenidos disciplinares desarrollados durante esa parte del año.

Evaluación Final: de acuerdo a los requisitos de Promoción vigentes, las evaluaciones parciales antes mencionadas permiten al alumno la aprobación de los Trabajos Prácticos de la Asignatura. Para la aprobación final de la misma se realiza una evaluación donde se permite verificar el grado de construcción alcanzado por los contenidos. Paralelamente, esta evaluación final permite a docentes y alumnos hacer un balance final de todo el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado, incluido los criterios y métodos mismos de evaluación adoptados. Tal evaluación de la evaluación permite mejorar la Propuesta académica para el siguiente año.

Si bien la decisión sobre la aprobación es responsabilidad exclusiva del docente, los objetivos, criterios y modalidades de evaluación se acuerdan previamente con los propios alumnos. De esta manera los alumnos pueden disponer de indicadores sobre los que el docente analizará el resultado de la evaluación, dándoles la posibilidad de autoevaluarse y predisponiéndolos para asumir una actitud más responsable y crítica sobre sus propios progresos y actitudes. Esta toma de decisiones conjuntas entre docentes y alumnos ayuda fuertemente a la democratización del acto de aprendizaje”⁸.

■ **Experiencias en Chile:**

Universidad de Chile. Lineamientos generales para implementar la evaluación de las competencias en la Universidad de Chile

- ▶ “La evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de

⁸ http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162008000100002

los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes. Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, o si no está no va a tener el la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto.

► ¿La evaluación por competencias es cualitativa o cuantitativa?

La evaluación por competencias es tanto cualitativa como cuantitativa. En lo cualitativo se busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo los estudiantes a medida que avanzan en los módulos y en su carrera. En lo cuantitativo, los logros se relacionan con una escala numérica, para determinar de forma numérica el grado de avance. De esta manera, los números indicarán niveles de desarrollo, y tales niveles de desarrollo se corresponderán con niveles de logro cualitativos. Las matrices de evaluación de competencias son las que nos permiten evaluar a los estudiantes tanto de forma cualitativa (en sus logros) como cuantitativa (niveles numéricos de avance).

► ¿La evaluación por competencias es por promedio?

Una de las grandes transformaciones que implica la evaluación por competencias es que ésta ya no es por promedio, sino por indicadores y niveles de logro. Un estudiante tiene una competencia cuando está en condiciones de desempeñarse ante una situación o problema con motivación, ética, conocimiento teórico y habilidades procedimentales. Si falta alguno de estos aspectos, no se puede certificar la competencia en su nivel de desarrollo respectivo, y por tanto no puede promoverse en el módulo. Es por ello que en los módulos, los estudiantes deben demostrar que han aprendido todos los aspectos esenciales de la competencia en el nivel de desarrollo esperado, acorde con unos indicadores de referencia. En la evaluación promedial, en cambio, es factible que un estudiante pueda pasar una asignatura manejando sólo los

aspectos teóricos o prácticos, pues el promedio ayuda a compensar debilidades. En la evaluación de competencias no hay promedio de notas para evitar, por ejemplo, que un logro muy significativo en habilidades prácticas compense la ausencia de logro en lo teórico, en habilidades sociales y en la ética, o viceversa.

- ¿Cómo se planea la evaluación de las competencias en los módulos?

En los módulos, la evaluación de las competencias se planea con base en el siguiente esquema orientador:

- ▶ Se construyen las matrices de evaluación de los productos definidos para un determinado módulo, con respecto a las competencias.
- ▶ Se planea cómo será la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua y la evaluación de promoción (evaluación final).
- ▶ Se determina cómo se llevará a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- ▶ Se articulan procesos de evaluación a las estrategias didácticas.
- ▶ Se planean con detalle las estrategias propias del proceso de evaluación, cómo serán, cuándo, con qué recursos, etc.
- ▶ Se elaboran instrumentos de observación, de chequeo y de registro de aprendizajes.

- ¿Qué son las matrices de evaluación?

Las matrices de evaluación de las competencias son matrices que nos permiten determinar el nivel de logro de los estudiantes con respecto a las competencias propuestas para un módulo, con referencia al producto o productos de dicho módulo. Se han desarrollado a partir de las rúbricas de evaluación de logros. Se componen de los siguientes aspectos:

- ▶ Competencia o competencias a evaluar: son las competencias que se van a evaluar con la matriz.
- ▶ Producto o productos del módulo: son los resultados que permiten determinar el nivel de calificación o idoneidad de los estudiantes al final del proceso formativo.
- ▶ Indicadores: son parámetros concretos de desempeño para evaluar los productos.
- ▶ Logro: son niveles de calidad en los indicadores (En el Proyecto Tuning son los descriptores de calidad de los indicadores).
- ▶ Puntuación: a veces es necesario darle una puntuación diferente a los niveles de logro para dar cuenta de su importancia.
- ▶ Actividades de evaluación: son actividades que se hacen para verificar los indicadores, así:

MÓDULO:				
COMPETENCIA:				
NIVEL DE LOGRO:				
PRODUCTO:				
INDICADOR	LOGRO MÍNIMO	LOGRO BÁSICO	LOGRO CON AVANCES DE CALIDAD	LOGRO CON EXCELENCIA
Indicador 1. Actividad de evaluación				
Indicador 2. Actividad de evaluación				
Indicador 3. Actividad de evaluación				

- ¿Cómo se implementa la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua y la evaluación de promoción o final?

Estos tres tipos de evaluación se implementan a lo largo del módulo, en correspondencia con el nivel de formación de los estudiantes y el respectivo módulo de que se trate. Los tres tipos de evaluación son necesarios en todo módulo.

- ▶ Evaluación de diagnóstico: se implementa al comienzo de todo módulo, para que el docente pueda identificar cómo vienen los estudiantes, qué logros traen y cuáles son sus principales falencias, y con base en ello, orientar las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- ▶ Evaluación continua: se da a lo largo de todo el módulo y en ella los docentes van determinando el grado de avance de los estudiantes en la formación de sus competencias. Se realiza con base en la auto, co y heteroevaluación.
- ▶ Evaluación de promoción: se realiza al final del módulo, y en ella se establece el grado de desarrollo final de las competencias, con base en los productos e indicadores.

El otro tipo de evaluación es la evaluación de certificación que se hace generalmente por fuera de los módulos, y que busca certificar el nivel de idoneidad de los estudiantes en las competencias establecidas.

- ¿Cómo se lleva a cabo la auto, co y heteroevaluación de los aprendizajes?

Hay múltiples estrategias de llevar a cabo estos procesos de la evaluación. Se recomienda que en todo módulo haya actividades para los tres tipos de evaluación, aunque no es necesario que los tres tipos de evaluación estén en todos los módulos. En la autoevaluación, cada estudiante reflexiona sobre su aprendizaje; en la coevaluación, los compañeros se brindan retroalimentación entre sí acorde con determinadas pautas, y en la heteroevaluación, es el docente quien da retroalimentación a los estudiantes. Estos tres procesos de la evaluación de las competencias deben articularse con la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua, la evaluación de promoción y la evaluación de certificación.

- ¿Cómo se articulan los procesos de evaluación con las estrategias didácticas?

En toda estrategia didáctica que se implemente en un módulo para formar las competencias debe haber algún componente de evaluación. Este es un principio esencial en el diseño de los módulos respecto a

la didáctica, ya que se busca que a medida que se forma se evalúe con las mismas estrategias, buscando que las actividades que sólo se focalizan en la evaluación sean en un grado mínimo. Esta articulación se hace determinando en cada estrategia didáctica cómo se puede evaluar el aprendizaje de los estudiantes a partir de ella.

- ¿Cuáles son las estrategias propias del proceso de evaluación?

Son varias las estrategias propias del proceso de evaluación que hay que planearlas con detalle en un módulo. Algunas son: pruebas de observación, pruebas escritas y portafolio. En las pruebas escritas por competencias se buscan determinar procesos de interpretación, comprensión, argumentación y proposición de soluciones a problemas.

En todo módulo hay que planear muy bien cómo se implementarán estas estrategias de acuerdo a si se hacen en la evaluación de diagnóstico, en la evaluación continua, en la evaluación de promoción o en la evaluación de certificación.

El portafolio es una estrategia de valuación en la cual los estudiantes van consignando las evidencias de su aprendizaje. Acorde con las sugerencias del docente, cada estudiante debe corregir y mejorar sus evidencias, como señal de aprendizaje.

- ¿Cuál es la diferencia entre evaluación formativa y evaluación de acreditación (sumativa)?

La evaluación formativa es la que se hace durante el proceso de aprendizaje de las competencias, y consiste en posibilitar que los estudiantes tengan la mayor retroalimentación posible de sus progresos en el desarrollo de las competencias a través de los módulos, y los aspectos a mejorar, junto con recomendaciones puntuales de cómo hacerlo. La evaluación formativa es equiparable a la evaluación continua descrita más arriba.

En cambio, la evaluación de acreditación es aquella que se hace ya sea al final de cada módulo o al final de un ciclo de formación (Ciclo Inicial o Ciclo de Licenciatura) para acreditar públicamente ante la universidad (en el caso de los módulos) o ante la sociedad (en el caso de los títulos de los ciclos) que los estudiantes poseen las

competencias en los niveles de desarrollo propuestos en el perfil de egreso y en la malla curricular”⁹.

- Universidad Católica de Temuco. La UC Temuco reconoce tres niveles de evaluación:
 - “Nivel inicial. Este tipo de evaluación busca la valoración, por parte de docentes y estudiantes para reconocer, tanto el nivel de conocimiento que tienen sobre el fenómeno de aprendizaje, como de la posibilidad de reflexionar sobre qué se aprenderá. No se trata de una cuestión técnica sino fundamentalmente de reflexión, vinculada a las propias capacidades, limitaciones y motivaciones y a las actitudes, convicciones y valores de las personas. Se trata de hacer pensar a cada persona, de enfrentarla con lo que aprende formal e informalmente y vincularla consigo misma como totalidad.
 - Nivel formativo o procesual. Este tipo de evaluación se fundamenta en la consideración de la retroalimentación como un elemento clave para el progreso o avance del estudiante. Obtener retroalimentación respecto de cómo aprendemos, de cuáles son las principales dificultades y obstáculos que se deben franquear, las principales fallas que se deben corregir, es la base para el mejoramiento y un óptimo aprovechamiento. La evaluación formativa en este modelo se puede realizar a través de diversas estrategias:
 - Test de autoevaluación formativa en el que se muestra al estudiante el nivel alcanzado en un tema determinado.
 - Diagnóstico de su estilo de aprendizaje en el que se le dan a conocer los puntos fuertes y los puntos que debe mejorar en su forma de aprender.
 - La retroalimentación de ejercicios, actividades y trabajos individuales y grupales a través de herramientas como el portafolio. El seguimiento personalizado del estudiante.

⁹ <http://74.125.47.132/search?q=cache:I-ttJKFPI0EJ:www.plataforma.uchile.cl/fg/contenido/reforma/doc/ATT00042.doc+universidad+de+chile+evaluacion+por+competencias&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

- Nivel sumativo o de producto. La finalidad de este tipo de evaluación es valorar la “rendición de cuentas” del trabajo y del estudio de cada alumno. Se trata por lo tanto de “dar un juicio” o valorar el rendimiento alcanzado por el alumno, lo que implica una calificación académica y acredita un nivel de competencia alcanzado. Este tipo de evaluación se lleva a cabo a través de múltiples estrategias, procedimientos e instrumentos, que permiten evidenciar el desempeño del estudiante, tales como: trabajos de investigación y proyectos, análisis de casos, lecturas analíticas, laboratorios experimentales, exposiciones, entre muchas otras”¹⁰.
- Universidad de Talca

“La Medición y Evaluación de Competencias Universitarias. Conceptos generales.

La evaluación es el proceso a través del cual se verifica la capacidad de una persona con relación al desempeño requerido, que puede o no estar traducido en una norma o referido a un criterio, pero está ligado a la toma de alguna decisión (Hawes & Corvalán, 2004b). Puede ser efectuada mediante la aplicación de diversos instrumentos estandarizados tales como pruebas, tests prácticos, pautas de observación o examen de evidencias. La evaluación de competencias se refiere al proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño profesional del trabajador, con el propósito de formarse un concepto sobre su rendimiento, a partir de un padrón (normas) e identificar eventualmente aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante la formación necesaria para alcanzar la competencia.

La revisión de algunos métodos de medición y evaluación de competencias ha llevado básicamente en la determinación de las ventajas del método de evaluación basado en criterios y estándares predefinidos con respecto a la evaluación referida a una norma determinada por la distribución normal del grupo de estudiantes evaluados. Junto con

¹⁰ <http://www.scribd.com/doc/20355621/Informe-de-autoevaluación-UC-TEMUCO-2009>

la aplicación del método de educación basada en la resolución de problemas, probablemente este es el campo más subdesarrollado de la pedagogía universitaria y requiere de un sostenido proceso de perfeccionamiento de docentes universitarios para su implementación. El rediseño de la evaluación constituye la última fase del proceso de rediseño curricular resumido en la siguiente ilustración.

Consulta a egresados propios y de otras Ues. Consulta a empleadores y expertos consulta a comunidad académica y disciplina. Recursos académicos, organizacional financieros, infraestructura alianzas estratégicas. Definición del perfil profesional y académico del programa de pregrado traducción en resultados de aprendizaje: competencias fundamentales y competencias profesionales. Traducción en contenidos curriculares y en estructura curricular (módulos y créditos) decisiones a tomar sobre: Enfoque de la enseñanza y enfoque de los aprendizajes traducción en modalidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizajes predefinidos nuevos métodos de medición y evaluación de aprendizajes.

La evaluación basada en criterios o estándares (Hawes & Corvalán, 2004c) permite, en primer lugar, ofrecer un valor agregado en comparación con aquellas que no tienen un criterio evaluativo explícito, al ofrecer una medida de logro o nivel a alcanzar para considerar satisfactorio el rendimiento. En segundo lugar, las graduaciones que es posible introducir en el nivel de rendimiento respecto de estándares predefinidos, permite establecer medidas de logro en una escala ordinal que facilita el avance de los aprendizajes al ser un dato conocido por el estudiante. En tercer lugar, cabe distinguir entre quienes establecer los criterios de evaluación y quienes los aplican, ya que es más transparente evitar que los últimos los ajusten a su propia conveniencia. En cuarto lugar, es importante cuidar que la evaluación basada en criterios no se traduzca en una estandarización rígida y permanente que impida nuevos desarrollos de los programas evaluados. Por último, cabe subrayar la importancia de desarrollar nuevos métodos e indicadores de evaluación que reflejen mejor el grado de dominio de las competencias en cuestión.

Sobre la base del siguiente esquema interpretativo (u otro debidamente hecho explícito) es posible construir constructos de hipótesis acerca de soluciones alternativas para desarrollar al máximo posible las competencias de un individuo con determinadas características,

para actuar en un medio debidamente caracterizado, de una manera considerada socialmente valiosa y éticamente responsable.

Junto con desarrollar y aplicar métodos pedagógicos que integren conocimientos y desarrollo de actitudes y habilidades, se requiere establecer procedimientos evaluativos que reflejen el avance experimentado por los alumnos en cada uno de estos tres ámbitos fundamentales del desarrollo de competencias. En este sentido, concordaríamos con los especialistas del Cices (CICES, 2001) cuando afirman que “logros educativos acumulativos, o longitudinales, no son de estricta responsabilidad de los estudiantes, sino de quienes diseñaron y conducen un currículo. Por lo tanto ellos u otros deberían evaluar si esos logros se están cumpliendo o no. Una acumulación de materias en sí no garantiza el desarrollo de competencias, habilidades o atributos... Dado que los logros educativos terminales son el principal capital profesional de los egresados, no es ético postular lo que no se verifica.”

Esto significa que la aplicación de nuevos enfoques, métodos e instrumentos de evaluación resulta indispensable luego de redefinir el curriculum en base a competencias. La operacionalización del enfoque de evaluación basado en criterios de medición requiere definir los estándares de desempeño, condiciones de realización y niveles de desempeño respecto de cada competencia. Estos se traducen así:

- Los estándares de desempeño pueden definirse en términos de (i) el nivel de desempeño requerido para el logro exitoso de las expectativas laborales; (ii) un intento de especificar las mejores prácticas en un sector de trabajo particular; (iii) el patrón con el cual se evalúa, se certifica y se orienta a la persona para su desarrollo profesional (Hawes & Corvalán, 2004c).
- Las condiciones de realización son listas de cotejo de conductas observables. Son conductas y actitudes que proporcionan información detallada respecto del cómo deben ejecutarse las tareas o actividades relacionadas con la competencia.

De acuerdo con Montero (2004), “para tener una acción social competente, una persona debe estar en condiciones de realizar tareas o acciones claves de un dominio (profesional) aplicando un conjunto de atributos personales tales como los conocimientos, habilidades,

destrezas, intereses, actitudes, valores y otras disposiciones... Las variaciones en los niveles de desempeño de las personas, en la misma tarea o situación, reflejan distintos grados de satisfacción en sus condiciones de realización o criterio evaluativo. A modo de establecer una jerarquía en los niveles de desempeño, se deben determinar estándares de desempeño para cada nivel, aplicando una combinación de condiciones de realización de la tarea. El estándar de desempeño describe un específico y deseable nivel o grado de ejemplo de desempeño, el cual, es un blanco meritorio; independientemente de si la mayoría de las personas pueden o no lograrlos en ese momento. Por su parte, el conjunto de condiciones de realización de la tarea conforman un referente evaluativo para distinguir los diferentes niveles con sus respectivos estándares de desempeño”¹¹ .

- Aplicación de pruebas nacional e internacional (ECAES Exámenes de Estado, pruebas de primaria) qué pruebas se aplican en Colombia y en el exterior. Primaria, bachillerato y Universidad.
- España. Educación Primaria Obligatoria

La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursan ordinariamente entre los seis y los doce años de edad. La etapa de educación primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas específicas.

“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”¹².

► Prueba para primaria (evaluación de diagnóstico)

¹¹ <http://dirpregrado.utalca.cl/UserFilesDP/File/5.pdf>

¹² Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

“Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley”¹³.

► Educación secundaria obligatoria

La educación secundaria es obligatoria y compone de cuatro cursos, que se llevan a cabo entre los doce y los dieciséis años de edad. La finalidad de la educación secundaria obligatoria es lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

► Prueba para secundaria (evaluación de diagnóstico)

“Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley”¹⁴.

► Bachillerato

¹³ Artículo 21 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, España.

¹⁴ Artículo 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, España.

El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior. Podrán acceder a los estudios del bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El bachillerato comprende dos cursos, se desarrollará en modalidades diferentes, se organizará de modo flexible y, en su caso, en distintas vías, a fin de que pueda ofrecer una preparación especializada a los alumnos acorde con sus perspectivas e intereses de formación o permita la incorporación a la vida activa una vez finalizado el mismo.

► Prueba de acceso a la universidad (PAU)

Para el ingreso a la universidad debe ser superada una prueba específica, y junto con los resultados de las notas obtenidas en el bachillerato, se realizará una valoración (numérica) objetiva de la madurez académica y los conocimientos adquiridos así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios.

Podrán presentarse a la prueba de acceso a la universidad todos los alumnos que posean el título de Bachiller. La prueba tendrá validez para el acceso a las distintas carreras de las universidades españolas. El Gobierno español es quien establece las características básicas de la prueba de acceso a la universidad (PAU), previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria. Esta prueba tendrá en cuenta las tres modalidades de bachillerato que son: “Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales”. Las Administraciones educativas y las universidades organizarán la prueba de acceso, garantizando la estructura de la misma al currículo del bachillerato.

Podrán acceder a las universidades españolas, sin necesidad de realizar la prueba de acceso, los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o los de otros Estados con los que se hayan suscrito Acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos alumnos cumplan los requisitos académicos exigidos en sus

sistemas educativos para acceder a sus universidades.

► Estructura de la prueba:

La prueba de acceso a la universidad (PAU) se estructura en dos fases denominadas fase general y fase específica.

La fase general de la prueba tiene por objeto valorar la madurez y destrezas básicas que debe alcanzar el estudiante al finalizar el bachillerato, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de lectura, el uso del lenguaje, habilidades comunicativas, la comprensión básica de una lengua extranjera y los conocimientos de una materia de modalidad escogida en el bachillerato.

La fase específica de la prueba, es de carácter voluntario, tiene por objeto la evaluación de los conocimientos y la capacidad de razonamiento en unos ámbitos disciplinares concretos relacionados con los estudios que se pretenden cursar y permite mejorar la calificación obtenida en la fase general.

Anualmente se celebrarán, dos convocatorias de la prueba de acceso a la universidad.

► Artículo 9. Real Decreto 1892/2.008 de Educación. Descripción de la fase general del PAU:

La fase general constará de los ejercicios siguientes:

El primer ejercicio consistirá en el comentario, por escrito, de un texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo, relacionado con las capacidades y contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura. El ejercicio presentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una.

El segundo ejercicio versará sobre las capacidades y contenidos de una de las siguientes materias comunes de 2º de bachillerato: Historia de la filosofía, Historia de España y, en su caso, Ciencias para el mundo contemporáneo y Filosofía y Ciudadanía. Consistirá en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo formato

de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados. El ejercicio presentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una. A efectos de organización de la prueba, el estudiante indicará en la solicitud de inscripción en la prueba de acceso, la materia común de la que se examinará.

El tercer ejercicio será de lengua extranjera y tendrá como objetivo valorar la comprensión oral y lectora y la expresión oral y escrita. El ejercicio presentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una.

A efectos de organización de la prueba, el estudiante indicará en la solicitud de inscripción en la prueba de acceso, la lengua extranjera de la que se examinará, pudiendo elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

El cuarto ejercicio versará sobre los contenidos de una materia de modalidad de segundo de bachillerato.

Consistirá en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo formato de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados. El ejercicio preveo núm. 283 Lunes 24 noviembre 2008 46935 sentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una. A efectos de organización de la prueba, el estudiante indicará en la solicitud de inscripción en la prueba de acceso, la materia de modalidad de la que se examinará. Esta materia será una de las materias de modalidad a las que hace referencia el artículo 7 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, y que la Administración educativa de la que depende la universidad en la que se realiza la prueba haya establecido para el segundo curso de bachillerato.

En las comunidades autónomas con otra lengua cooficial, la administración educativa podrá establecer la obligatoriedad de un quinto ejercicio referido a la lengua cooficial. El ejercicio presentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una. Cada uno de los ejercicios de esta fase tendrá una duración máxima

de hora y media. Deberá establecerse un intervalo mínimo de 45 minutos entre el final de un ejercicio y el inicio del siguiente.

Para la realización de los ejercicios, los candidatos podrán utilizar, a su elección, cualquiera de las lenguas oficiales de la comunidad autónoma en la que se halle el centro en que se examinan. No obstante, los ejercicios correspondientes a lengua castellana, lengua cooficial propia de la comunidad autónoma y lengua extranjera deberán desarrollarse en las respectivas lenguas.

Artículo 11. Real Decreto 1892/2.008 de Educación. Descripción de la fase específica.

Cada estudiante se podrá examinar de cualquiera de las materias de modalidad de segundo de bachillerato a que hace referencia el artículo 7.6 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, distinta a la materia elegida para realizar el ejercicio al que se refiere el artículo 9.4 de este real decreto.

Los ejercicios de cada una de las materias elegidas por el estudiante consistirán en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo formato de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados.

La duración de cada uno de los ejercicios será de una hora y media. Deberá establecerse un intervalo mínimo de 45 minutos entre el final de un ejercicio y el inicio del siguiente.

A efectos de organización de la prueba, el estudiante indicará en la solicitud de inscripción en la prueba de acceso, las materias de las que se examinará.

Manejo de resultados. Artículo 10. Real decreto 1892/2.008 de educación:

Calificación de la fase general.

Cada uno de los ejercicios mencionados en el artículo 9 se calificará

de 0 a 10 puntos, con dos cifras decimales.

La calificación de la fase general, será la media aritmética de las calificaciones de todos los ejercicios expresada en forma numérica de 0 a 10 puntos, redondeada a la centésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.

Artículo 12. Calificación de las materias de la fase específica.

Cada una de las materias de las que se examine el estudiante en esta fase se calificará de 0 a 10 puntos, con dos cifras decimales. Se considerará superada la materia cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos.

Artículo 13. Superación de la prueba de acceso a la universidad.

El acceso a la universidad española, tanto pública como privada, para cursar las enseñanzas conducentes a la obtención de los distintos títulos de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado con validez en todo el territorio nacional, requerirá, con carácter general, la superación de la prueba a la que se refiere el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se regula en el presente real decreto, sin perjuicio de los otros supuestos previstos en el artículo 3 del presente real decreto.

Se considerará que un estudiante ha superado la prueba a la que se refiere el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuando haya obtenido una nota igual o mayor a 5 puntos como resultado de la media ponderada del 60 por ciento de la nota media de bachillerato y el 40 por ciento de la calificación de la fase general, a la que se refiere el apartado 2 del artículo 10 del presente real decreto, siempre que haya obtenido un mínimo de 4 puntos en la calificación de la fase general. La nota media del bachillerato se expresará con dos decimales, redondeada a la centésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.

Artículo 14. Nota de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Para la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado

en las que se produzca un procedimiento de concurrencia competitiva, es decir, en el que el número de solicitudes sea superior al de plazas ofertadas, las universidades públicas utilizarán para la adjudicación de las plazas la nota de admisión que corresponda, que se calculará con la siguiente fórmula y se expresará con dos cifras decimales, redondeada a la centésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.

$$\text{Nota de admisión} = 0,6 \cdot \text{NMB} + 0,4 \cdot \text{CFG} + a \cdot \text{M1} + b \cdot \text{M2}$$

NMB = Nota media del Bachillerato.

CFG = Calificación de la fase general.

M1, M2 = Las dos mejores calificaciones de las materias superadas de la fase específica.

a, b = parámetros de ponderación de las materias de la fase específica.

La nota de admisión incorporará las calificaciones de las materias de la fase específica en el caso de que dichas materias estén adscritas a la rama de conocimiento del título al que se quiera ser admitido.

El parámetro de ponderación (a ó b) de las materias de la fase específica será igual a 0,1. Las universidades podrán elevar dicho parámetro hasta 0,2 en aquellas materias que consideren más idóneas para, de acuerdo con la finalidad de la prueba a la que se refiere el artículo 5, seguir con éxito dichas enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Las universidades deberán hacer públicos los valores de dichos parámetros para las materias seleccionadas al inicio del curso correspondiente a la prueba.

■ Universidad de Deusto

La Universidad de Deusto, en su conjunto, ya está preparada para funcionar, según lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior. Su mapa de titulaciones de grados, todos ellos adaptados a Bolonia, ha recibido ya el informe favorable de la ANECA y estos nuevos grados se han empezado a impartir en el curso 2009-2010. En el apartado de postgrado ofrecen 65 títulos, organizados en 8 áreas

de especialidad de los cuales 34 son máster oficiales adaptados al EEES, 7 de ellos *erasmus mundus* y 31 títulos propios algunos de los cuales se pueden cursar *online* y 10 programas de doctorado.

Así mismo, desde el apartado de estudios se puede acceder a las diferentes licenciaturas, diplomaturas, ingenierías y títulos propios en proceso de desaparición con la implantación de los nuevos grados. Además, ofrecen una gran variedad de posibilidades para que se estudie el idioma que más le interese al estudiante. Los Idiomas que se ofrece en la *Universidad de Deusto son euskera*, español, inglés, francés, alemán, árabe y chino mandarín.

- Antecedentes. Los estados miembros de la Unión y otros países europeos hasta un total de 40, están inmersos en el proceso de Convergencia al “Espacio Europeo de Educación Superior”. Uno de sus objetivos es romper con la gran diversidad de modelos educativos del continente y llegar a adoptar un sistema más flexible de titulaciones, más fácil de comprender y de comparar para el conjunto de los ciudadanos, que llegue a promover mayores oportunidades de trabajo, que favorezca la movilidad de estudiantes y trabajadores y que, en resumen, haga más atractiva y más competitiva la formación superior en Europa. Incluso se pretende que este modelo europeo pueda tener una influencia sobre los modelos de educación superior de otros continentes, convirtiéndose en un modelo de referencia a escala mundial.

Entre 1995 y 2000 se produce un gran debate sobre la educación y la formación en Europa. Un primer elemento de referencia es el libro Blanco sobre la Educación y la Formación que elabora la Comisión Europea y da a conocer en 1996. El lema del Libro es “Enseñar a aprender: hacia la sociedad del conocimiento”.

A este libro le siguen de cerca grandes debates e informes nacionales, tales como el informe Dearing en Reino Unido (1997), el informe Attali en Francia (1998), o el informe Bricall en España (2000).

En paralelo comienzan a producirse acuerdos entre ministros responsables de educación superior en Europa. El punto de origen es la declaración de la Sorbona de 1998, en la que están presentes sólo Francia, Reino Unido, Alemania e Italia, y a los que van sumándose otros

países en cumbres de ministros celebradas en Bolonia (1999, con 12 países, y que se considera punto de referencia en la consolidación del movimiento), Praga (2001, con 33 países) y Berlín (2003, con 40 países).

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un “Espacio Europeo de Educación Superior”, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
 - La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
 - El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
 - La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
 - La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
 - La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.
- Suplemento Europeo al Título

El suplemento de diploma (SD) es un documento adjunto al título de enseñanza superior cuyo propósito es mejorar la «transparencia»

internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados, etc.). Consiste en una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el poseedor del título original al que se adjunta este suplemento. Debe evitar juicios de valor, posibles equivalencias o sugerencias de reconocimiento. Es una herramienta flexible y no prescriptiva destinada a ahorrar tiempo, dinero y trabajo. Puede adaptarse a las necesidades locales.

Los centros nacionales emiten el SD basándose en un modelo creado por un grupo de trabajo conjunto entre la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Unesco, que lo sometieron a prueba e hicieron los ajustes oportunos. El modelo de SD está disponible en las once lenguas oficiales de la UE.

El SD está compuesto de ocho capítulos (información sobre la identidad del poseedor del título, sobre el título, sobre el nivel de la titulación, sobre el contenido y los resultados obtenidos, sobre la función del título, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de enseñanza superior). Deben cumplimentarse los ocho capítulos. En caso de que no se aporte información, debe darse una explicación sobre la razón para ello. Los centros deben aplicar al SD los mismos procedimientos de autenticación que al propio título. Debe adjuntarse al SD una descripción del sistema de enseñanza superior nacional dentro del que la persona mencionada en el original obtuvo el título.

■ Proceso de Bolonia

La Universidad de Deusto, en su conjunto, ya está preparada para funcionar, según lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior. Su mapa de titulaciones de grados, todos ellos adaptados a Bolonia, ha recibido ya el informe favorable de la ANECA y estos nuevos grados se empezarán a impartir en el curso 2009-2010, un año antes de la fecha fijada para la implantación del nuevo sistema en toda Europa. ***La Universidad de Deusto se convierte así en una de las primeras universidades del Estado Español que ha visto aprobada toda su oferta de grado.***

La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) supone importantes cambios para todos. A partir de septiembre, tal y como establece el Espacio Europeo de Educación Superior, los alumnos de primero que inicien sus estudios en Deusto realizarán un Grado. Desaparecen para ellos, por tanto las diplomaturas, las licenciaturas, las ingenierías y las ingenierías técnicas. Para culminar con éxito su formación de Grado un estudiante tiene que completar 240 ECTS que se distribuyen en 4 años. Cada ECTS supone 25 horas de trabajo así durante el Grado, los estudiantes experimentan lo que supone una jornada laboral ‘real’.

- Sistema de calificación y evaluación

Este método se complementa con tutorías, seminarios, talleres prácticos, trabajos escritos y proyectos en equipo. En ciertas disciplinas se llevan a cabo trabajos de laboratorio y clases prácticas. También se utilizan métodos audiovisuales. Al margen de la asistencia a clase, es importante señalar el contacto con el profesor. La relación directa con el profesor permite al alumno resolver posibles dudas y orientarse en la asignatura. Por otro lado, el profesor puede observar la evolución académica del alumno, así como los trabajos que esté realizando.

Gran parte de las asignaturas tienen atribuida una proporción importante de contenido práctico; aproximadamente la tercera parte del contenido total. Los métodos de examen varían según departamentos y métodos de trabajo del profesorado. En definitiva, en la Universidad de Deusto se aplican diversos métodos de evaluación: examen escrito, examen oral, trabajos escritos (estos trabajos pueden ser informes escritos o proyectos), y trabajos en equipo. En muchas asignaturas se tiene en cuenta la participación y el trabajo del alumno en clase pero el sistema empleado más comúnmente es el examen escrito para calificar al final de cada período. Algunos profesores ofrecen una variedad de modos de examen atendiendo a las características del estudiante.

- Sistema de calificación

Escala Nacional

La escala de puntuación española va del 1 al 10. El significado de las notas es como se detalla a continuación:

10	Matrícula de Honor
9	Sobresaliente
7-8	Notable
5-6	Aprobado
1-4	Suspenso

Escala ECTS

La escala de calificaciones ECTS es una escala relativa que pretende aumentar la transparencia sin interferir en los sistemas de calificación de las instituciones. Consiste en el uso combinado de las palabras clave y de definiciones numéricas adecuadas, que ponen en relación los resultados positivos individuales de cada estudiante en una materia concreta con los resultados positivos de sus compañeros de clase. Un posible ejemplo se muestra en el cuadro siguiente:

NOTA ECTS	% DE ALUMNOS APROBADOS QUE NORMALMENTE ALCANZAN LA CALIFICACIÓN
A	10 %
B	25 %
C	30 %
D	25 %
E	10 %
FX	-
F	-

El sistema de calificación adoptado en la Universidad de Deusto opera según el REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de

calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. Ministerio de Educación, Cultura Y Deporte. (España)

Entre las medidas encaminadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se encuentra el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en las titulaciones oficiales de grado y de postgrado. Este sistema se ha generalizado a partir de los programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus, facilitando las equivalencias y el reconocimiento de estudios realizados en otros países. Asimismo, su implantación ha sido recomendada en las sucesivas declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001).

El sistema europeo de créditos está ya implantado en una gran mayoría de los Estados miembros y asociados a la Unión Europea y constituye un punto de referencia básico para lograr la transparencia y armonización de sus enseñanzas. La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas.

El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece, así mismo, los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas y, en fin, fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en sus artículos 87 y 88, encomienda al Gobierno, en el ámbito de sus competencias, la adopción de las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de educación

superior. Entre esas medidas se encuentra, en primer lugar, determinar las normas necesarias para que sea el crédito europeo la unidad de medida del haber académico correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. La aplicación del sistema de créditos europeos supone, por lo demás, una condición previa y necesaria para establecer las nuevas titulaciones que deberán ir configurándose como consecuencia de las previsiones contenidas en el apartado 2 del artículo 88 de la mencionada ley orgánica.

Este objetivo de favorecer la transparencia entre los sistemas educativos de los distintos Estados miembros no sólo puede ser adecuadamente alcanzado con la implantación del Suplemento Europeo al Título, sino también con el establecimiento de sistemas de calificaciones a los alumnos que sean fácilmente comparables y permitan el cálculo de los porcentajes de éxito de los estudiantes en cada asignatura.

El sistema de calificación vigente en las universidades españolas difiere notablemente de los propugnados para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que resulta pertinente su modificación. El sistema de calificación debe ser cuantitativamente formulado para facilitar su comparación con el sistema de grados de calificaciones del sistema de créditos Europeos y el establecimiento de una distribución interna de las calificaciones otorgadas.

Este real decreto ha sido informado por el Consejo de Coordinación Universitaria. En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 5 de septiembre de 2003, dispongo:

✓ Artículo 1. Objeto

Este real decreto tiene por objeto establecer el crédito europeo como la unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como el sistema de calificación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en estas enseñanzas.

✓ Artículo 2. Ámbito de aplicación

El concepto de crédito y el modo de su asignación establecidos en esta norma se aplicarán a las directrices generales propias correspondientes a títulos universitarios de carácter oficial que apruebe el Gobierno a partir de la entrada en vigor de este real decreto, así como a los planes de estudios que deban cursarse para la obtención y homologación de dichos títulos.

✓ Artículo 3. Concepto de crédito

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

✓ Artículo 4. Asignación de créditos

1. El número total de créditos establecido en los planes de estudios para cada curso académico será de 60.
2. El número de créditos de cada titulación será distribuido entre la totalidad de las materias integradas en el plan de estudios que deba cursar el alumno, en función del número total de horas que comporte para el alumno la superación o realización de cada una de ellas.
3. En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las

horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

4. Esta asignación de créditos, y la estimación de su correspondiente número de horas, se entenderá referida a un estudiante dedicado a cursar a tiempo completo estudios universitarios durante un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico.
5. El número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo, de 30.
6. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, fijará el número mínimo de créditos que deban ser asignados a una determinada materia en planes de estudio de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales con validez en todo el territorio nacional.

✓ Artículo 5. Sistema de calificaciones

1. La obtención de los créditos correspondientes a una materia comportará haber superado los exámenes o pruebas de evaluación correspondientes.
2. El nivel de aprendizaje conseguido por los estudiantes se expresará con calificaciones numéricas que se reflejarán en su expediente académico junto con el porcentaje de distribución de estas calificaciones sobre el total de alumnos que hayan cursado los estudios de la titulación en cada curso académico.
3. La media del expediente académico de cada alumno será el resultado de la aplicación de la siguiente fórmula: suma de los créditos obtenidos por el alumno multiplicados cada uno de ellos por el valor de las calificaciones que correspondan, y dividida por el número de créditos totales obtenidos por el alumno.
4. Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

5. Los créditos obtenidos por reconocimiento de créditos correspondientes a actividades formativas no integradas en el plan de estudios no serán calificados numéricamente ni computarán a efectos de cómputo de la media del expediente académico.
 6. La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los alumnos matriculados en una materia en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor».
- ✓ Disposición transitoria única. Adaptación al sistema

Las enseñanzas universitarias actuales conducentes a la obtención de un título universitario oficial que estén implantadas en la actualidad deberán, en todo caso, adaptarse al sistema de créditos establecido en este real decreto con anterioridad al 1 de octubre de 2010. Disposición derogatoria única. Derogación normativa. A los efectos de lo dispuesto en el artículo 2 de este real decreto, quedan derogados el apartado 7 del artículo 2 y los apartados uno.4 y uno.5, primer párrafo, del anexo I del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, en la redacción que, respectivamente, han dado a dichos apartados el Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, y el Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, así como cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en esta norma.

- ✓ Disposición final primera. Título competencial.

Este real decreto se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.30.a de la Constitución española y de acuerdo con lo establecido en el artículo 87, en el artículo 88.1 y 3 y en la disposición final tercera de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre.

- ✓ Disposición final segunda. Habilitación para el desarrollo reglamentario.

Corresponde al Ministro de Educación, Cultura y Deporte dictar, en el ámbito de sus atribuciones, las disposiciones que sean necesarias para la aplicación de lo dispuesto en este real decreto.

- ✓ Disposición final tercera. Entrada en vigor.

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».



3.

Marco conceptual

3.1

Un ámbito para el desarrollo de la evaluación

El objetivo general del proyecto de investigación plantea:

Diseñar un modelo de evaluación del aprendizaje para educación superior que determine el comportamiento del estudiante y del docente desde una perspectiva psicológica y sociocultural frente al desempeño.

Lo primero que se realizó fue una aproximación al objeto central del trabajo, es decir, la evaluación. Para el efecto se desarrolló una primera mirada sintetizada en los siguientes términos.

Se partió de una mirada muy general, frente a la cual se puede afirmar que la realidad de las diversas manifestaciones de la evaluación en el ámbito de la educación superior se caracteriza por la dispersión. Son muchos los ámbitos en los cuales ocurre la evaluación, pero en cada uno de esos ámbitos se la entiende de una manera, se la práctica de una forma particular (incluso contradictoria con lo que ocurre en otros ámbitos), su impacto muchas veces tiende a ser débil. Posiblemente

estos síntomas ocurran debido a una subestimación del papel de la evaluación en la educación superior. Con mucha frecuencia se hace evaluación, pero no se la reflexiona, por ejemplo, en términos de los alcances que pueda tener en el largo plazo o como factor de apoyo a la construcción de procesos de calidad. En una buena medida estas situaciones ocurren porque no se ha comprendido qué es la evaluación y cuáles pueden ser sus alcances. En general las IES no cuentan con políticas de evaluación que permitan ir más allá de una práctica cerrada en sí misma y faciliten integrar de manera efectiva los propósitos y las acciones de la valoración, por ejemplo, en planes de desarrollo institucional.

Es así como, una situación como la mencionada convoca a pensar en la posibilidad de generar nuevas miradas de la evaluación, especialmente miradas integradoras, en sus diversas expresiones en la educación superior.

Como parte de esta aproximación se realizó un primer acercamiento a los elementos que podrían conformar el modelo de evaluación para así definir temas específicos a ser trabajados.

3.1.1 Posibles elementos de un modelo de evaluación

Un modelo es una representación conceptual que puede expresarse por medio de unas formas determinadas de operar con el propósito de concebir, entender y actuar sobre una realidad determinada.

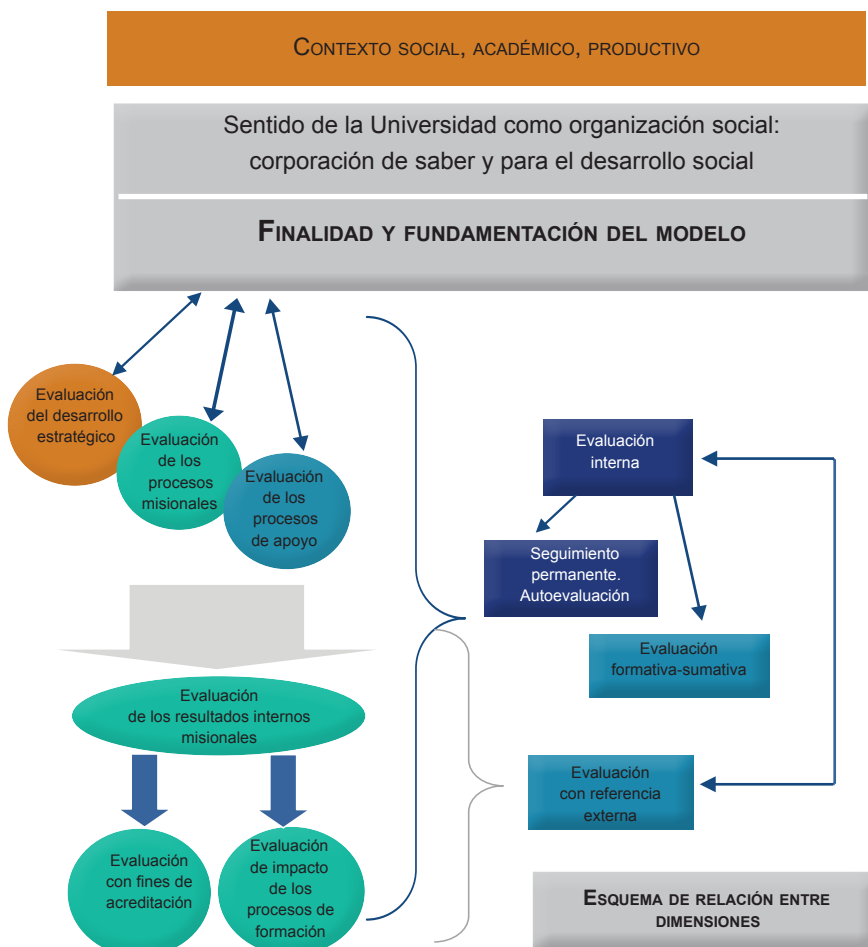
Características de un modelo:

COMPONENTE	REFERENCIA A LA INVESTIGACIÓN	COMENTARIOS
Se desarrolla con referencia a un objeto claramente definido.	La evaluación como elemento que, con referencia a diversos objetos, ocurre en la educación superior.	Las "objetos"* de la evaluación en la educación superior son múltiples por lo cual se podría pensar en priorizar, a partir de criterios que debemos definir, algunos de esos objetos para abordarlos paulatinamente lo cual no impide reconocer que pueden tener bases comunes.
Tiene una finalidad.	Plantear conceptual y operativamente una estrategia que permita hacer de la evaluación un elemento para cualificar el desarrollo de la educación superior.	Inicialmente el modelo debe tener como referencia la EAN pero se debe pensar con perspectiva general a la educación superior.
Se constituye por medio de una estructura que comprende elementos diferenciados pero interrelacionados.	La estrategia que se desarrolla debe contemplar elementos como los siguientes: fundamentación conceptual, definición de elementos de trabajo específicos, formas de operación, formas de "intervención", participación de los actores que harán operativo el modelo, formas de retroalimentación.	Los "contenidos" de la estrategia van a depender de la focalización que se haga de los "diversos objetos" de la evaluación.
Debe dar lugar a procesos de retroalimentación para mantener vigente en el tiempo la validez del modelo.		
* Entre otros; se pueden mencionar: institucional, curricular, aprendizaje, docencia, didáctica, metodologías, materiales educativos, docencia, recursos, gestión. Y cada una de estos puede llevarse a cabo por medio de agentes internos a la institución o por medio de agentes externos.		

Para la caracterización se decidió llevar a cabo, de una manera general, una aproximación a las principales dimensiones del modelo a ser construido. Es preciso anotar que este modelo surge de las discusiones de los investigadores y del análisis que generan la información recolectada sobre el tema de la evaluación.

Así se definieron cinco dimensiones, a saber:

Gráficamente estas dimensiones, junto con sus relaciones, se pueden visualizar así:



A partir de esta mirada estructural general y con el propósito de ir desarrollando las dimensiones del modelo se decidió comenzar a desarrollar una reflexión básica sobre el sentido de la universidad, ámbito en el cual trabaja el modelo de evaluación.

3.1.2 Una concepción renovada de universidad para una concepción renovada de evaluación

Desde sus inicios en occidente (siglo XI) la universidad ha sido reconocida como una institución social, representativa de intereses y posibilidades sociales.

La “corporación del saber”, como se ha denominado a la universidad en algunas épocas, se constituye en un centro de referencia para la organización y el desarrollo social. De hecho su surgimiento está ligado a una “necesidad sentida” de determinadas sociedades para, de una parte, canalizar la construcción de los saberes y las experiencias fundamentales que esas sociedades van acumulando como fruto de su devenir. Y, de otra parte, como una posibilidad de institucionalizar, sistematizar y difundir esa acumulación de saberes.

Partiendo de estas premisas generales la universidad, en un largo camino desde sus orígenes hasta la actualidad, ha desempeñado diversos papeles cambiantes según las características históricas y los contextos sociales específicos en los cuales se ha venido construyendo. Sin embargo, hay algunas notas esenciales que la pueden identificar y distinguir de otras organizaciones históricamente desarrolladas.

En primer lugar, la universidad es una institución social. Significa que no opera como un ente aislado, descontextualizado o producto de fuerzas sin relación sino que de hecho recoge y expresa formas particulares y universales de concebir la vida, la sociedad, la ciencia. La universidad es tal en la medida en la que es capaz de ser expresión de la sociedad local y global, y de aportar significativamente a estos ámbitos. La sociología enseña que sociedades fuertes se expresan e identifican por medio de instituciones fuertes. Y, sin lugar a dudas, la universidad se plantea, a lo largo de sus más de mil años de existencia, como uno de los pilares más fuertes no solamente de las sociedades occidentales sino también de las orientales. Pocas instituciones han permanecido de manera tan decidida e identificable en tan diversos contextos sociales.

Ser “social” o mejor “institución social”, (Vigostky 1968) implica, en primer lugar, una especial sensibilidad para saber captar momentos históricos, comprenderlos, transformarlos y tener la posibilidad de

proyectar a partir de estas acciones futuros desarrollos. Esas tareas no se pueden llevar a cabo de una manera coyuntural o episódica. Requieren, de la universidad como institución, la necesidad de disponer de mecanismos de relación con su medio ambiente de tal manera que pueda “estar al día” con lo que en ese medio ocurre. En tal sentido la universidad necesita a la sociedad pues ésta es el medio natural que requiere para su desarrollo. Y en el mismo sentido, la sociedad entendida en un sentido general, requiere de la universidad como el ente por excelencia para generar conocimiento y propuestas fundamentadas que le permitan avanzar y transformarse.

En segundo lugar, y para estar en capacidad de desarrollarse como institución social, la universidad debe generar internamente sus propias estructuras y sus propias formas de operación. La “corporación del saber” necesita trabajar de una manera sistemática y organizada para garantizar la producción de ese saber, con sentido social, de una manera fundamentada y probada. Por lo tanto, indaga sobre qué es importante para la sociedad buscando ir más allá de lo que inicialmente aparece. Contribuir al conocimiento y a la construcción de lo social requiere amplitud de horizontes, reconocimiento de los hechos pasados, visión de futuro, claridad de intencionalidades.

Es por ello que la universidad, para responder a la sociedad, necesita indagar en muy diversos campos lo cual implica tener la capacidad de combinar visiones específicas y visiones generales: mirar de manera integral, conjunta, lo social y lo científico, lo general y lo particular, lo local y lo global. Para el efecto es preciso tener marcos de referencias sociales y científicos muy fundamentados. Y esto se logra desplegando formas sistemáticas y fundamentadas de aproximación pertinente a esas realidades diversas. En otras palabras, se logra por medio del desarrollo de concepciones y métodos de trabajo que permitan captar de manera fundamentada las múltiples expresiones de la realidad social con el propósito de aportar elementos para su transformación.

En tercer lugar, la universidad, como parte de su responsabilidad social y del conocimiento que ha generado sobre la sociedad, necesita trabajar sobre estrategias que permitan analizar, compartir, divulgar los nuevos aportes de los diversos campos del desarrollo social. Es un claro deber de la universidad estructurar las estrategias que

a partir del conocimiento producido le permitan proyectarse a la sociedad y crecer ella misma para poder continuar generando sus aportes. Así, la universidad como corporación del saber y por ende como conglomerado de personas con una misión definida, propone de manera crítica para sí y para su contexto los logros que va alcanzando lo mismo que los alcances y limitaciones que ellos tienen. Únicamente de esta forma puede generar muchas posibilidades de renovación: mirándose a sí misma y mirando sus aportes a la sociedad.

Tradicionalmente estas funciones esenciales se han denominado, en el orden presentado, como extensión, investigación y docencia considerándolas las funciones básicas de la universidad. Sin embargo, para el problema que es de interés en esta investigación se ha querido hacer un abordaje más amplio. Para el efecto se tomó como referente el planteamiento contenido en *“Renewing the Covenant. Learning, Discovery and Engagement in a New Age and Different World”*¹⁵.

De acuerdo con el enfoque dado por estas instituciones norteamericanas, sin perder la tradición construida por siglos por la universidad, es necesario que en las circunstancias cambiantes del mundo actual las funciones de la universidad pueden ser vistas de una manera diferente: renovando el pacto. Con esto se quiere señalar que la universidad, como se mencionó más arriba, no opera de manera aislada sino que encuentra su sentido en la relación con la sociedad, en el “pacto” que tienen con ella. No se trata de algo accesorio sino, precisamente, sustancial al papel de la universidad. La existencia de lo universitario se justifica, y así ha sido tradicionalmente, por la relación que tenga con las circunstancias particulares y generales de los entornos sociales. Su sentido está en lo social. En el “pacto”.

¹⁵ *Renewing the Covenant. Learning, Discovery and Engagement in a New Age and Different World.* Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. March 2000 (Renovando el pacto. Aprendizaje, descubrimiento y vinculación en una nueva era y en un mundo diferente). ”.

Sin embargo, en un mundo en el cual experimentamos nuevos y posiblemente impensados desarrollos es preciso que el pacto adquiera nuevas dimensiones, nuevos sentidos, nuevas formas de entenderse.

Respecto a lo planteado en “*Renewing the Covenant*” se puede afirmar que la función esencial de la universidad consiste en el **vínculo** (*engagement*) que guarda con la sociedad a la cual debe servir y de la cual debe tomar los elementos necesarios para su desarrollo y su proyección. El sentido del **vínculo** puede encontrarse en la complejidad de la sociedad actual, y a su vez, en la complejidad que debe desarrollar la universidad. Estos entramados, sin duda, caracterizan de manera específica lo que debe ser el desarrollo actual de la universidad. No se trata de una organización de mirada unilateral o específica sino más bien de una organización que dentro de una perspectiva de solidez genera múltiples posibilidades y miradas para responder de manera efectiva y eficiente a las demandas sociales y a su propio desarrollo. Ya no se trata como en la mirada más tradicional de proyectarse en el sentido de “ir hacia” sino más bien de “estar con”, “crecer con”, “construir con” la sociedad.

La segunda función tiene que ver con el **descubrimiento** (*discovery*). Corresponde al ámbito universitario llevar a cabo “una actividad creativa da que lugar a un nuevo conocimiento, lo integre en los cuerpos ya existentes del trabajo disciplinario, “polinice” las disciplinas, y posiblemente cree algo totalmente nuevo”¹⁶. Sin duda este planteamiento se ubica en el amplio espectro de la investigación pero supera a la visión tradicional en cuanto que la caracteriza como una “actividad creativa”, es decir, no repetitiva ni cerrada sino abierta a nuevos marcos de referencia y posibilidades de desarrollo en un mundo cambiante. Destaca, por ejemplo, la necesidad de un trabajo interdisciplinario lo cual, necesariamente, plantea la necesidad de llevar a cabo una indagación caracterizada por la complejidad. El “descubrimiento” propone el reto necesario de buscar nuevas posibilidades en cuanto a la fundamentación y a los métodos. Esto conduce a superar ciertas visiones “consagradas” en la universidad para dar lugar a aproximaciones acordes con las nuevas realidades.

¹⁶ Ibid.

La tercera función alude al **aprendizaje** (*learning*) superando el enfoque más tradicional de “docencia”. La universidad no se limita a transmitir, a ofrecer a alguien. Más bien se convierte ella misma en un ente, en una organización que como tal y por medio de todos sus actores aprende de su experiencia de vinculación con la sociedad y de descubrimiento. Sin lugar a dudas esta posibilidad de aprendizaje sienta las bases para cambiar muchas de las experiencias que hoy ocurren al interior de las universidades¹⁷. Aprenden, por supuesto, los estudiantes. Pero también lo hacen los directivos, los profesores, los investigadores y en general la comunidad vinculada con el desarrollo institucional. Entonces, una universidad que se vincula con la sociedad, descubre y aprende tiene todas las posibilidades para convertirse en una institución sólida que pueda cumplir con mayor calidad su cometido social, académico y político.

El planteamiento de un modelo de evaluación orientado a apoyar e impulsar la calidad de los procesos y los logros de la universidad encuentra en este nuevo planteamiento un marco de referencia que aporta los elementos para dar sentido a las posibles acciones de valoración. No se trata, por lo tanto, de un modelo evaluativo propuesto para una institución “neutra” sino para una institución comprometida con una política de calidad referenciada a las nuevas situaciones que hoy deben caracterizar el desarrollo de lo universitario.

3.1.3 El desarrollo de las categorías se plantea a continuación en el manejo del instrumento:

- Formulación de la encuesta

La encuesta sobre evaluación en la educación superior será planteada a diferentes estamentos de instituciones de educación superior, la cual busca indagar acerca de los procesos que se desarrollan en torno a los procesos de evaluación.

- Presentación

¹⁷ Es importante resaltar que esta visión se acompaña con los planteamientos hechos por Peter Senge en su obra “Escuelas que aprenden” (Norma, 2002) en la cual recoge para las instituciones educativas (consideradas en sentido amplio) las ideas propuestas en su obra “La quinta disciplina”.

3.1.3.1 El significado de la Evaluación institucional en Educación Superior

Si se acepta la argumentación de que la razón de ser de las instituciones de Educación Superior consiste en la formación de las personas, mediante estrategias pedagógicas, para que piensen, sientan y actúen de manera productiva dentro de la sociedad actual y se constituyan en promotores y actores de calidad de vida para la fraternidad humana en los niveles global y tribal, se debe reconocer también que de manera concomitante, esa Misión genérica, noble y trascendente solamente puede ser cumplida a través de procesos cuidadosamente planeados, organizados, dirigidos y controlados, es decir a través de una gestión adecuadamente gerenciada. Desde su concepción, citado por Alvarado Oyarce, O. (2003) “gerencia de la institución educativa como proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno (Manes), con miras a “conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa” (Amarate) a fin de ofrecer un servicio de calidad, “y coordinar las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de sus proyectos comunes” (Álvarez). Para que el gerenciamiento de la gestión institucional se desarrolle con efectividad, debe disponer de sensores que van alertando sobre el rumbo que toman los procesos y especialmente sobre la calidad de los resultados que aquellos producen. Este monitoreo permanente asume en el área administrativa, el nombre de control de gestión y para las instituciones educativas superiores se realiza bajo el término evaluación institucional en Educación Superior.

3.1.3.2 El propósito final de la evaluación institucional en Educación Superior

Es lógico pensar que entendido de esta forma, el control de gestión o la evaluación institucional tienen un propósito final definitivo: Brindar información para verificar si en último término todos los resultados de los diferentes procesos institucionales conducen al cumplimiento de la Misión o razón de ser de la Institución y con base en esta información tomar las decisiones pertinentes para la corrección oportuna de las desviaciones o en caso contrario mantener los resultados dentro de lo planeado. Así como el médico tiene un protocolo de exámenes para diagnosticar la salud del paciente, de la misma manera la

evaluación determina los signos vitales de la institución, por lo cual está hondamente arraigado en el quehacer institucional y ausculta los procesos críticos y vitales para él. Continuando con la analogía, la evaluación institucional en Educación Superior debe cubrir el diagnóstico de cada uno de sus procesos claves, debe disponer de métodos e instrumentos válidos para obtener información vital sobre ellos, debe analizar la información que arrojan y debe conducir a la toma de decisiones o acciones correctivas o de mantenimiento que sea necesario adoptar.

3.1.3.3 La evaluación del aprendizaje en la evaluación institucional

La concepción holística de los procesos examinados que cubre la evaluación institucional en Educación Superior no deja en segundo plano la evaluación del aprendizaje, la cual es central en la institución. Al contrario reconoce que el aprendizaje es el producto de procesos académicos e investigativos cuya calidad depende del funcionamiento de su infraestructura administrativa. Todos estos procesos deben ser cubiertos de manera sistémica por la evaluación institucional. Por otra parte reconoce también que la construcción del aprendizaje que es propósito central en todas las instituciones de Educación Superior constituye en sí un proceso cuya evaluación debe ser abordada considerando todos los elementos constitutivos de un proceso entre los cuales se incluyen los demás procesos institucionales como proveedores.

3.1.3.4 Metaevaluación¹⁸

Se hace necesaria en este aparte una referencia a la metaevaluación entendida como la evaluación específica del funcionamiento y resultados de todos los procesos evaluativos que se realizan en las Instituciones de Educación Superior.

¹⁸ Este término (García WEB) “fue acuñado en los años 60, por Michael Scriven, el metaevaluador puede servirse tanto de listas de estándares específicamente elaboradas para la metaevaluación como de otros catálogos de criterios formulados para la realización de evaluaciones. La “Meta-Evaluation Checklist” (MEC) incluye una serie de ítems -que el autor obtiene de diversas fuentes- y que apuntan a la conveniencia de que el estudio evaluativo sea comprehensivo y comprensible, creíble, ético, que en él se expliciten los estándares de valor utilizados, así como su justificación, que sea factible de ser llevado a la práctica, suficiente pero no excesivamente preciso (la evaluación ha de ser rigurosa desde un punto de vista técnico, pero un exceso de rigor puede hacer también que se olviden cuestiones como la relevancia de la información proporcionada), sensible desde el punto de vista político, que atienda y responda a las necesidades de las audiencias, a las que será proporcionado, oportuno, seguro, válido y “rentable” en términos de coste-eficacia”.

3.1.3.5 El proceso metaevaluativo

Es fundamental para garantizar las metas institucionales debido a que garantiza que los métodos, instrumentos y prácticas que se desarrollan en los diferentes procesos evaluativos institucionales cumplen con el objetivo de mantener la calidad y el direccionamiento hacia las metas institucionales de los procesos que auditan.

La pregunta radica en cómo iniciar un proceso metaevaluativo en las instituciones de Educación Superior de Colombia. Ante todo se debe entender la metaevaluación como un gran proceso que evalúa cada uno de los procesos evaluativos institucionales en al menos seis factores considerados como básicos en el desempeño efectivo de todo proceso:

- ▶ ¿Evidencia un direccionamiento estratégico?
- ▶ ¿Sus funciones específicas son claramente conocidas por los empleados de todos los estamentos de la institución?
- ▶ ¿Se gestiona de manera efectiva con eficiencia en sus recursos y procesos, así como con eficacia en sus resultados y clientes?
- ▶ ¿Cubre todos los procesos diseñados para cumplir los objetivos estratégicos que la institución se ha propuesto?
- ▶ ¿Hace uso de métodos de instrumentos técnicamente elaborados con validez y confiabilidad en sus resultados?
- ▶ ¿Es realizado por actores preparados conocedores de las políticas y técnicas evaluativas propias de cada proceso cuyo liderazgo convoca una percepción positiva frente a él?

3.1.3.6 Instrumento inicial

El estudio Metaevaluativo de las Instituciones de Educación Superior puede abordarse inicialmente desde estos seis aspectos o factores. Se denominará a este proceso un análisis multifactorial del proceso metaevaluativo y su objetivo consiste en buscar conclusiones válidas y pertinentes a partir de una matriz que compare cada factor evaluado con el grado ideal de madurez institucional que se espera.

El punto de partida de un análisis multifactorial de la metaevaluación institucional de la Educación Superior radica en la elaboración de un instrumento que permita evidenciar el grado de desarrollo de las políticas, prácticas, métodos, instrumentos u otros elementos empleados en los procesos evaluativos de las diferentes instituciones de Educación Superior, frente a cada uno de los factores antes presentados.

A continuación se propone un instrumento que permite diagnosticar y hacer seguimiento a la forma como se desarrollan los diferentes procesos de evaluación en las instituciones de Educación Superior.

Este instrumento actúa como guía de captura de información sobre las observaciones o testimonios de quienes dirigen, realizan, reciben o conocen de cerca los procesos evaluativos en las diferentes instituciones.

Este documento permitirá levantar información acerca de los procedimientos evaluativos utilizados por las Instituciones de Educación Superior de Colombia, determinar los de mayor utilización, realizar comparaciones entre las instituciones y determinar un panorama general del sistema evaluativo de las instituciones de Educación Superior en Colombia con las consecuentes observaciones derivadas.

A la vez que este instrumento se constituye como un soporte investigativo, también pretende constituirse en un fácil sistema de estándares que puede servir de guía para las diferentes prácticas evaluativas institucionales y frente al cual se pueden comparar y clasificar las diferentes entidades.

La experiencia en la conceptualización, diseño instrumental y práctica metaevaluativa, bien puede servir de criterio para nominar entidades que más adelante se constituyan en entidades certificadoras de procesos evaluativos en Educación Superior. Finalmente puede servir también como una bitácora de acción para el personal experto que integre un Assessment Center institucional, el cual por supuesto debe conducir hacia actividades certificadoras.



Ficha técnica el instrumento de recolección de información

4.1

Objetivo

Configurar un instrumento de recopilación de información que permita determinar el estado de desarrollo de los diferentes factores inherentes a los procesos de evaluación de las instituciones de Educación Superior, el cual al ser aplicado conduzca a la construcción de una visión sobre las dimensiones predominantes del sistema de evaluación institucional en la Educación Superior Colombiana.

4.2

Metodología

El instrumento que se propone puede adoptar dos metodologías:

- De encuesta
- Como guía de entrevista
- Número de preguntas:
- 110 distribuidas en 6 factores de valoración.

4.3

Estamentos educativos institucionales que abordarán las preguntas del instrumento

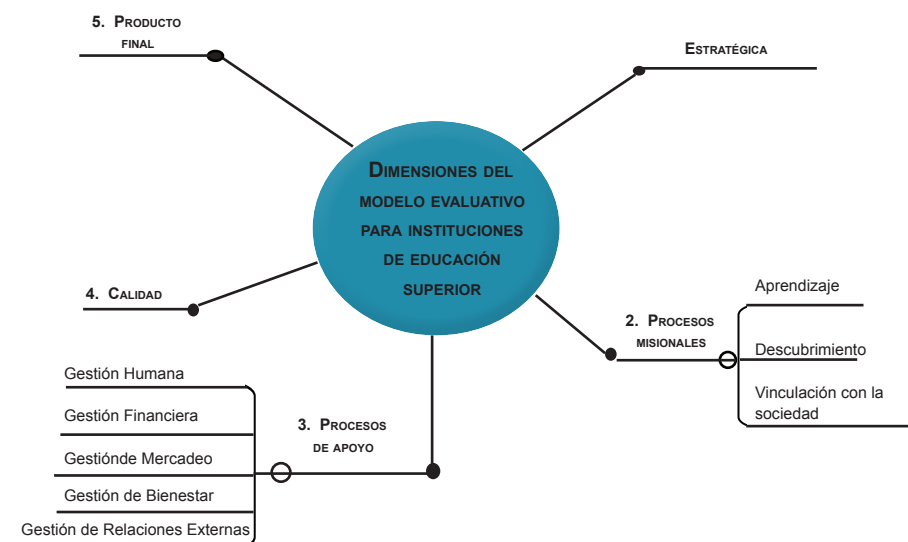
CARGOS	CÓDIGO
Rectores	1
Vicerrectores	2
Decanos	3
Directores de programa Académico	4
Coordinadores de programa Académico	5
Docentes	6
Directores de programas administrativos	7
Coordinadores de programa Administrativos	8
Profesionales Administrativos	9
Otro Personal Administrativo	10
Estudiantes	11
Egresados	12

Opciones de respuesta para las preguntas el instrumento:

CALIFICACIÓN	SIGNIFICADO	DESCRIPCIÓN
3	Muy evidente	Si la pregunta que responde se observa en la Institución de manera muy evidente.
2	Evidente	Si la pregunta que responde se observa en la Institución pero se deben hacer mejoramientos.
1	Poco evidente	Si la pregunta que responde no se observa en la Institución o solo se observa de manera incipiente.
0	No evidente	Si la pregunta que responde no se observa en la Institución ni siquiera de manera incipiente.

4.4

Mapa mental de las dimensiones del modelo evaluativo



El siguiente gráfico y la tabla subsiguiente presentan de una manera gráfica la interrelación entre dimensiones y factores:

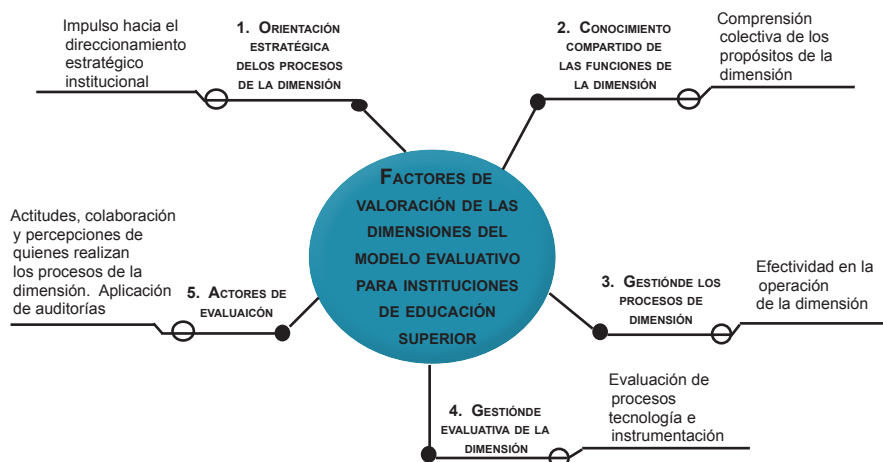


Tabla ilustrativa de la interrelación entre dimensiones y factores en el modelo de evaluación propuesto:

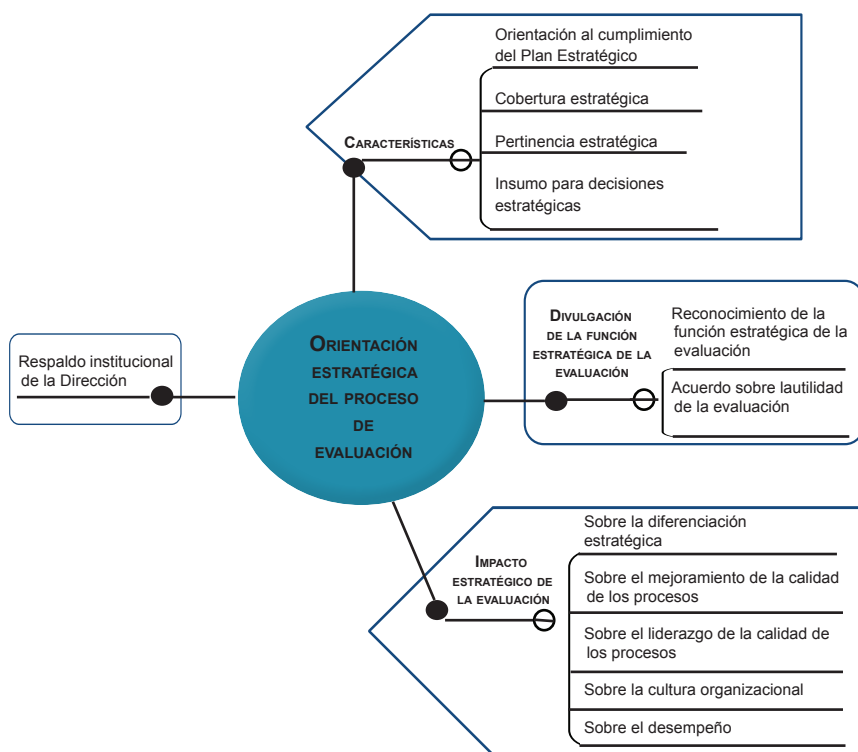
DIMENSIONES	ESTRATÉGICA	ESTRATÉGICA PROCESOS	PROCESOS DE APOYO	CALIDAD	PRODUCTO FINAL
Orientación estratégica de los procesos					
Conocimiento compartido de las funciones					
Gestión de los procesos					
Gestión evaluativa de la dimensión					
Actores de la evaluación					

- Estructura de cada factor:

Cada factor está determinado por los objetivos que definen los propósitos, las dimensiones que corresponden a las proposiciones que definen los elementos a indagar, las preguntas como cuestionamientos concretos y a quién iría dirigida las preguntas de la encuesta.

4.1.1 Factor- orientación estratégica de la evaluación (Direccionamiento estratégico)

MAPA MENTAL DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN



FACTOR - ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN (DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO)**Objetivos:**

Determinar el grado en que los diferentes estamentos institucionales perciben el respaldo institucional que se da a los procesos de evaluación, las características estratégicas que éstos presentan, tales como la orientación al cumplimiento del Plan estratégico, el cubrimiento de los procesos estratégicos clave y la determinación exacta de su funcionamiento y si los resultados de los procesos evaluativos conducen a la toma de decisiones estratégicas.

Verificar el grado en que los diferentes estamentos institucionales reconocen que se divulga ampliamente la función estratégica del proceso de Evaluación y como consecuencia reconocen su función estratégica y su utilidad.

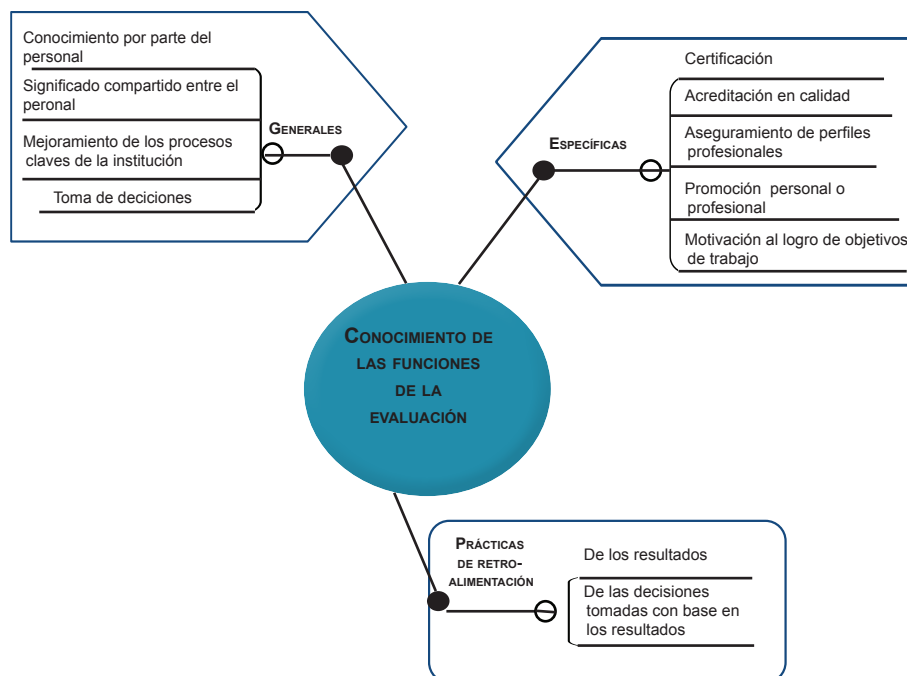
Investigar el grado en que los diferentes estamentos institucionales aprecian el impacto estratégico que los procesos de evaluación tienen sobre la diferenciación estratégica institucional, el mejoramiento de la calidad de los procesos, el liderazgo en calidad y la conformación de una cultura de evaluación.

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
1. Respaldo institucional a la Evaluación de parte de la Dirección.	1. La Dirección de esta institución brinda todo su apoyo a los procesos de evaluación que se desarrollan en las diferentes dependencias.	Todos
2. Existencia de un Plan Estratégico.	2. En esta institución se conoce el Plan Estratégico hacia el cual están orientados todos los procesos que se evalúan.	Todos
3. Orientación el proceso evaluativo hacia el cumplimiento del Plan estratégico Institucional.	3. El proceso de evaluación de esta Institución se orienta a verificar el cumplimiento del Plan Estratégico Institucional.	Todos
4. Cobertura estratégica del proceso de evaluación.	4. El proceso de evaluación verifica la manera como se obtienen los resultados de los procesos estratégicos claves de esta institución.	Todos
5. Pertinencia estratégica de los procesos de evaluación.	5. Las evaluaciones que se aplican en esta institución miden con exactitud cómo funcionan los procesos que son vitales para el cumplimiento de sus objetivos estratégicos.	Todos
6. Evaluación como Insumo para decisiones estratégicas.	6. las decisiones estratégicas importantes que se toman en esta institución, se apoyan en los datos suministrados por los procesos de evaluación.	Todos
7. Divulgación de la función estratégica de los procesos de evaluación.	7. En esta institución se divulgan los propósitos estratégicos de los procesos de evaluación que se realizan.	Todos
8. Reconocimiento de la importancia estratégica de la evaluación.	8. Las personas de esta institución pueden explicar la importancia estratégica de los procesos de evaluación que se realizan en sus dependencias.	Todos
9. Acuerdo sobre la utilidad de la evaluación.	9. Las personas de esta Institución manifiestan un alto grado de acuerdo con la utilidad de los procesos de evaluación que se realizan.	Todos

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
10. Impacto estratégico de la Evaluación sobre la diferenciación estratégica.	10. La excelencia en las actividades que han generado los procesos de evaluación, ha contribuido a diferenciar esta institución de otras.	Todos
11. Impacto de la evaluación sobre el mejoramiento de la calidad de los procesos.	11. Los procesos de evaluación de esta institución han contribuido a mejorar la calidad de sus procesos.	Todos
12. Impacto de la evaluación sobre liderazgo en calidad de procesos.	12. Los resultados de las evaluaciones que se aplican en esta institución le han dado una imagen de liderazgo en la calidad de sus procesos.	Todos
13. Impacto cultural de la evaluación.	13. Los diferentes estamentos de esta institución comparten su percepción positiva sobre la aplicación de procesos de evaluación.	Todos
14. Impacto en Desempeño.	14. Las unidades administrativas que evalúan sus procesos presentan desempeño más alto.	Todos

4.4.2 Factor - conocimiento de las funciones de la evaluación (comprensión de propósitos)

MAPA CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN



CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN (COMPRENSIÓN DE PROPÓSITOS)

Objetivos:

Determinar el grado en el que el personal de la Institución conoce las funciones generales del proceso de evaluación y comparte el significado de sus propósitos tales como el mejoramiento de los procesos y prestar apoyo a la toma de decisiones.

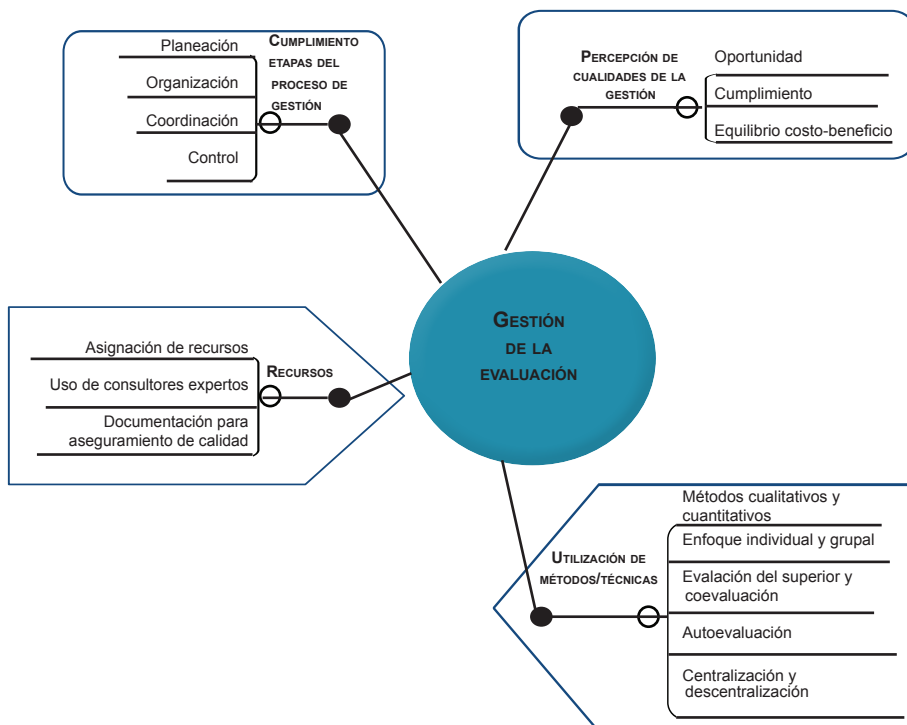
Investigar cuáles son los propósitos específicos predominantes de los procesos de evaluación utilizados por la institución, según son apreciados por sus diversos estamentos, tales como obtención de certificaciones, acreditación en calidad, aseguramiento de perfiles profesionales, promoción personal o profesional o motivación para el logro de objetivos de trabajo.

Precisar la existencia de prácticas de retroalimentación a los estamentos institucionales tanto de los resultados de los procesos de evaluación como de las decisiones tomadas con base en sus resultados.

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
1. Conocimiento de los propósitos generales de la evaluación por parte el personal.	1. Las diferentes personas de esta institución podemos responder claramente a la pregunta: "Para qué se evalúa".	1 - 11
2. Significado compartido sobre los propósitos generales de la evaluación.	2. La mayoría de las personas de esta institución podemos responder de manera similar a la pregunta: "Para qué se evalúa".	1 - 11
3. Empleo de procesos de evaluación con fines de Mejoramiento de los procesos claves de la Institución.	3. La evaluación realizada en esta institución conduce al mejoramiento de los procesos claves de las diferentes áreas.	1 - 11
4. Empleo de procesos de evaluación con fines de toma de decisiones.	4. En esta institución los resultados de las diversas evaluaciones que se realizan, se tienen en cuenta para tomar decisiones administrativas importantes.	1 - 11
5. Empleo de procesos de evaluación con fines de certificación.	5. Esta institución emplea el proceso de evaluación para obtener una certificación especial.	1 – 8
6. Empleo de procesos de evaluación con fines de acreditación en calidad.	6. Esta institución emplea el proceso de evaluación para obtener o mantener una acreditación de la calidad de sus resultados.	1 - 12
7. Empleo de procesos de evaluación con fines de aseguramiento de perfiles profesionales.	7. Esta institución emplea el proceso de evaluación para asegurar la formación de perfiles profesionales acordes con las necesidades de la sociedad.	1 – 6
8. Empleo de procesos de evaluación con fines de promoción personal o profesional.	8. En esta Institución los resultados de las evaluaciones conducen al mejoramiento o promoción personal y/o profesional.	Todos
9. Empleo de procesos de evaluación con fines de Motivación al logro de objetivos de trabajo.	9. La evaluación realizada en esta institución genera motivación para lograr los objetivos del trabajo.	1 - 11
10. Prácticas de retroalimentación de los resultados de la evaluación.	10. Los resultados de los diferentes procesos de evaluación se retroalimentan al personal interesado.	1 - 11
11. Prácticas de retroalimentación de las decisiones tomadas con base en los resultados de la evaluación.	11. Las decisiones tomadas con base en los resultados de la evaluación se retroalimentan al personal interesado.	1 - 11

4.4.3 Factor - gestión de la evaluación (cómo opera la evaluación)

MAPA CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN



GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN (CÓMO OPERA LA EVALUACIÓN)

Objetivos:

Determinar el grado en el que el personal de la Institución observa que los procesos de evaluación se aplican las fases integradoras de la gestión tales como planeación, organización, coordinación y control.

Verificar si los diferentes procesos de evaluación de la institución presentan las cualidades de oportunidad, cumplimiento y equilibrio costo-beneficio y si se dispone para ellos de los recursos suficientes, tanto en lo material, como en lo técnico y normativo.

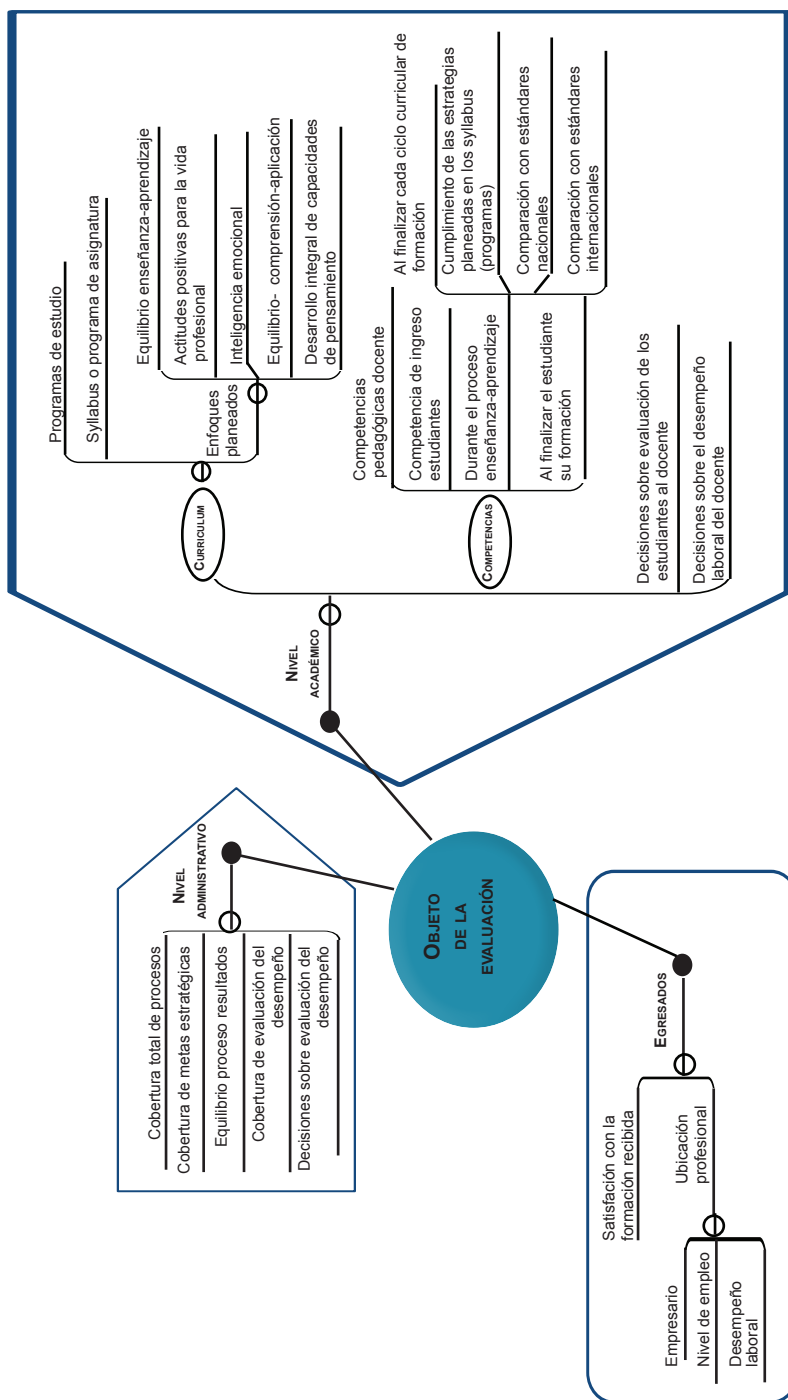
Explorar cuáles son los métodos y técnicas predominantes en los diferentes procesos de evaluación que desarrolla la Institución tales como métodos cuantitativos y cualitativos, enfoque individual o grupal, evaluación del superior, coevaluación y autoevaluación y centralización o descentralización de los procesos.

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
1. Planeación de los procesos de evaluación.	1. Los diferentes procesos de evaluación que se realizan en esta Institución están cuidadosamente planeados.	1 – 5
2. Organización de los procesos de evaluación.	2. En esta Institución existe una dependencia o equipo encargado de organizar los servicios de evaluación para las diferentes áreas o procesos.	1 – 11
3. Coordinación de los procesos de evaluación.	3. En esta Institución están muy bien coordinados los diferentes procesos de evaluación que se desarrollan.	1 - 11
4. Control de los procesos de evaluación.	4. En esta institución se hace el control sobre el funcionamiento de los procesos de evaluación.	1 – 8
5. Oportunidad de los procesos de evaluación.	5. Esta institución evalúa los procesos que realiza en el momento oportuno.	1 – 11
6. Cumplimiento de los procesos de evaluación.	6. Esta institución cumple con los procesos de evaluación planeados.	1 – 11
7. Equilibrio costo – beneficio en los programas de evaluación.	7. En esta institución, el costo invertido en los programas de evaluación guarda equilibrio con la utilidad que generan sus resultados.	1 – 5
8. Disponibilidad de recursos para desarrollar los procesos de evaluación.	8. Esta institución asigna recursos suficientes para desarrollar los diferentes procesos de evaluación.	1 – 7
9. Equilibrio centralización y descentralización de la Evaluación.	9. En esta Institución, los procesos de evaluación se dejan a la iniciativa de cada directivo bajo políticas centrales.	1 – 8
10. Utilización de consultores especializados.	10. Esta institución contrata consultores expertos para desarrollar sus procesos de evaluación.	1 – 7
11. Documentación para asegurar la calidad de los procesos de evaluación.	11. Los procesos de evaluación están debidamente documentados para garantizar la calidad de sus resultados.	1 – 11
12. Papel de los métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación.	12. En esta Institución los análisis cualitativos en la evaluación se apoyan en métodos cuantitativos.	1 – 9

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
13. Equilibrio ente lo individual y lo grupal en la evaluación.	13. En esta institución se evalúa en la misma proporción el desempeño individual y grupal.	1 – 11
14. Equilibrio entre evaluación del superior y coevaluación.	14. En esta institución la evaluación de pares o compañeros de trabajo complementa la de los superiores.	1 – 10
15. Papel de la autoevaluación.	15. En esta Institución la autoevaluación complementa otras fuentes de evaluación utilizadas.	1– 11

4.4.4 Factor - objetos de la evaluación (Qué se evalúa en la institución)

MAPA CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN



OBJETO DE LA EVALUACIÓN (QUÉ SE EVALÚA EN LA INSTITUCIÓN)

Objetivos:

Determinar el grado en el cual se observa que en el nivel administrativo de la institución se realiza evaluación sobre todos los procesos, se evalúan las metas estratégicas claves, se verifica si existe un equilibrio entre procesos y resultados y si la evaluación del desempeño tiene una cobertura total y conduce a decisiones administrativa importantes.

Investigar si en el nivel académico de la institución existe cobertura en la evaluación de sus prácticas curriculares tales como organización de las unidades de estudio, calidad de programas o syllabus de asignaturas, así como en los enfoques planeados de estrategias de aprendizaje (equilibrio enseñanza-aprendizaje, actitudes profesionales positivas, inteligencia emocional, comprensión y desarrollo armónico de las capacidades del pensamiento).

Indagar si la cobertura de la evaluación de las competencias recae en primer lugar en los docentes y luego sigue los diferentes ciclos de formación (ingreso, durante el proceso de formación y a la finalización), si se verifican los resultados del aprendizaje según lo planeado en los programas o syllabus, si se comparan los resultados con estándares nacionales o internacionales y si los resultados de las evaluaciones de los estudiantes al docente y el desempeño laboral de éste, conducen a decisiones académicas importantes.

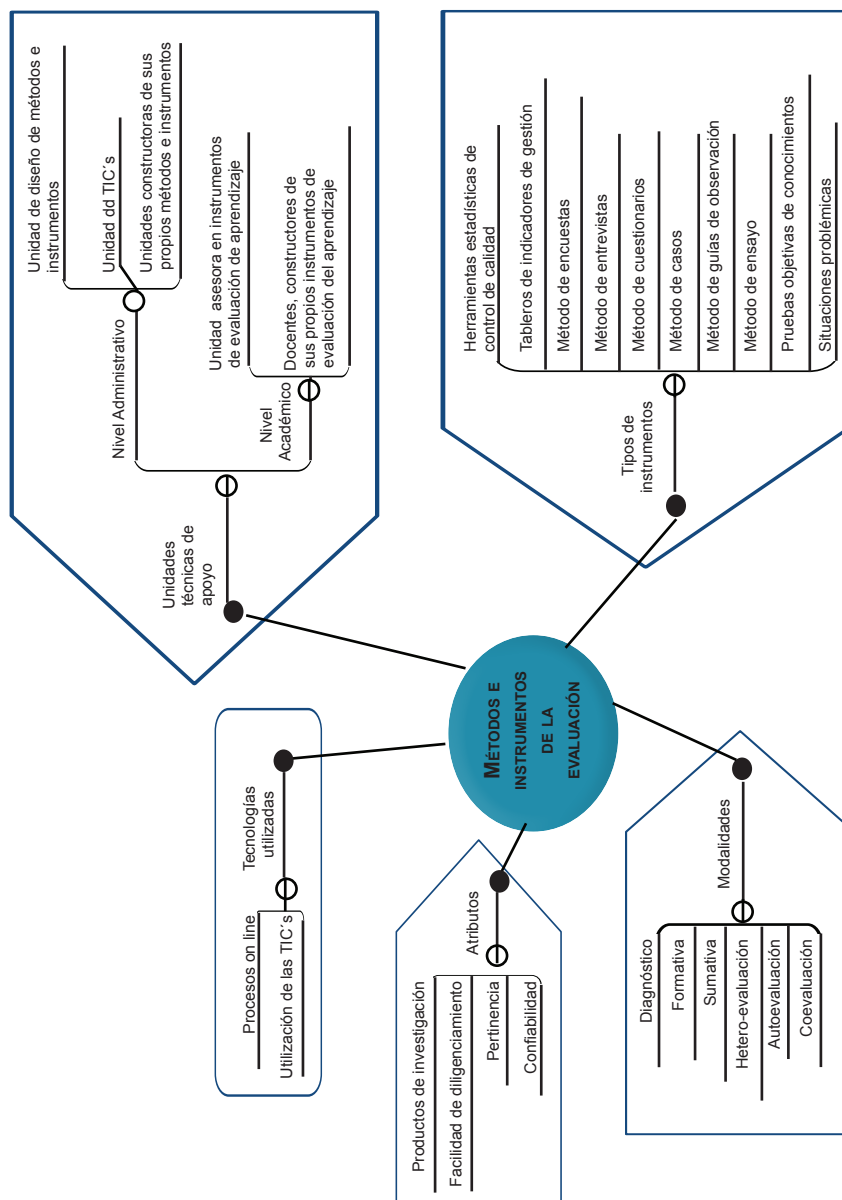
Evidenciar si se evalúan en los egresados de la institución, la satisfacción con la formación recibida, el oficio empresarial al cual se dedican, los niveles de empleo que ocupan y el desempeño laboral que obtienen.

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
1. Cobertura total o parcial de procesos.	1. Todos los procesos académicos y administrativos de esta Institución se someten a evaluación.	1 – 8
2. Cobertura de metas estratégicas.	2. Las metas claves que se proponen a las diferentes unidades de esta Institución, son evaluadas sin excepción.	1 – 8
3. Equilibrio entre procesos y resultados.	3. En esta Institución se evalúan tanto los resultados logrados, como los procesos que conducen a ellos.	1 – 8
4. Cobertura de evaluación del desempeño.	4. Esta institución evalúa el desempeño de todos sus colaboradores.	1 – 10
5. Decisiones sobre evaluación del desempeño	5. En esta institución la evaluación del desempeño al personal administrativo conduce a decisiones administrativas importantes.	1 – 10
6. Evaluación de organización de programas de estudio.	6. Esta institución evalúa la organización de sus programas de estudio.	1 – 6
7. Syllabus o programas de las asignaturas.	7. En esta institución se evalúa el contenido del programa (o Syllabus) de cada asignatura.	1 – 6
8. Competencias pedagógicas.	8. Esta institución evalúa periódicamente las competencias pedagógicas de sus docentes.	1 – 6, 8, 11
9. Equilibrio entre aprendizaje y la enseñanza.	9. Esta institución se verifica si existe equilibrio entre la capacidad pedagógica del docente y el aprendizaje logrado por el estudiante.	1 – 6, 8, 11
10. Equilibrio entre comprensión y aplicación, (Saber y Saber hacer).	10. Esta institución evalúa en los estudiantes tanto la comprensión de los conceptos como su aplicación.	1 – 6, 11
11. Desarrollo de las actitudes positivas para la vida profesional, (Ser).	11. Esta institución evalúa en los estudiantes el desarrollo de actitudes positivas para la vida profesional.	1 – 6, 8, 11
12. Desarrollo de la inteligencia emocional, (Ser).	12. Esta institución evalúa en los estudiantes el desarrollo de su inteligencia emocional.	1 – 6, 11

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
13. Desarrollo integral de las diferentes capacidades del pensamiento.	13. La evaluación del aprendizaje en esta institución verifica el desarrollo integral de las diferentes capacidades del pensamiento. (discriminar, opinar, construir, decidir, juzgar, confrontar, etc.).	1 – 6, 11
14. Evaluación de las competencias de ingreso del estudiante.	14. Esta institución evalúa el perfil de competencias con que ingresa el estudiante.	1 – 6, 11
15. Desarrollo de competencias al finalizar ciclos curriculares de formación.	15. Esta institución realiza evaluación del desarrollo de las competencias de los estudiantes al finalizar cada ciclo de formación.	1 – 6, 11
16. Cumplimiento del aprendizaje planeado en los programas (syllabus) de las asignaturas.	16. Esta Institución evalúa si las comprobaciones de aprendizaje del docente al estudiante, guardan concordancia con las estrategias de aprendizaje planeadas en los programas (syllabus) de las asignaturas.	1 - 6
17. Competencias de salida del estudiante.	17. Esta institución evalúa el perfil de competencias con que sale el estudiante al terminar su formación.	1 – 6, 11
18. Comparación con estándares nacionales.	18. Los estudiantes de esta institución se someten a exámenes de competencias que se comparan con estándares nacionales.	1- 6, 11, 12
19. Comparación con estándares internacionales.	19. Los estudiantes de esta institución se someten a exámenes de competencias que se comparan con estándares internacionales.	1 – 6, 11, 12
20. Decisiones sobre la evaluación de los estudiantes al docente.	20. Los resultados de la evaluación de los estudiantes al docente, se utilizan para mejorar las estrategias de aprendizaje de la unidad de estudio.	1 – 6, 11, 12
21. Decisiones sobre desempeño docente.	21. En esta institución la evaluación del desempeño del docente conduce a decisiones administrativas importantes.	1 – 6, 8, 11
22. Satisfacción de egresados con la formación recibida.	22. Esta institución evalúa la satisfacción de sus egresados con la formación recibida.	1 – 7
23. Tipo de empleo del egresado.	23. Esta institución registra el número de egresados que son empresarios.	1 – 6, 12
24. Nivel de empleo del egresado.	24. Esta Institución registra periódicamente el nivel del empleo que ocupan sus egresados en las organizaciones donde laboran.	1 – 8, 9, 12
25. Evaluación del desempeño profesional de los egresados.	25. Esta institución evalúa el desempeño profesional de sus egresados.	1 – 8, 9, 12

4.4.5 Factor - métodos e instrumentos de la evaluación (recursos tecnológicos empleados en la evaluación)

MAPA CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN



**MÉTODOS E INSTRUMENTOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN
(RECURSOS TECNOLÓGICOS EMPLEADOS PARA LA EVALUACIÓN)**

Objetivos:

Determinar el grado en el cual se evidencia que la institución dispone de tecnologías on line y TIC's, así como de unidades especializadas que prestan apoyo en el diseño, procesamiento y elaboración de métodos e instrumentos de evaluación tanto en los niveles administrativos como académicos.

Auscultar el grado de autosuficiencia de las diferentes unidades administrativas y académicas para elaborar sus propios métodos e instrumentos de evaluación, así como la frecuencia con que se utilizan diferentes tipos de instrumentos tales como: estadísticas de control de calidad, indicadores de gestión, encuestas, entrevistas, cuestionarios, casos, guías de observación, ensayos, pruebas de conocimientos y situaciones problemáticas, tanto como diferentes modalidades evaluativas tales como: diagnóstica, formativa, sumativa, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

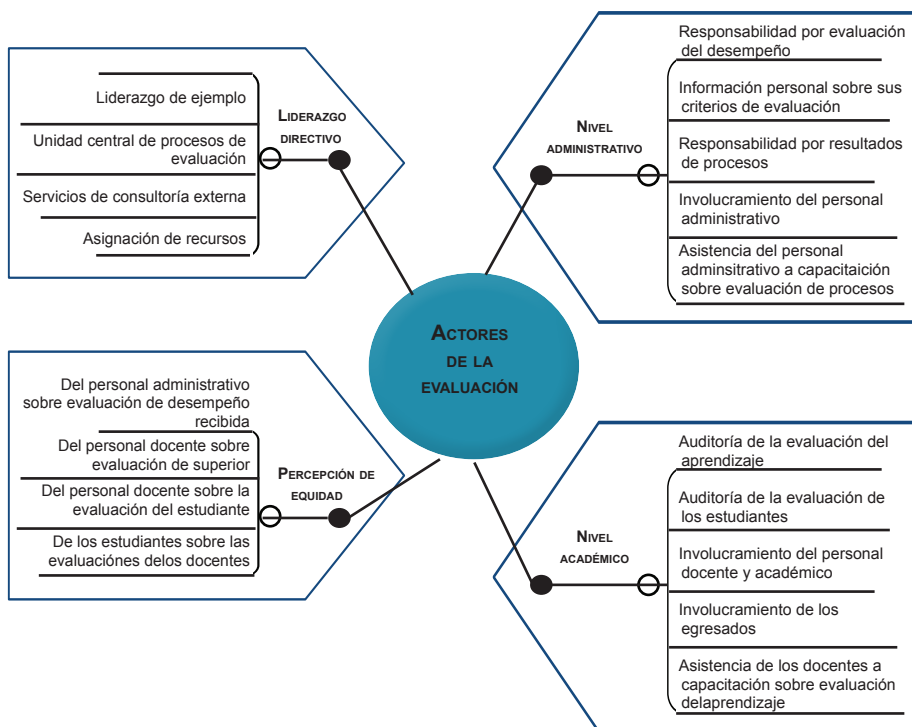
Evidenciar si los métodos e instrumentos de evaluación de la institución son producto de investigaciones sobre las mejores metodologías, fáciles de diligenciar, pertinentes y confiables.

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
1. Procesos on line.	1. Los procesos de evaluación de esta institución se realizan en línea por computador.	1 – 11
2. Uso de las TIC's.	2. En esta Institución todos los procesos académicos y administrativos de evaluación utilizan tecnologías de información y comunicación (TIC's).	1 – 11
3. Existencia de unidad de TIC para apoyo de la evaluación.	3. Esta institución dispone de una unidad de tecnología Informática que presta apoyo a los procesos de evaluación.	1 – 11
4. Unidad especializada de diseño de métodos e instrumentos administrativos.	4. Esta institución dispone de una unidad especializada para diseñar métodos e instrumentos de evaluación para los diferentes procesos administrativos.	1 – 11
5. Asesoría al docente en instrumentos de evaluación del aprendizaje.	5. Esta institución dispone de una unidad asesora para los docentes en la construcción de instrumentos de evaluación del aprendizaje.	1 – 6, 8
6. Dependencias constructoras de sus propios métodos e instrumentos.	6. En esta institución, cada dependencia elabora sus propios métodos e instrumentos de evaluación.	1 – 10
7. Docentes constructores de sus propios instrumentos de evaluación del aprendizaje.	7. Los docentes de esta institución elaboran por sí mismos los instrumentos de evaluación del aprendizaje.	1 – 6
8. Herramientas estadísticas de control de calidad.	8. En esta institución se aplican herramientas estadísticas para el control de calidad de sus diferentes procesos.	1 – 10
9. Disponibilidad de tableros de indicadores de gestión.	9. Cada proceso de esta institución dispone de tablero de indicadores de gestión.	1 – 10
10. Método de encuestas.	10. En esta institución se utiliza el método de encuesta para realizar evaluaciones.	1 – 10
11. Método de entrevistas.	11. En esta institución se utiliza el método de entrevistas para realizar evaluaciones.	1 – 10
12. Método de cuestionarios.	12. En esta institución se utiliza el método de cuestionarios para realizar evaluaciones.	1 – 11

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
13. Método de de casos.	13. En esta institución se utiliza el método de casos para realizar evaluaciones.	1 – 11
14. Método de guías de observación.	14. En esta institución se utiliza el método de guías de observación para realizar evaluaciones.	1 – 11
15. Método de ensayo.	15. En esta institución se utiliza el método de ensayo para realizar evaluaciones.	1 - 11
16. Pruebas objetivas de conocimientos.	16. En esta institución se utilizan pruebas objetivas de conocimientos para evaluar el aprendizaje.	1 – 6, 8, 11
17. Situaciones problemáticas.	17. En esta institución se utilizan situaciones problemáticas para evaluar el aprendizaje.	1 – 6, 8, 9, 11
18. Uso de a evaluación diagnóstica del aprendizaje.	18. En esta institución se evalúan los conocimientos previos del estudiante para ajustar los procesos de enseñanza – aprendizaje.	1 – 6
19. Uso de la evaluación formativa del aprendizaje.	19. En esta institución los docentes evalúan periódicamente los conocimientos del estudiante durante el proceso de formación.	1 – 6, 11
20. Uso de la evaluación sumativa del aprendizaje.	20. En esta institución los docentes evalúan el logro de las competencias al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1 – 6, 11
21. Uso de la heteroevaluación de los resultados del aprendizaje.	21. En esta institución el aprendizaje de los estudiantes se evalúa a través de una unidad externa diferente a los docentes.	1 – 6, 11
22. Uso de la autoevaluación docente y discente.	22. En esta institución se realiza auto-evaluación tanto del docente como del estudiante frente al proceso de enseñanza – aprendizaje.	1 – 6, 11
23. Uso de la coevaluación en el proceso de aprendizaje.	23. En esta institución se realizan intercambios de juicios valorativos entre los estudiantes para analizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	1 – 6, 11
24. Investigaciones sobre mejores metodologías.	24. En esta institución los instrumentos de evaluación que se aplica son producto de investigaciones sobre las mejores metodologías existentes.	1 – 6, 11
25. Métodos e instrumentos fáciles de diligenciar.	25. Los diferentes métodos e instrumentos de evaluación de esta Institución son fáciles de diligenciar.	Todos
26. Pertinencia.	26. Los diferentes métodos e instrumentos de evaluación de esta Institución miden los objetos para los cuales se diseñaron.	Todos
27. Confiabilidad.	27. Los diferentes métodos e instrumentos de evaluación de esta Institución muestran consistencia de resultados en diferentes aplicaciones.	1 – 9

4.4.6 Factor - actores de la evaluación (actitudes, colaboración y percepción de quienes realizan y reciben la evaluación)

MAPA CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN



ACTORES DE LA EVALUACIÓN

(ACTITUDES, COLABORACIÓN Y PERCEPCIÓN DE QUIENES RECIBEN LA EVALUACIÓN)

Objetivos:

Determinar el grado en el cual se observa que existe en la Institución liderazgo del equipo directivo para dar ejemplo en el cumplimiento de los procesos de evaluación, disponer de unidad central de evaluación, utilizar servicios de consultoría y asignar recursos al proceso.

Indagar cómo se percibe la responsabilidad y el involucramiento del personal administrativo, académico y de egresados en los procesos de evaluación y si los dos primeros grupos muestran interés por capacitarse en estos procesos.

Investigar si en la institución se realizan auditorías a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y a la de los estudiantes al docente y si tanto el personal administrativo como el docente y el de estudiantes evidencian una percepción de equidad en los procesos evaluativos.

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
1. Liderazgo de cargos directivos.	1. Los cargos directivos de esta institución demuestran con su ejemplo cumplimiento de los procesos de evaluación planeados.	Todos
2. Unidad central organizadora de los procesos de evaluación.	2. La dirección de esta institución mantiene una Unidad Central encargada de dirigir y almacenar la información de los diferentes procesos de evaluación.	Todos
3. Servicios de Consultoría externa.	3. Los procesos de evaluación de esta institución se realizan con la intervención de firmas consultoras externas.	1 – 11
4. Asignación de recursos para evaluar.	4. La Dirección de la Institución asigna recursos para que las personas responsables de evaluar realicen este proceso con efectividad.	1 – 8
5. Responsabilidad por la evaluación de desempeño.	5. En esta institución todo el personal Administrativo que tiene colaboradores a cargo desarrolla puntualmente los procesos de evaluación de su desempeño.	1 – 10
6. Información al personal sobre criterios de su evaluación.	6. En esta entidad los líderes con personas a cargo informan al personal los aspectos claves por los cuales será evaluado.	1 – 5, 7, 8
7. Responsabilidad por la evaluación de los resultados de los procesos.	7. En esta institución todo el personal Administrativo que lidera procesos presenta informes de evaluación sobre los resultados obtenidos.	1 – 8
8. Involucramiento de los responsables del nivel administrativo en la realización de los procesos de evaluación.	8. En esta institución las personas que tienen a su cargo aplicar evaluaciones, se esmeran en realizar este proceso con exactitud.	1 – 8
9. Involucramiento de los docentes y académicos en la realización de los procesos de evaluación.	9. Los docentes y académicos de esta institución se esmeran en realizar sus procesos evaluativos con exactitud.	1 – 6, 11
10. Involucramiento de los egresados en el proceso de evaluación.	10. Los egresados de esta institución colaboran de manera entusiasta con los programas evaluativos que requieren su participación.	1 – 8, 12

DIMENSIONES	PREGUNTAS	ESTAMENTOS QUE RESPONDEN
11. Auditoría de la evaluación del aprendizaje del estudiante.	11. Las evaluaciones de aprendizaje realizada por los docentes a los estudiantes de la institución son auditados por personas designadas para esta función.	1 – 6
12. Auditoría de la Evaluación de los estudiantes a los docentes.	12. En esta institución la evaluación de los estudiantes a los docentes está auditada por persona designadas para esta función.	1 – 6
13. Percepción de equidad sobre la evaluación de desempeño recibida.	13. El personal administrativo de esta institución opina que la evaluación del desempeño que recibe de sus superiores es equitativa.	1 - 10
14. Percepción de equidad, por parte del personal docente de la evaluación recibida de los superiores.	14. Los docentes de esta institución opinan que la evaluación que reciben de sus superiores es equitativa.	1 – 6
15. Percepción de equidad, por parte del personal docente sobre la evaluación recibida de los estudiantes.	15. Los docentes de esta institución opinan que la evaluación que reciben de los estudiantes es equitativa.	1 – 6
16. Percepción de equidad, por parte de los estudiantes sobre la evaluación recibida de los docentes.	16. Los estudiantes de esta institución opinan que la evaluación que reciben de los docentes es equitativa.	1 – 6, 11
17. Asistencia de los docentes a capacitación sobre evaluación del aprendizaje.	17. El personal docente de esta institución asiste puntualmente a la capacitación sobre procesos de evaluación de aprendizaje.	1 – 6
18. Asistencia del personal administrativo a capacitación sobre evaluación de procesos	18. El personal administrativo asiste puntualmente a los cursos de capacitación sobre evaluación de sus procesos a cargo.	1- 10



Desarrollo de primer factor de la evaluación en educación superior

Dimensión estratégica de la Evaluación en las Instituciones de Educación Superior.

5.1

Objetivo de la evaluación de la estrategia en las Instituciones de Educación Superior

La pregunta clave y permanente que se hacen los líderes, analistas y usuarios del sistema de Educación Superior se refiere al valor y a la utilidad que presentan sus instituciones y si éstas están cumpliendo con las Misiones y propósitos que la sociedad actual y los stakeholders esperan de ellas.

Para dar una respuesta pertinente y objetiva a este interrogante, se hace necesaria la adquisición y evaluación sistemática de la información que proporcione el conocimiento del Plan estratégico formulado por cada una de las instituciones de Educación Superior, el grado en el que éste plan se ajusta a las necesidades de la sociedad actual, la efectividad con que diseña programas conducentes al logro de ese plan, el grado de cumplimiento de los objetivos de esos aspectos enunciados, que permiten planear y adoptar mejores cursos de acción para la Institución.

El proceso que integra y suministra operatividad a las anteriores dimensiones se denomina la evaluación de la estrategia Institucional cuyo objetivo fundamental consiste en asegurar que sus programas se gestionen efectivamente buscando el cumplimiento de estándares establecidos en un plan estratégico de acción institucional, el cual ha sido diseñado con el propósito de dar respuesta a las necesidades de la sociedad, mantener una posición valiosa y diferenciada, y garantizar la sostenibilidad institucional a través del continuo reposicionamiento apoyado en las conclusiones derivadas de las mismas prácticas evaluativas.

La primera parte de este objetivo permite a la institución responder a la pregunta ¿Cuánto se ha hecho? y presupone un método cuantitativo que caracteriza una práctica evaluativa de tipo sumativo. La segunda parte permite dar respuesta a la pregunta ¿qué tan bien se ha hecho lo que se debe hacer? Implica un método cualitativo que caracteriza una práctica evaluativa de tipo formativo.

Entendida de esta forma la evaluación de la estrategia Institucional debe concentrarse en la efectividad de los procesos claves que constituyen la cadena de valor del ciclo que se inicia con la justificación del Plan estratégico Institucional y finaliza con la valoración del impacto de los resultados institucionales en los requerimientos sociales y de los stakeholders.

5.2

Objetos evaluación de la estrategia Institucional en Educación Superior

La cadena de valor, objeto de la evaluación de la estrategia en las instituciones de educación superior, se compone de los siguientes eslabones:

- Evaluación de la intención estratégica institucional.

- Evaluación del ajuste al entorno social del plan estratégico institucional.
- Evaluación del contenido del plan estratégico Institucional.
- Evaluación del despliegue del plan estratégico institucional.
- Evaluación de la alineación de los objetivos de los programas de acción con el Plan Institucional.

5.2.1 Evaluación de la Intención estratégica institucional

Una institución de Educación Superior sin intención estratégica está condenada a la improvisación y a la incertidumbre en sus rumbos y en sus operaciones. La intención estratégica es la fuerte voluntad y el impulso por construir, comunicar y mantener en todos los integrantes, una forma de pensar y una actitud de ajuste de todas las actividades hacia la estrategia.

Para hacer posible esta intención, los miembros del equipo directivo deben formular juicios objetivos y pertinentes como producto de su experiencia y de su experticia en la investigación del entorno y proyectarlos hacia las direcciones futuras que debe asumir la institución. Estos juicios son sus convicciones filosóficas exteriorizadas en valores (ideas que dictan lo correcto e incorrecto en la institución,) misión (concepto general de la razón de ser de la institución), visión (cómo debe ser la institución en el futuro) y estrategia (dirección en que debe avanzar la institución).

Pero además de formular el estado futuro deseado, los líderes de la institución deben motivar en los colaboradores una actitud voluntarista basada en el convencimiento de que el desempeño institucional depende del compromiso de cada uno con la estrategia. Por tal razón deben emplear los mecanismos de la comunicación institucional, la motivación, la coordinación y el ejemplo para inculcar esta convicción estratégica.

La intención estratégica tiene dos características en la orientación hacia el futuro: Por una parte, actúa como el corazón que genera

sentimientos de desafío y superación en los miembros de la institución y por otra actúa como el cerebro que busca la configuración de una arquitectura estratégica que hace realidad y traduce en proyectos la consecución del futuro visionado.

La intención estratégica es efectiva en su movilización hacia el futuro cuando logra cumplir tres propósitos en las mentes y corazones de los integrantes de la institución.

Sentido de dirección: lograr que los colaboradores adopten un punto de vista particular uniforme y personalizado sobre las características del entorno social, del mercado o del segmento al cual se dirigen y la posición competitiva a largo plazo que deben construir.

Sentido de descubrimiento: lograr que todos los integrantes de la institución adopten un punto de vista competitivo único sobre el futuro, que los impulse a explorar nuevos territorios.

Sentido de destino: lograr que todos los estamentos institucionales perciban emocionalmente el cumplimiento de la estrategia y de los objetivos de su plan de acción, como metas inherentemente valiosas que aportan significado al quehacer diario y que compensan los esfuerzos realizados.

De las consideraciones anteriores se puede concluir que el proceso de evaluación de la estrategia de una Institución de Educación Superior, debe iniciar con la valoración de la intención estratégica que se inicia con el respaldo de la Alta Dirección al proceso de investigación de las siguientes dimensiones:

Establecimiento de mecanismos de información (comunicaciones, documentos, presentaciones, eventos de formación, etc.) en los cuales se divulga la intención estratégica de la Institución y por otra parte, si esta información ha logrado generar sentido de dirección, de descubrimiento y de destino en el colectivo de los colaboradores.

Divulgación a todos los empleados de los desafíos y forma de superarlos como medio de motivar el logro de los objetivos estratégicos institucionales.

Establecimiento de mecanismos de empoderamiento que logren crear la convicción en todos los colaboradores de que cada uno es responsable del cumplimiento de la estrategia institucional, para lo cual en su trabajo específico, debe perseguir objetivos alineados con el plan de acción estratégico.

Adopción de un sistema de comunicación institucional que privilegia el estilo ascendente con el fin de capitalizar la corriente de ideas sobre los planes de acción estratégica de áreas o individuales a lo largo de toda la organización.

5.2.2 Evaluación del ajuste al entorno social del plan estratégico institucional

Con el advenimiento de la globalización, también las instituciones educativas del mundo se enfrentan a una fuerte competencia, no sólo entre las locales; sino también entre aquellas que abordan lo global. Esta competencia no consiste solamente en la entrega de egresados educados de la más alta calidad para la sociedad local o para la comunidad mundial, sino también, en apropiar aquellos atributos específicos que han logrado la supervivencia de las instituciones más antiguas y aquellos que han posicionado rápidamente las nuevas.

La institucionalidad educativa tampoco está exenta de la preocupación por la obtención de beneficios como requisito fundamental de su supervivencia. Las necesidades educativas se han convertido en un mercado donde también existe la competencia perfecta. Esta realidad impone el imperativo de que las instituciones educativas, especialmente las de Educación Superior deben permanecer energizadas por una evaluación constante y por una introspección continua de la efectividad de las acciones que obtienen sus fines y de la calidad con que ellos satisfacen las más nobles necesidades sociales.

La supervivencia institucional se deriva del análisis cuidadoso de las necesidades del entorno en que se mueve y de la generación de productos y servicios acoplados consistentemente con aquellas. Este análisis se concentra en responder de manera válida a las preguntas:

- ¿Dónde podría posicionarse la Institución de educación Superior dentro de su entorno global, frente a sus variables claves que la

afectan directamente?,

- ¿Dónde podría posicionarse la Institución de educación Superior dentro de su entorno actual más próximo?,
- ¿Cuál ha sido la evolución de las instituciones de Educación Superior en materia de ajuste y preeminencia en la prestación de servicios y generación de productos cada vez más novedosos y ajustados a los requerimientos sociales y de sus stakeholders, que les suministra preeminencia, éxito social y económico y sostenibilidad en el largo plazo?

La respuesta a estas preguntas implica el desarrollo de tres investigaciones puntuales. Dos de ellas se refieren al proceso de auditoría del entorno y la tercera a la auditoría de la situación competitiva.

Las dimensiones básicas que deben ser objeto de las investigaciones tanto del macroambiente como del microambiente para plantear su estrategia y sus objetivos estratégicos son las siguientes: dimensión económica, mercado de trabajo, dimensión política, dimensión ecológica, dimensión tecnológica, dimensión cultural y dimensión legal y sindical. Estas dimensiones deben ser analizadas de manera “bifocal” y paralela para los dos entornos.

Como guía de análisis un estudio de las variables del entorno desarrollado bajo las dimensiones antes propuestas deberá presentar como mínimo conclusiones sobre los siguientes temas:

Efectos de crecimiento económico o recesión sobre atracción y selección de candidatos, así como sobre estructura de remuneración e incentivación de la Institución. El mercado laboral debe analizar la situación de nivel de desempleo y su incidencia sobre el segmento de usuarios escogido. El contexto político y legal deberá considerar los efectos de la regulación de la legislación laboral, tanto en el ámbito nacional como internacional. La evolución tecnológica deberá permitir conclusiones acerca de sus efectos sobre los conocimientos y estructuras productivas. El análisis de las presiones sindicales y los acuerdos mediante convenios o los propios aspectos culturales permitirán extraer conclusiones sobre la formación sobre conflictos y manejo del poder.

Por otra parte, el entorno competitivo debe ser analizado bajo las siguientes dimensiones:

Clientes y usuarios institucionales, disponibilidad de proveedores de servicios o productos requeridos por la institución, posibilidades de aparición de nuevos productos o servicios sustitutos de los que ofrece la institución, grado de rivalidad entre las instituciones que prestan servicios educativos similares a los de la institución posibilidades de que nuevas instituciones con nuevas tecnologías aparezcan en el mercado y desplacen nuestras proposiciones de valor.

En resumen, dado que la sociedad y las instituciones educativas se encuentran en permanente exposición a las situaciones cambiantes del entorno, estas últimas deben movilizar todas sus capacidades para mantener una relación mutua de ganancia con él. Este ajuste es la clave para el mejoramiento permanente de la gestión de cualquier institución, guía la efectividad de los colaboradores en sus operaciones e iniciativas, actúa como instrumento para crear confianza y generar apoyo de parte de las comunidades locales e internacionales y facilita la toma de decisiones de quienes desean realizar inversiones educativas.

Por tal razón, es fundamental diseñar y mantener un proceso permanente de Evaluación del ajuste estratégico institucional con los requerimientos cambiantes del entorno social, la cual implica comparar y analizar la coherencia entre los Planes estratégicos institucionales con los requerimientos fundamentales de la sociedad en un período dado.

De lo expuesto se deduce que esta evaluación se puede operacionalizar en seis variables de investigación: Calidad de la investigación del entorno global, calidad de la investigación del entorno próximo, calidad de la investigación sobre competitividad institucional, impacto sobre sentido de dirección institucional, impacto sobre sentido de descubrimiento e innovación y finalmente, sentido de destino en las labores.

Evaluar estos aspectos permite garantizar que la gestión realizada está orientada hacia fines bien concebidos y coherentes con las necesidades de los grupos sociales.

5.2.3 Evaluación del contenido del plan estratégico institucional

El Plan estratégico Institucional concreta en operaciones la dirección que la intención estratégica ha definido para prestar los servicios y entregar los productos, según la calidad requerida por el entorno. Detalla el “cómo” se cumple con la Misión y el “cómo” se realiza la Visión.

Si se acepta el concepto de que la estrategia es la dirección y el alcance de largo plazo que los líderes visionarios le asignan a su institución para lograr ventajas a través de la configuración de sus recursos y de esta manera cumplir las expectativas de los interesados y satisfacer las necesidades de la sociedad y del mercado educativo, en un entorno demandante, será fácil aceptar que el plan que concreta esta estrategia es la brújula direccionadora de toda institución de Educación Superior.

Entonces un plan estratégico institucional para los efectos de la evaluación deberá presentar ciertas características claves, las cuales a su vez se convierten en estándares mínimos que determinan su calidad:

El documento del Plan estratégico institucional debe ser presentado como un resumen ejecutivo que garantice, concisión, precisión y facilidad de consulta. Dada la velocidad del mundo de trabajo actual, producir un documento con glosario difícil de entender o de amplia longitud puede hacer perder lo esencial que se quiere comunicar y desanimar su acceso. El propósito de este resumen ejecutivo, consiste en resumir la propuesta de valor de la Institución en documento de la menor extensión posible,

La evaluación de la estrategia institucional debe evidenciar si este documento transmite al lector, información inequívoca sobre los siguientes aspectos:

- Stakeholders: referencia a los valores y las expectativas de aquellos que tienen poder dentro y fuera de la institución.
- Dirección: descripción de hacia dónde está tratando de llegar la Institución en el largo plazo. Establecimiento de las declaraciones de la misión, visión y valores.

- **Ámbito de aplicación:** descripción de los productos y de los servicios que la institución ofrece, con un análisis del mercado o del nicho social al cual sirven, acompañados de la formulación de argumentos convincentes sobre por qué los clientes los necesitan, los satisfacen y tendrán que elegirlos, en lugar de las instituciones competidoras, (propuesta de valor).
- **Ventaja:** argumentación sobre ¿cómo puede la institución desempeñarse mejor que la competencia en esos mercados?
- **Entorno:** explicación de cuáles son factores externos del entorno que afectan la capacidad de la institución para competir. Explicación de los factores del entorno que facilitarán y apoyarán el crecimiento de la Institución.
- **Prospectiva:** establecimiento de metas a lograr en los próximos años (normalmente 3 años), como resultado de lo que sucede dentro y fuera de la institución, con la identificación de cómo serán alcanzadas, (estrategias, objetivos, responsabilidades y plazos).
- **Estructura:** diseño de la Institución, objetivos, funciones claves y desempeños que requiere la institución para cumplir su Misión y la Visión a donde desea llegar.
- **Recursos:** descripción de la tecnología, de las competencias (habilidades competencias técnicas, relaciones) y de los recursos (finanzas, instalaciones), necesarios para desarrollar los productos y servicios.
- **Flexibilidad:** el plan debe presentar los mecanismos para modificar sus programas a la luz de los cambios en los clientes o usuarios y de los resultados de las evaluaciones que se desarrollen.
- **Impacto:** la evaluación debe disponer de elementos investigativos que permitan formular conclusiones evidentes sobre el efecto que el conocimiento y aplicación del Plan estratégico Institucional ejerce sobre la motivación de los colaboradores para asumir sus labores con propósitos de eficacia y de obtención de los mejores resultados previstos.

- Por otra parte, la evaluación deberá verificar que el plan estratégico institucional infunde actitudes positivas y de optimismo al ser percibido como una construcción de futuro que tiene las mayores probabilidades de éxito porque ha sido producto de cuidadosos análisis y no deja las cosas a la suerte.
- Reviste especial importancia que la evaluación constate si el plan estratégico presenta argumentos sólidos que justifiquen la escogencia de los clientes o segmentos hacia los cuales se dirigirán los resultados de su gestión y de qué manera éstos pueden intervenir en las decisiones de la Institución.

5.2.4 Evaluación del despliegue del plan estratégico institucional

Una vez que el proceso de evaluación ha verificado la calidad del Plan Estratégico formulado, debe proceder al análisis del proceso a través del cual se difunde su conocimiento y su comprensión integral en todos los niveles de la Institución, sean éstos, áreas, unidades de proceso, equipos y especialmente las personas.

El objetivo de este proceso denominado “despliegue estratégico” consiste en sensibilizar a los integrantes de las diferentes unidades de trabajo para que piensen primero en las metas estratégicas institucionales y para que en función de ellas construyan la de sus áreas y las de su trabajo individual.

El impacto del despliegue se determina por el grado en el cual la estrategia se ha convertido en una perspectiva compartida por todos los miembros de la institución y hacia ella confluyen sus intenciones, sus puntos de vista y sus acciones.

El despliegue del plan estratégico debe eslabonarse al menos en tres grandes niveles de la institución, cada uno de ellos con unas funciones específicas:

- El nivel estratégico suministra la información sobre la finalidad general y el alcance de la institución para satisfacer las expectativas de la sociedad y de los interesados (*stakeholders*). Este nivel tiene como función esencial orientar toda la toma de decisiones

estratégicas en toda la empresa al mantener estrecha vinculación y recibir fuerte influencia de los líderes institucionales del sector y de la sociedad. Este nivel reafirma e interpreta permanentemente la declaración de la “misión”.

- El nivel táctico, focalizado en las unidades administrativas, comunica y promueve el cumplimiento de la estrategia a través de la generación de ideas y proyectos para competir con éxito en el segmento, con los productos o servicios seleccionados y a través de la creatividad para encontrar nuevas formas y oportunidades de satisfacer a los usuarios y a los stakeholders para mantenerse en un rango superior al de las otras instituciones similares.
- El nivel operativo, recibe las orientaciones de los niveles superiores de la institución, los asume de manera directa para asumirlos como guía permanente en la organización de las propias funciones y actividades, en la provisión de sus recursos, en el desarrollo de sus procesos y en el mantenimiento de las adecuadas relaciones con las personas y los usuarios.

5.2.5 Evaluación de la alineación de los objetivos de los programas de acción con el Plan Institucional

La divulgación e información del Plan estratégico institucional, no es suficiente para garantizar su logro. El plan estratégico se cumple a través de una secuencia de objetivos intencionales que configuran todos los comportamientos y actividades realizados en el área de trabajo o inclusive entre diferentes áreas para producir unos resultados acordes con los logros estratégicos requeridos.

Por lo general las instituciones entregan esos grandes logros que componen su plan de acción estratégico para que los líderes de procesos o de unidades administrativas, junto con sus colaboradores, los interpreten y generen actividades que conduzcan a su obtención. Esas unidades determinan primero los objetivos de sus programas, es decir lo que pretenden lograr con el conjunto de actividades. A este proceso se le denomina “alineamiento estratégico”.

Mediante el alineamiento estratégico se busca vincular a las diversas unidades administrativas y a los empleados hacia la estrategia de la

institución, con el fin de asegurar que sus decisiones, comportamientos y actividades diarias, apoyan en todo momento la estrategia de la institución.

El propósito de los objetivos operativos entonces es doble. Por una parte garantizan su coherencia unívoca con las metas del plan estratégico institucional y por otra organizan e integran todas las actividades de individuos y procesos o áreas de trabajo.

Como tareas fundamentales que se imponen a la evaluación del alineamiento estratégico de la institución, ésta debe asumir la verificación de la consistencia de las siguientes dimensiones:

- Alineamiento vertical o conexión consistente entre la estrategia de creación de valor de la institución y el trabajo diario de los empleados.
- Alineamiento horizontal o sincronización de los objetivos operativos de las áreas o procesos claves de la cadena de valor de la institución, los cuales deben presentar cohesión entre sí, en la creación de valor para los usuarios, los directivos y los empleados.
- Alineamiento de medidas o conexión entre los objetivos operativos formulados por las diversas áreas o procesos y sus indicadores de gestión.
- Alineamiento de gestión o conexión coherente entre los objetivos operativos diseñados y las medidas de evaluación de desempeño a nivel individual, de unidad y global.

En resumen, si la evaluación de la estrategia causa el efecto del alineamiento a todo nivel en las instituciones de Educación Superior, se logrará reducir la brecha, entre la voz de la sociedad, los stakeholders, los usuarios, la estrategia, la dirección de los objetivos operativos y los resultados, lo cual permitirá que la institución se mueva cada vez más rápido y que los objetivos y metas de los directivos, jefes, coordinadores, docentes y empleados, estará perfectamente eslabonado, lo cual coloca a la institución muy cerca de la excelencia estratégica.



Recolección de información

- **Resúmenes sobre los documentos recolectados**

El aporte para el proyecto del modelo de evaluación para la educación superior se visualiza en relación con el manejo de información sobre el tema y en la búsqueda de información en diferentes medios.

En el campo académico esta investigación hace varios aportes uno de ellos tiene que ver con el manejo del idioma Inglés en muchos documentos como por ejemplo, artículos sobre Universidades Norte Americanas como el Instituto Politécnico y Universidad Estatal de Virginia o Norfolk State University. En el campo tecnológico la información que se ha buscado hasta ahora ha sido de páginas de Internet por eso para esta investigación el uso de esta herramienta es indispensable, en el ámbito social es importante aclarar que el tema de estudio va enfocado a mejorar los métodos de evaluación de estudiantes en Colombia y no sólo basado en el aprendizaje sino también involucrando aspectos académicos y administrativos. Estos métodos se enfocan mucho y muestran empatía tanto como en docentes como en estudiantes y ayuda a mejorar el sistema de aprendizaje en los estudiantes.

El problema surge que en Colombia existe una vasta discusión acerca de la evaluación, sin embargo, muchas veces se llega a la reflexión teórica crítica, pero no a propuestas concretas modeladas, en torno a la evaluación del aprendizaje frente al desarrollo de las competencias, específicamente para educación superior. Además es necesario con-

cretar cuál es la relación directa entre aprendizaje y evaluación.

Para llevar a cabo el diseño de este modelo de evaluación se establecen unas preguntas tales como: para qué se evalúa, cómo se evalúa y qué se evalúa conocimientos o competencias.

Finalmente el propósito de esta investigación es diseñar un modelo de evaluación del aprendizaje para educación superior.

Conclusiones

En primer lugar, se plantea la importancia del tema de las competencias, en relación con el tema de la evaluación académica y en segundo lugar, la visión prospectiva del marco conceptual que se requiere para diseñar un modelo de evaluación para la educación superior.

El proyecto realizado por el grupo compedEAN sobre la búsqueda de información sobre el tema de competencias en la educación superior y su relación con la evaluación académica es un gran avance que nos permite analizar diferentes perspectivas en la evaluación basada en competencias, lo cual plantea que la evaluación promueve procesos de mejoramiento cuando varios componentes de la competencia se integran como es el conocimiento aplicado, el manejo conceptual y la actitud de procesos formativos y por ende de desempeño. Además no es solo responsabilidad del estudiante, se genera una participación conjunta de la comunidad académica y social.

Por otro lado la información que proveen las universidades en el tema de las competencias indica que se ha tomado conciencia de la importancia de éstas en la formación actual, por ello se han venido gestionando propuestas innovadoras en propuestas curriculares de formación en competencias.

Desde el análisis de documentos se plantea una propuesta conceptual que fundamente el modelo de evaluación para la educación superior. De este planteamiento se consideró generar una propuesta más amplia teniendo en cuenta dimensiones que estructuran un modelo no sólo desde lo académico sino también desde lo administrativo. Por esta razón se plantea una propuesta dimensional frente a factores que responderán a qué se evalúa en las instituciones de educación superior. Se ha considerado necesario repensar en el papel que juegan la Instituciones de educación superior dentro del entorno social actual y lo que éstas demandan, lo cual ha permitido reformular nuevas misiones y funciones tanto para la educación superior como para sus instituciones de manera práctica.

Para ello se ha formulado una estructura de encuesta que permita construir un proceso uniforme y de amplia cobertura para someter a evaluación el quehacer universitario de manera válida, objetiva y con profunda orientación hacia el mejoramiento y la calidad.

Bibliografía

ALVARADO OYARCE, O. 2003. Gerencia y marketing educativo. Lima, Universidad Alas Peruanas.

Vigostky, L. (1968). Pensamiento y lenguaje. Editorial Revolución, Cuba.

Cabra Torres F., Lozano Correa L. y Díaz Cáceres Nelson (2008). Investigación: La formación basada en competencias en la Educación Superior: un estado del arte a través de experiencias significativas en el contexto internacional. Bogotá D.C., Colombia. Universidad EAN.

http://spdece.uah.es/papers/Jimenez_Final.pdf

http://es.wikipedia.org/wiki/Robert_E._Stake

www.pucpr.edu/.../Modelo%20de%20Evaluación%20Curricular%20de%20Stake.ppt

http://www.edtech.vt.edu/edtech/id/eval/eval_models.html

“Strategic Application of Evaluation Models for Promoting Higher Education Research of Technology Curricula”

http://www.herpnet.org/REFORMING_HIGHER_EDUCATION_IN_AFRICA/Chapter%209.pdf

http://www.cgirc.cgiar.org/icraf/toolkit/The_CIPP_evaluation_model.htm

<http://www.jstor.org/pss/1163923>

http://www.21stcenturyskills.org/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf

http://www.med.yale.edu/hic/policy/assessment_of_capacity_to_

consent.pdf

http://athome.harvard.edu/programs/light/text/frame_text2_rd.html

<http://escholarship.bc.edu/dissertations/AAI3207045/>

<http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/content.htm>

http://www.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.html

http://www.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/ques_met/que_redisenio.html

http://www.cuaed.unam.mx/modelo_sua.html

http://www.schoolofed.nova.edu/novaeduca/PONENCIAS/pdf/mirian_polanco.pdf

<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a55.pdf>

<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/metaevaluacion.htm>.
Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Esther García Sánchez

<http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/beeval.htm>

http://sicevaes.csuca.org/attachments/127_Universidad%20del%20Pacifico.pdf

<http://revistas.concytec.gob.pe/scielo>

<http://www.universia.edu.pe>

http://www.udg.mx/archivos_descarga/secfija2/nuesuniv/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf

<http://www.scielo.org.ar>

<http://www.scribd.com/doc/20355621/INFORME-DE-AUTOEVALUACION-UC-TEMUCO-2009>

<http://dirpregrado.otalca.cl/UserFilesDP/File/5.pdf>

www.icfes.gov.co
www.encolombia.com

http://menweb.mineducacion.gov.co/nnormas/normas_basicas_4.swf

www.rcieducacion.org

<http://www.emes.es/AccesoUniversidad/Selectividad/tabid/247/Default.aspx>

http://www-pre.educa.madrid.org/portal/web/revista-digital/concursos/educacion?p_p_id=visor_WAR_cms_tools&p_p_action=0&p_p_state=maximized&p_p_width=270&p_p_col_order=n1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_visor_WAR_cms_tools_contentId=7b438b7e-8d77-4038-96b3-bd3b39509e37&_visor_WAR_cms_tools_fieldId=--

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.t1.html#a41

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1538-2006.html#a15

http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_educaci%C3%B3n_de_Alemania

<http://www.spainexchange.com/guia/DE-education.htm>

http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ESTADOS_UNIDOS.pdf

<http://www.waytomba.com/Reportajes/GMAT/P1.asp>

<http://www.usc.edu/dept/education/globaled/wwwcu/background/United-States.htm>

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html>



Misión

"Contribuir a la formación integral de la persona y estimular su aptitud emprendedora, de tal forma que su acción coadyuve al desarrollo económico y social de los pueblos".

Visión

"Ser líder en la formación de profesionales, reconocidos por su espíritu empresarial".

Carrera 11 No. 78-47 Bogotá D.C.
Telefono: 5936464 Ext. 1469 - 1455
Bogotá D.C. - Colombia - Sur América