

**LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA  
DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN**

**ÓSCAR FABIÁN RUBIANO ESPINOSA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BOGOTÁ, 6 DE MAYO DE 2011**

**LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA  
DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN**

**Óscar Fabián Rubiano Espinosa**

**Investigación como requisito para  
optar al título de Magíster  
en Educación**

**Tutor: Alberto Flores Pregonero**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, 6 DE MAYO DE 2011**

**Artículo 23, resolución #13 de 1946.**

*“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”*

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Presentación.....	13
Capítulo I: Problema de Investigación.....	16
1.1. Los objetivos.....	18
1.2. Las etapas del proceso.....	19
Capítulo II: Marco Teórico: Teoría de la Evaluación.....	20
2.1. Antecedentes investigativos e institucionales.....	20
2.2. Conceptos de evaluación en la educación superior.....	23
2.2.1. Finalidades de la evaluación.....	29
2.2.2. Tipos de evaluación según la función y el momento .....	30
2.2.3. Modos de evaluación.....	33
2.2.4. Estrategias y técnicas de la evaluación.....	37
2.2.5. Objeto de la evaluación en fisioterapia en la UMB.....	45
2.2.6. Prácticas educativas y evaluativas.....	47
Capítulo III: Enfoques de Aprendizaje y evaluación.....	54
3.1. Enfoques de aprendizaje en fisioterapia.....	59
3.2. La práctica evaluativa en relación con los enfoques de aprendizaje.....	60
Capítulo IV: El Marco Metodológico.....	66
4.1. Características de la población en estudio.....	69
4.2. Técnicas para la recolección de datos.....	70
4.2.1. La encuesta .....	70
4.2.2. La entrevista.....	75
4.3. Diseño de los instrumentos.....	77
4.4. Análisis de la información .....	78
4.4.1. Análisis de los datos de la encuesta .....	78
4.4.2. Análisis de los datos de la entrevista.....	79
Capítulo V: Caracterización de las práctica evaluativas en los docentes de la UMB.....	84
5.1. Análisis cuantitativo de la encuesta.....	96

Capítulo VI: Síntesis: Entre el Deseo y la Realidad.....	101
6.1. La evaluación desde la visión cualitativa en el Programa de Fisioterapia de la UMB.....	101
6.2. Análisis de resultados entre los posibles enfoques de aprendizaje.....	112
Conclusiones.....	117
Bibliografía.....	124
Anexos.....	128

## LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1- Edad de los docentes .....	85
Gráfica 2- Género.....	85
Gráfica 3- Nivel de estudios profesionales .....	86
Gráfica 4- Experiencia como docente .....	86
Gráfica 5- Experiencia como docente de la UMB .....	87
Gráfica 6- Otros conceptos de la evaluación .....	88
Gráfica 7- Otras prácticas evaluativas .....	93
Gráfica 8- Utilidades que el docente le da a los resultados obtenidos mediante la evaluación .....	94
Gráfica 9- Red semántica .....	102

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1- Validez del instrumento para la recolección de la información mediante La encuesta.....	73
Tabla 2- Conceptos de evaluación.....	88
Tabla 3- Finalidades de la evaluación .....	89
Tabla 4- Modos de evaluación .....	90
Tabla 5- Estrategias de evaluación .....	91
Tabla 6- Objeto de la evaluación .....	92
Tabla 7- Prácticas evaluativas .....	93
Tabla 8- Testimonios de la entrevista con relación a los enfoques de aprendizaje, evaluación institucional y modos de evaluación.....	104
Tabla 9- Testimonios de la entrevista con relación a la concepción, las finalidades y el objeto de evaluación en fisioterapia.....	105
Tabla 10- Testimonios de las entrevistas según la intencionalidad del docente.....	106
Tabla 11- Testimonios según las estrategias de evaluación.....	107
Tabla 12- Testimonios según el reconocimiento docente.....	108
Tabla 13- Testimonios según el estudiante ideal.....	109
Tabla 14- Testimonios según la cátedra teórico-practico.....	109
Tabla 15- Características del enfoque de aprendizaje superficial según las entrevistas realizadas.....	112
Tabla 16- Características del enfoque de aprendizaje superficial con relación a las encuestas realizadas.....	113
Tabla 17- Características del enfoque de aprendizaje profundo con relación a las entrevistas realizadas.....	114
Tabla 18- Características del enfoque de aprendizaje profundo con relación a las encuestas realizadas.....	115

## PRESENTACIÓN

“Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe; pero inmediatamente viene otra en la que se enseña lo que no se sabe: eso se llama investigar. Quizás ahora arriba la edad de otra experiencia: la de desaprender, de dejar trabajar a la recomposición imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de los saberes, de las culturas, de las creencias que uno ha atravesado. Esta experiencia creo que tiene un nombre ilustre y pasado de moda, que osaré tomar aquí sin complejos, en la encrucijada misma de su etimología: *Sapientia*: ningún poder, un poco de prudente saber y el máximo posible de sabor.”

Roland Barthes, *Lección Inaugural*

Uno de los retos que afronta la educación no solo formal<sup>1</sup>, sino no-formal<sup>2</sup>, en todos sus niveles (preescolar, primaria, secundaria y superior), es el discurso sobre la transformación de la labor docente, tanto en sus propósitos, como en sus métodos y prácticas educativas.

Obviamente, al transformarse el discurso sobre dicha labor, se ha transformado también uno de sus actores principales: el docente, que de simple transmisor de conocimiento, ha pasado a ser un emisor de enfoques de aprendizaje, diseñador de

---

<sup>1</sup> La educación formal es aquella donde el conocimiento y los procesos de aprendizaje provienen de las escuelas o instituciones que la ofertan y que tienen una planta docente que se encarga de planear, dirigir, orientar y transmitir su conocimiento dentro del marco de un currículo determinado. La educación no formal son todas aquellas instrucciones que son promovidas de manera consciente por aquellos actores que componen una comunidad educativa, en la cual los procesos de aprendizaje son direccionados entre las dos partes. (Cardarelli y Waldan, 2009).

<sup>2</sup> Mediante la Ley 1064 de 2006, el Congreso de la República de Colombia cambió la denominación “Educación No-Formal” por “Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano”.

estrategias didácticas, constructor de experiencias de aprendizaje y de estrategias de evaluación, todo ello en aras de promover en los estudiantes la generación de conocimiento, según las necesidades y preferencias de estos.

Pese a la citada pluralidad de roles, es evidente que la labor docente puede centrarse en dos aspectos fundamentales: el primero, los métodos y objetos de aprendizaje que se promueven en los estudiantes y, el segundo, las prácticas evaluativas con que se valida la apropiación de dichos métodos, objetos y enfoques de aprendizaje por parte de tales estudiantes.

Se trata, pues, de una unidad indisoluble entre los procesos de aprendizaje —que justifican la naturaleza de la educación escolar (Martin y Onrubia, 2001)— y los procesos de evaluación, toda vez que estos permiten “medir” la efectividad de los primeros.

Semejante dicotomía se complejiza aún más en el ámbito de la educación superior, donde ambos procesos se emplazan en una suerte de relación dialéctica: no existen procesos de aprendizaje sin procesos de evaluación y, obviamente, no existen procesos de evaluación sin procesos de aprendizaje.

En otras palabras, tan determinantes como los procesos y enfoques de aprendizaje, son los procesos de evaluación, hasta el punto que afectan e incluso condicionan dramáticamente los primeros, tanto que, por ejemplo, unas prácticas de aprendizaje sin evaluación o unas prácticas evaluativas desligadas de los objetivos de enseñanza terminan por generar aprendizajes superficiales, frágiles e intrascendentes. (Biggs, 2005).

En consecuencia, un estudio en que se describan y analicen las prácticas de evaluación en la educación superior arrojará luces no solo sobre su pertinencia, coherencia y validez, sino sobre la pertinencia, coherencia y validez de los procesos de

aprendizaje y, por ende, de la educación superior misma que, aparte de proveer profesionales a los diferentes sectores de la economía, es uno de los principales frentes generadores de desarrollo científico y tecnológico.

Tal es el objeto del presente trabajo: inventariar, describir y analizar —en últimas, caracterizar<sup>3</sup> las prácticas de evaluación y los enfoques de aprendizaje en la educación superior, específicamente en los docentes de asignaturas teóricas del Programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán (en adelante, UMB), en Bogotá, a fin de verificar —como ya se dijo— no solo su pertinencia, coherencia y validez, sino la pertinencia, coherencia y validez de los procesos de aprendizaje en la educación superior colombiana.

---

<sup>3</sup> Caracterizar: “determinar los atributos peculiares de alguien o de algo, de modo que claramente se distinga de los demás”. (DRAE, 2011).

## CAPÍTULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

"Uncido al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, el pueblo americano no ha podido adquirir ni saber, ni poder, ni virtud".

Simón Bolívar, *Discurso de instalación del Congreso de Angostura*

El Programa de Fisioterapia de la UMB desarrolla los procesos educativos de sus estudiantes en tres fases de formación: Básica, Básica-Profesional y Profesional<sup>4</sup>, esta última conformada por las áreas del conocimiento propias de la profesión.

Así, pues, en la Formación Básica, se imparten los contenidos teóricos de las asignaturas, mientras que en la Formación Básica-Profesional y en la Profesional, el estudiante desarrolla sus capacidades y habilidades a través de la práctica.

Según el marco institucional de la UMB, el Programa de Fisioterapia se estructura desde una firme articulación entre las asignaturas prácticas y las teóricas:

---

<sup>4</sup> Formación básica: correspondiente a los cuatro primeros semestres, busca proveer al estudiante de los conocimientos fundamentales tanto en ciencias básicas, como en humanidades y procesos de investigación; además de presentar los contenidos básicos en estas áreas, dichos cursos buscan desarrollar en el estudiante las competencias cognitivas, comunicativas, socio-afectivas e investigativas para el ejercicio profesional y la interacción social. Formación básica-profesional: articulada desde los contenidos que un profesional de un área de la salud o cualquier otro campo deba poseer para el desempeño de una profesión. Formación profesional: conformada por las áreas del conocimiento propias de una profesión particular. Para el caso de la UMB, estas áreas se construyen sobre las particularidades de una disciplina, por ejemplo, en Fisioterapia, el quehacer laboral recae en la prevención, preservación y rehabilitación del movimiento corporal humano y en terapia respiratoria en el sistema cardio-respiratorio. (Programa Educativo Institucional, UMB, 2010).

“Con el objeto de retroalimentar el ejercicio académico, la evaluación en las prácticas se realizará en tres momentos: Inicial, Intermedio y Final”. (UMB, 2007).

En la actualidad se desconoce la manera como los docentes del Programa de Fisioterapia llevan a cabo sus prácticas evaluativas. Sin embargo, desde mi experiencia como catedrático del área de las Prácticas Formativas, ha sido de mi interés conocer cómo son las prácticas evaluativas realizadas por los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB, dada su importancia para que los estudiantes se desempeñen con propiedad en los escenarios reales de su disciplina.

De lo que es fácil inferir la innegable articulación o desarticulación entre las prácticas evaluativas y los enfoques de aprendizaje que se llevan a cabo en el programa, según la formación académica del estudiante.

En otras palabras, serían muchas y diversas las causas visibles de tal articulación o desarticulación, pero tras un análisis —que no por preliminar, carecía de rigor—, me fue posible extraer las premisas para formular la hipótesis de que el problema se origina en dos factores clave de la labor educativa: el primero, las prácticas evaluativas que realizan los docentes de asignaturas teóricas del Programa de Fisioterapia y, el segundo, los enfoques de aprendizaje que guían a dichos docentes en la formación de los estudiantes.

Para mi fortuna, la actualización teórica y conceptual que durante los últimos meses he recibido como estudiante de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, no solo ha complejizado mi visión sobre mi papel de educador, sino que estimuló y ahondó mis reflexiones sobre el problema referido, llevándome a cuestionar drásticamente los fines, modos y procedimientos de las prácticas evaluativas y de los enfoques de aprendizaje y didácticos que se siguen en el Programa de Fisioterapia de la UMB.

Son, por lo tanto, tres las preguntas clave que motivan la presente investigación:

1. ¿Cuáles son los conceptos que sobre evaluación tienen los profesores del Programa de Fisioterapia de la UMB?
2. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación de los docentes del asignaturas Programa de Fisioterapia de la UMB? Y,
3. Según tales estrategias, ¿cuáles son los enfoques de aprendizaje que promueven los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB?

### **1.1. Los objetivos de la investigación**

De los interrogantes mencionados se deriva el objetivo general de este trabajo, a saber: identificar características de las prácticas evaluativas de los docentes de asignaturas teóricas en el Programa de Fisioterapia de la UMB y los enfoques de aprendizaje promovidos por tales prácticas.

En cuanto a los objetivos específicos, se pretende:

- Identificar las concepciones que sobre evaluación tienen los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.
- Identificar las estrategias de evaluación de los docentes de asignaturas teóricas del Programa de Fisioterapia de la UMB.
- Identificar, a través de sus prácticas de evaluación, los enfoques de aprendizaje que promueven los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.

— Proponer estrategias para el fortalecimiento de las prácticas evaluativas de los profesores de la UMB.

## **1.2. Las etapas del proceso**

Dado lo anterior, los contenidos de la presente investigación se despliegan en los capítulos que siguen, así:

Capítulo II. *Marco Teórico I: Teoría de la Evaluación*, donde se presentan los fundamentos teóricos sobre evaluación y su relación con los enfoques de aprendizaje en la educación superior.

Capítulo III. *Marco Teórico II: Enfoques de Aprendizaje*, donde se examinan los enfoques de aprendizaje propuestos por Biggs (2006) y por Brookbank (2001), autores que establecen una división entre enfoque superficial y enfoque profundo.

Capítulo IV. *El Marco Metodológico*, donde se caracteriza la población en estudio y las técnicas de recolección de datos; se expone el diseño del instrumento, se argumenta la validez del mismo y se lleva a cabo el análisis de la información.

Capítulo V. *Ccaracterización de las prácticas evaluativas en los docentes de la UMB*, donde se exponen los resultados de la observación y se analiza la relación entre las prácticas evaluativas de los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB y los enfoques de aprendizaje. Y, finalmente,

Capítulo VI. *Síntesis: Entre el deseo y la realidad*, donde de manera sintética y desde la teoría de Biggs (2006), se interpretan los resultados cuantitativos del proceso investigativo realizado en los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO: TEORÍA DE LA EVALUACIÓN

*Entre sacristanes*

- ¿Por qué tan afligido?
- Su reverencia me recriminó por fumar mientras rezaba.
- ¡Qué raro! ¡A mí me felicitó por rezar mientras fumaba!

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos sobre la evaluación y su relación con los enfoques de aprendizaje en la educación superior. Igualmente, se exponen las tesis de autores y expertos que nos permitirán aproximarnos a las concepciones, finalidades, estrategias y prácticas de evaluación en educación superior.

#### **2.1. Antecedentes investigativos e institucionales**

Existe abundante literatura acerca de la evaluación en la educación, en general, y de la evaluación en la educación superior, en particular. Sin embargo, sobre evaluación en programas de fisioterapia, la producción en Colombia es escasa.

A fin de obtener los insumos teóricos para abordar el objeto de la presente investigación, se consultaron tesis de maestría y de doctorado en las bibliotecas de las universidades Javeriana, De la Salle, Manuela Beltrán, Andes y Rosario en Bogotá.

De dicha pesquisa, se hallaron, no obstante, cuatro documentos generados precisamente en el ámbito académico de la fisioterapia en Colombia.

El primero, *Incidencia de las prácticas evaluativas en la motivación hacia el aprendizaje significativo en un grupo de estudiantes de fisioterapia* (Uribe, 2007), que llama la atención sobre la carencia conceptual no solo en el tema de la evaluación, sino en los procesos y enfoques de aprendizaje que promueven los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.

Según Uribe (2007), dichos docentes realizan su labor pedagógica a partir de modelos aprendidos durante su formación como estudiantes, lo cual produce “un efecto de rebote” que se refleja en una evaluación carente de fundamentos, sistematicidad y, sobre todo, de responsabilidad.

En tal sentido, la naturaleza y finalidad de la evaluación deja de ser una oportunidad de aprendizaje y deviene una forma azarosa de clasificar a los estudiantes, bien sea para aprobar o reprobar un curso.

El segundo documento es un informe de la Coordinación de Prácticas Formativas del Programa de Fisioterapia de la UMB, con los resultados de las evaluaciones diagnósticas denominadas *Pre-test* y realizadas a los estudiantes durante el segundo semestre de 2010, al inicio de sus prácticas formativas.

Dichos resultados señalan así mismo, la necesidad de que los temas teóricos propuestos en el aula tengan aplicabilidad en los contextos reales de la práctica y se estimule el aprendizaje basado en problemas y estudios de caso, en aras de análisis más profundos, síntesis más efectivas y relaciones conceptuales que en verdad permitan al estudiante resolver los problemas que se le presenten en su práctica profesional.

El tercer documento, fue el estudio realizado en el Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario (Bogotá), *Hábitos de estudio vs fracaso académico* (Torres, et al.,

2009), cuyo objetivo es exponer algunas estrategias de apoyo pedagógico que se articulan con el proceso curricular del Programa de Fisioterapia en una de las asignaturas que presentan mayor fracaso académico.

Dicho estudio considera que es importante conocer los hábitos de estudio más apropiados para el buen desempeño del universitario y señala que es importante tener en cuenta la cultura del aprendizaje en los procesos de formación, la apropiación y el desarrollo del conocimiento, el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales, todo ello para disminuir el fracaso académico y optimizar los hábitos de estudio.

Un cuarto documento es el que constituye el marco legal de la Fisioterapia, cuya definición lleva implícita la ineludible articulación entre teoría y práctica. En efecto, según la Ley 528 de 1999, el Congreso de la Republica de Colombia y el Ministerio de Salud establecen: “Artículo 1º: De la definición: “La fisioterapia es una profesión liberal, del área de la salud, con formación universitaria, cuyos sujetos de atención son el individuo, la familia y la comunidad, en el ambiente en donde se desenvuelven”.

Establece la citada ley que el objeto de la Fisioterapia es:

— Orientar las acciones del fisioterapeuta al mantenimiento, optimización o potencialización del movimiento corporal humano.

— Promover la prevención y recuperación de las alteraciones del movimiento corporal humano.

— Fundamentar el ejercicio profesional del fisioterapeuta en los conocimientos de las ciencias biológicas, sociales y humanísticas, así como en sus propias teorías y tecnologías<sup>5</sup>.

Así mismo: “Artículo 3º: Para efectos de la presente ley, se entiende por ejercicio de la profesión de fisioterapia la actividad desarrollada por los fisioterapeutas en materia de: diseñar, ejecutar y direccionar los procesos de investigación científica, disciplinar o interdisciplinar.

Y “Artículo 13º: El fisioterapeuta debe realizar una evaluación integral, destinada a establecer un diagnóstico fisioterapéutico, como fundamento de su intervención profesional. El ejercicio profesional del fisioterapeuta permite el desarrollo de programas de intervención”.

O sea que mientras la misma ley prescribe que la Fisioterapia debe fundamentarse “en sus propias teorías y tecnología” (práctica), los textos referidos hablan de “carencia conceptual en los enfoques de aprendizaje”, “falta de aplicabilidad de los temas teóricos en los contextos reales” y “fracaso académico derivado de inapropiados hábitos de estudio”, en fin, la simple revisión de los anteriores documentos pone en evidencia la distancia que existe entre el deber ser y la realidad de los enfoques de aprendizaje de la Fisioterapia en Colombia.

## **2.2. Conceptos de evaluación en la educación superior**

A continuación se exponen los conceptos generales de la evaluación y algunas posibles relaciones con los enfoques de aprendizaje, según Vinet Solana (2003), Lukas

---

<sup>5</sup> El subrayado es nuestro.

y Santiago (2004), Camilloni (1998), Díaz Barriga (1997), Litwin (1998), Tyler (1950), De Miguel (2000), Glazman (2001) y Gimeno Sacristán (1993).

No obstante, antes de examinar tales referentes, sea del caso señalar que sobre las concepciones epistémicas, se encontró que el término *evaluación* tiene una connotación distinta, según del país, el autor y época de donde provenga:

El término *evaluación* sugiere la idea de valor, valoración. Lo confirma su etiología castellana: *evaluar* que proviene del francés *evaluer* y que a su vez, remite al término *valere* del latín *valere*. Entre otras acepciones, significa *valer, tener valía*, es decir, que cuando se evalúa no solo se pondera: se mide, se considera, además, aquello que vale, que tiene valor. Se valora. (Vinet Solana, 2003).

Para empezar, Tyler (1950), considerado como el padre de la evaluación, afirma que la evaluación es “un proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados”. Pero no es lo único —como suele olvidarse—, ya que la evaluación puede cumplir un amplio espectro de funciones, como la didáctica, la formativa, la socializadora, la reguladora, entre muchas otras.

Sin embargo, la evaluación por parte del docente puede tener dos finalidades: medir y clasificar. Cuando se refiere a la medición, puede decirse que es la asignación de valores numéricos que permite comparar los resultados de un estudiante con los de otros. Así, la evaluación hace que los docentes emitan juicios que clasifican a los estudiantes en términos tales como *bueno, malo, positivo, negativo, satisfactorio o insatisfactorio*, entre otros, bien sea para clasificarlos o simplemente para cumplir con el requisito de aprobarlos o reprobarlos en su asignatura.

Así las cosas, resulta difícil que, en el escenario educativo, docentes y estudiantes puedan desligarse de tales juicios a la hora de valorar el desempeño en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

No obstante, desde un punto de vista axiológico, la evaluación no puede ser un proceso sujeto a caprichos o contingencias, sino que debe concebirse, estructurarse y aplicarse de manera sistemática, tal y como lo prescriben Lukas y Santiago (2004):

El proceso de identificación, la recogida y análisis de información relevante, que podría ser cuantitativa o cualitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (Lukas y Santiago, 2004).

Conviene, sin embargo, examinar la definición de Lukas y Santiago respecto del “proceso de identificación, recogida y análisis de información”. Es claro que se refieren a que toda investigación debe tener una metodología y sujetarse a los procedimientos de la investigación educativa. Pero cuando señalan que el proceso debe realizarse “de manera sistemática, rigurosa planificada, dirigida”, etc., se refieren a que la evaluación debe ser estructurada y planificada para no caer en el error de la espontaneidad y de la improvisación.

En igual sentido, la evaluación debe ser “objetiva, creíble, fiable y válida”, lo cual abre la posibilidad de que la evaluación sea “cuantitativa y/o cualitativa”. O sea, de tipo mixto, ya que tanto lo cuantitativo como lo cualitativo pueden complementarse a

la hora de apreciar el desempeño en los procesos de enseñanza/aprendizaje, haciéndolo más integral.

Otro punto de vista es el propuesto por Camilloni (1998), para quien “la evaluación puede entenderse como un recurso imprescindible para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. O sea que la evaluación permite mejorar los procesos de aprendizaje a partir de la crítica y la reflexión tanto del docente como del estudiante, según los intereses de este último.

En tal sentido, evaluar al estudiante le permite al docente decidir cómo promover, modificar y mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, lo cual es aún más efectivo si tanto el docente como el estudiante desarrollan modalidades para su evaluación, desde luego, considerando diversas situaciones, es decir, reconociendo las realidades y los contextos en que se encuentren.

Por su parte, Díaz Barriga sostiene que:

La evaluación es un resultado, pero no el punto de partida para la innovación. Por eso desconfiamos de los exámenes de medición de calidad y de los sistemas nacionales de evaluación, ya que la evaluación ha sido implementada para medir la calidad de la educación, por lo que existe la preocupación de que en pocos años, este tipo de exámenes sea una forma de que el estudiante se engañe a sí mismo [...] En la medida que la evaluación se desligue de los procesos de aprendizaje, lo importante para el estudiante será obtener una buena nota con el menor esfuerzo posible. (Díaz Barriga, 1997).

Litwin (1998), a su vez, determina que “la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de consciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos procesos”. Es decir, que la evaluación no es una etapa de finalización ni de continuidad de un proceso, sino la oportunidad que tiene tanto el docente como el

estudiante, para generar inferencias, reflexiones y críticas respecto de los procesos de aprendizaje propios de las etapas de formación académica.

Sobre la evaluación para la toma de decisiones, De Miguel (2000) sostiene que debe ser un “proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones” y añade a lo anterior, tres elementos que delimitan la práctica evaluativa: “la metodología para recoger e interpretar las evidencias relacionadas con el programa, los criterios para emitir los juicios de valor y, finalmente, la utilización que se hará de los resultados”. (De Miguel, 2000, p. 290).

En otras palabras, la evaluación —según esta perspectiva— debe tener los tres elementos que justifican su práctica: las evidencias y las decisiones todo lo cual permite identificar si los objetivos previstos y no previstos se han alcanzado. Así, los resultados obtenidos son producto de un esquema o sistematización de datos que permiten tomar las decisiones más adecuadas, según la situación problemática que se presente.

Otro punto por tratar es la evaluación como mecanismo de poder, lo cual tiene lugar en dos instancias principales: la institución educativa y los evaluadores. En las instituciones educativas, la evaluación como mecanismo de poder tiene relación directa con las políticas institucionales. Como afirma Glazman (2001), “las instancias políticas depositan en los evaluadores un poder que puede llegar a sumarse al desconocimiento de las consecuencias académicas, morales y psicológicas de las acciones tomadas y a la capacidad para evaluar”.

En otras palabras, la evaluación pierde su sentido de validación interna, por lo cual muchas instituciones educativas seleccionan equipos de evaluación externa para obtener lecturas más objetivas y disminuir los sesgos que pueden presentarse cuando la evaluación se realiza como mecanismo para ejercer poder.

Así mismo, la evaluación como mecanismo de poder por parte de los evaluadores hace que

El control y poder de las evaluaciones se exacerben en situaciones de autoritarismo, llegando a extremos con evaluadores que desconocen su evaluación y su ámbito. Dicho control se reconoce poco; no aparece como problema explícito ni como generador de conflictos, sino que se presenta como algo tácito. (Glazman, 2001, p. 71).

Lo anterior hace que las instituciones educativas, cuando carecen de recursos, se inclinen hacia el clientelismo para obtener algún tipo de ayuda o patrocinio de los grupos que tienen el poder para influir en los sistemas de evaluación. Como afirma Gimeno Sacristán (1993), “la forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que, se dice, sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivación del alumno, información a la sociedad, etc.”.

Por lo tanto, la evaluación como mecanismo de poder hace que los procesos para evaluar estén condicionados por el mercado laboral, lo cual implica intereses que van más allá de la acreditación y/o certificación, intereses de grupos y de instancias jerarquizadoras que al usar de esta manera la evaluación, desvirtúan la razón de ser de las instituciones educativas.

En suma, la evaluación puede ser vista como:

— Instrumento de medición y de clasificación de los estudiantes, en términos de *buenos, regulares y malos* o simplemente para cumplir con el requisito de aprobarlos o reprobarlos en su asignatura.

— Recurso imprescindible para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

— Oportunidad tanto del docente como del estudiante para generar inferencias y reflexiones críticas respecto de los procesos de aprendizaje propios de las etapas de formación académica.

— Proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos educativos.

— Metodología para recoger evidencias que orienten los procesos de toma de decisiones y, finalmente,

— Mecanismo de poder y control por parte no sólo de los docentes, sino de las instituciones educativas.

### **2.2.1. Finalidades de la evaluación**

A fin de exponer las finalidades generales de la evaluación, consideraremos los siguientes referentes: Brown y Glasner (2003), Gimeno Sacristán (1993) y Álvarez (2004).

Para Álvarez (2004), la finalidad de la evaluación es:

“Formar”, desde una racionalidad práctica (interés por el entendimiento y por la formación integral de quien aprende), de manera que cuando desligamos la evaluación del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden. (Álvarez, 2004, p. 92).

Dicho de otra manera, durante el proceso de formación académica, no puede ignorarse la función formadora, motivadora y orientadora de la evaluación. Cuando el docente desconoce dichas funciones o se dedica únicamente a calificar o a cuantificar, se convierte en un administrador de pruebas. Por el contrario, “se trata de evaluar para entender [...] No de aprender para ser evaluado, ni enseñar para evaluar, ni estudiar para

ser evaluado”. (Álvarez, 2004, p. 17). En suma, cuando docentes y estudiantes piensan que la finalidad de la evaluación es solo calificar lo aprendido, se pierde la función formadora, motivadora y orientadora que tiene dicho proceso.

Gimeno Sacristán (1993) afirma que la evaluación “cumple múltiples funciones que se apoyan en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada”. (Gimeno Sacristán , 1993, p. 335). Esto explica cómo las prácticas evaluativas se realizan en las instituciones educativas y cómo a su vez están condicionadas por diversos factores tanto personales como sociales: los actores (profesores, estudiantes, padres de familia, etc.), las interacciones entre docente e institución y los intereses de las instituciones educativas, entre otros.

La evaluación es mucho más importante y debería ser una parte integrante del aprendizaje y, por lo tanto, algo que las instituciones consideren estratégicamente. No debe ser una opción extra, un añadido. Al contrario, las estrategias de evaluación que usemos deben ser el resultado de decisiones conscientes basadas en la elección informada. (Brown y Glasner, 2003, p.23).

Por lo anterior, se puede decir que, cuando la evaluación es realizada de manera correcta, resulta útil, motivadora y productiva para el estudiante y la institución educativa y, de esta forma, le ayuda a identificar si el camino que escogió el estudiante es el correcto o si necesita hacer algo más; pero el docente también tiene que ver con este proceso ya que es el encargado de guiarlo y proporcionar los indicadores que necesita tanto el estudiante como la institución educativa, para mejorar la calidad del aprendizaje.

### 2.2.2. Tipos de evaluación según la función y el momento

Existen tres tipos principales de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. Conocer tales tipos, a su vez permite saber las razones por las cuales debe evaluarse a los estudiantes y en qué momento.

En efecto, la evaluación diagnóstica tiene como tesis central el diagnóstico, el cual debe aplicarse al inicio de un proceso para que el docente o la institución educativa puedan pronosticar e identificar las posibilidades del estudiante, a fin de tomar las decisiones sobre cuál será la orientación y la selección de actividades que el profesor deberá escoger, según las características y necesidades de dicho estudiante. (Blazquez, 1997, p. 30-32).

La evaluación formativa “es la utilización de esta como medio para mejorar el objeto que está siendo evaluado”, (Lukas y Santiago, 2004, p. 85). Es decir, que la evaluación se tiene que realizar simultáneamente con las actividades que se evalúan. Además, tiene que ver con el desarrollo de diversas didácticas evaluativas, el cual le permite al estudiante aprender a estudiar, ser crítico y reflexivo y, sobre todo, a corregir sus propios errores para evitar fracasos en un futuro.

Brown, Sally y Glasner (2003) establecen que la evaluación formativa se caracteriza por ser continua, ya que contiene un lenguaje de juicio que permite retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes como “bueno”, “falta de profundidad”, “mala presentación”, etc. (Brown, Sally y Glasner, 2003, p.27).

Por su parte, Biggs (2003) refiere que la evaluación formativa es aquella donde los resultados son utilizados con el fin de realizar una “retroinformación”. Tal retroalimentación es necesaria entre docente y estudiante para estimular los procesos de

aprendizaje por parte de estos dos actores, donde ninguno de ellos puede ser ajeno al otro, sino que ambos estén involucrados en dicho proceso.

Lukas y Santiago (2004) añaden que la evaluación formativa no solo debe centrarse en clasificar a los estudiantes, sino que debe convertirse en un proceso formativo, permitiendo tomar decisiones que conlleven a mejorar el aprendizaje del estudiante.

En cuanto a la evaluación sumativa, Biggs (2003) sostiene que es utilizada para emitir un juicio o calificación que permite medir hasta dónde han llegado los procesos de aprendizaje.

De Vincenzi y De Angelis (2003) dicen que se trata de un tipo de evaluación que debe ser realizada al finalizar algún tema en específico. Por lo tanto, la evaluación sumativa puede ser un tipo de estrategia pedagógica que posibilita reforzar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

En la tesis a la que adhieren Coll et al. (2001), De Vincenzi y de Angelis afirman la importancia que tiene la evaluación al aplicarse en el momento central o en punto máximo del proceso de formación para cumplir la función de verificar si las metas, los objetivos y los logros son alcanzados.

Para Lukas y Santiago (2004) la evaluación sumativa tiene una acción contraria a la formativa, por cuanto aquella opera como un mecanismo de control y de certificación, de modo que las acciones por tomar se realizan en futuras intervenciones, además, de valorar productos o procesos que se han realizado o finalizado.

Con respecto a la intencionalidad, existen diferenciaciones entre la evaluación sumativa, formativa y diagnóstica. La evaluación sumativa se realiza al final de un proceso; la formativa durante el mismo y la diagnóstica antes de iniciar cada proceso,

con el fin de tomar medidas y decisiones que permitan guiar de manera adecuada los procesos formativos del estudiante.

Con respecto a la evaluación formativa, el estudiante debe manifestar sus debilidades y falencias para tomar las decisiones más adecuadas para guiar el proceso de aprendizaje, pero si a este tipo de evaluación se le introduce una nota, esto hace que el estudiante oculte sus puntos débiles.

En tal sentido, Biggs (2003) afirma, por un lado, que en la evaluación formativa, los resultados no deben computarse a menos que el estudiante lo requiera siempre y cuando esté de acuerdo, y, por otro lado, sostiene que cuando la evaluación es sumativa el estudiante termina por depender de una calificación, convirtiéndose esta en el temor de tal estudiante, lo cual hace que al depender de la nota, desvíe su atención de los procesos de aprendizaje.

En conclusión, la finalidad formadora de la evaluación se centra en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del estudiante, además del currículo y sobre todo, en la forma en que el docente enseña. Así mismo, la evaluación debe ser transparente, continua y procedimental y, desde luego, formativa, motivadora y orientadora, permitiéndosele al estudiante estar presente en todos los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa, con los cuales pueda cumplirse con las expectativas del docente y del estudiante. Para ello, la evaluación no solo debe ser realizada al finalizar, sino también al inicio y durante todo el proceso formativo, por todo lo cual se establecieron tres tipos de evaluación según la finalidad y el momento: la evaluación diagnóstica, la sumativa y la formativa.

### 2.2.3. Modos de evaluación

En este apartado expondremos de manera general, los modos de la evaluación, según la intencionalidad, el momento, la estructura y la participación en los sujetos involucrados durante el proceso evaluativo y formativo del estudiante. Por lo anterior, se hace necesario referenciar la evaluación continua, criterial, además de la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, la evaluación por los compañeros y la evaluación en grupo. A continuación se describe cada uno de los aspectos antes mencionados.

La evaluación continua “utiliza los resultados obtenidos durante el curso al hilo del aprendizaje y con fines de calificación. Aunque esto parezca suavizar la evaluación sumativa final, no debe confundirse con las funciones formativas y sumativas”. (Biggs, 2003, p. 179). Brown y Glasner (2003, p. 84) determinan, a su vez, que la evaluación continua “se identifica con la medida continua del trabajo que los estudiantes hacen a lo largo de un curso más que su nota final”. Es decir, la evaluación continua lo que pretende es lograr una evaluación integral, con cierta intención formativa, siendo esta una alternativa que abarque todos los contenidos aprendidos, tras largos periodos de aprendizaje. Además, la continuidad es un claro reflejo que le permite al estudiante conocer y comprender lo que aprende. (Gimeno Sacristán , 1993, p. 37).

La evaluación según su estructura, permite establecer los criterios dados por el docente al estudiante. A este tipo de evaluación es la que se conoce como *Evaluación criterial*, cuya finalidad es la de verificar si el estudiante ha alcanzado los resultados acorde al nivel de actuación o desarrollo, lo que permita ser comparado con los resultados de otros estudiantes o de otros grupos; es decir, la evaluación está referida a

la norma o bajo unos criterios establecidos previamente por el docente antes de su aplicación. (Blazquez, 1997, p. 48).

Ahora bien, según los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje, podemos hablar de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación por los compañeros y evaluación en grupo.

Con respecto a la autoevaluación, Brown y Glasner (2003, p. 180) determinan que “se usa para referirse tanto a procesos como actividades. Es una práctica para motivar al igual que un objetivo al qué aspirar”. Igualmente, mencionan dos tipos de autoevaluación: la informal, que “es una característica de todos los estudiantes” y la formal donde “las tareas evaluativas del curso están estructuradas de forma que involucra a los estudiantes en el proceso”. (Brown y Glasner, 2003, p. 180).

La heteroevaluación, según Marín Peralta (2009, p. 22), es la evaluación que realiza una persona sobre otra con respecto a los logros o resultados obtenidos; por lo general es implementada por el profesor con respecto a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, mientras que la coevaluación, que también es conocida como evaluación recíproca, se realiza cuando la acción evaluativa es asumida por un compañero o entre pares sobre el trabajo realizado. (Marín Peralta, 2009, p. 23).

Entre tanto, Álvarez (2001) afirma que:

Evaluamos para conocer. Con tal fin, necesitamos recoger información valiosa, razonada y fundamentada, en la que los sujetos que son fuente de los datos analizados conozcan a su vez el contenido de la misma y de los usos que de ella se vayan a hacer [...] La garantía de objetividad que viene siendo reconocida formalmente en los textos legaliformes debe llegar ante todo como un proceso de negociación que contemple el punto de vista de los participantes (profesores y alumnos). De ella, surge la coevaluación, en un proceso de triangulación que asegure el ejercicio de una evaluación democrática en la que el deber del profesor de evaluar para conocer se reconoce el derecho del alumno a ser informado y participar en las decisiones que le afectan para aprender. Esto permite que los datos recogidos por cualquier medio para llegar a una conclusión (que en el caso de la evaluación del rendimiento escolar sería la calificación), puedan ser contrastados con datos recogidos por otras vías y

procedentes de otras fuentes, en este caso, los propios interesados (autoevaluación). De nuevo la triangulación. (Álvarez, 2001, p. 127).

Según Álvarez, la evaluación debe tener una comunicación intersubjetiva entre todos los sujetos involucrados. Es decir, toda la información que arroje la evaluación debe ser conocida por cada uno de ellos. Esto permite que la evaluación sea horizontal, dinámica, continua, criterial, flexible, ética y moral, entre otros valores que respondan a su aplicabilidad práctica, bajo acciones comunicativas.

En cuanto a la evaluación en grupo, Monedero (1998) afirma que es una forma de evaluar la acción en equipos de trabajo, la cual se desarrolla bajo unos estándares que son extraídos del propio grupo, además de los conceptos y opiniones de otro grupo bien sea de compañeros como de docentes sobre un grupo.

Finalmente, la evaluación por los compañeros, como lo señalan Brown y Glasner (2003), es una forma evaluativa que proporciona una serie de juicios entre unos y otros compañeros sobre los procesos y productos durante la retroalimentación de los mismos. En términos de Brown y Glasner, la retroalimentación es un proceso que “contribuye a la cohesión de los grupos y ayuda a centrarse en el aprendizaje”.

En síntesis, los modos de evaluación son una diversa gama de prácticas evaluativas que permiten facilitar los procesos de enseñanza por parte del maestro y los de aprendizaje del estudiante. De igual manera, depende el enfoque que se le puede dar a la evaluación con respecto al tipo de aprendizaje que puede ser superficial o profundo como lo referencia Biggs (2003) a quien abordaremos en un apartado posterior, aunque muchos docentes tratan de confundir o combinar los modos de evaluación descritos anteriormente.

Sin embargo, puede evidenciarse que cada modo de evaluación tiene una finalidad distinta a la hora de ser aplicada en los estudiantes que necesitan de las

prácticas docentes y entre ellas las evaluativas. Por este motivo, una de las funciones de los docentes con respecto de los modos de evaluación es establecer qué es lo que han aprendido los estudiantes y si se han logrado los objetivos planteados, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes tienen que aprender en términos cualitativos o de actuaciones que permitan conocer los criterios de evaluación y a través de estos orientar las tareas de evaluación que den a conocer cómo lo han hecho. (Biggs, 2005, p. 184).

Sumado a lo anterior, la cuestión de *cómo evaluar* también involucra los momentos en que se realiza la evaluación. Es decir, la evaluación debe ser procesal y estar presente en todos los momentos de los procesos de aprendizaje del sujeto como lo propone. “La evaluación debe realizarse al principio, durante y al concluir cualquier secuencia de la enseñanza”. (Ausubel, 1983, p. 514).

#### **2.2.4. Estrategias y técnicas de evaluación**

El objetivo de este apartado es determinar las estrategias y técnicas de evaluación, según las concepciones de Díaz Barriga (2002) y vincularlas con las técnicas de evaluación que propone Biggs (2005).

Tales estrategias de evaluación se clasifican, según Díaz Barriga (2002) como:

— *Estrategias Informales*: usadas en breves episodios de enseñanza y a discreción en la situación de enseñanza y aprendizaje, exigen poco gasto didáctico, por lo cual el profesor no suele presentarlas a los estudiantes como acto evaluativo, así que estos no sienten que estén siendo evaluados. Como técnicas de evaluación, propone la observación y las preguntas en el aula.

— *Estrategias Semiformales*: requieren mayor tiempo para preparar y valorar las técnicas por utilizar y exigen de los alumnos respuestas más duraderas. Por lo tanto, el estudiante percibe más el acto evaluativo que con las estrategias informales. Como técnicas de evaluación, propone los trabajos, los ejercicios en clase, las tareas y trabajos para realizar fuera de clase y los portafolios.

— *Estrategias Formales*: son más sofisticadas y suelen aplicarse en situaciones de control, por lo que exigen un proceso de planeación y elaboración, razón por la cual los estudiantes se sienten en situaciones de verdadera evaluación. Como técnicas propone los *test*, los exámenes, los mapas conceptuales y la evaluación de desempeño.

En igual sentido, Brown y Glasner (2003) proponen que pueden efectuarse dos tácticas para implementar nuevas estrategias evaluativas: transformar los métodos de evaluación y cambiar las tareas de aprendizaje. Dichas tácticas, permiten que los estudiantes desarrollen criterios de calidad, proporcionando un *feedback* adecuado que debe ser aplicado de manera regular. Es decir, cuando el docente cambia el método de aprendizaje, permite que el estudiante escoja el enfoque de aprendizaje, según lo que aprendió o le interesa aprender.

Biggs (2005) afirma que “el qué y cómo aprendan los estudiantes dependen en gran medida de cómo crean que se les evaluará”. Es decir, los estudiantes aprenden lo que posiblemente les puede resultar en el examen.

Además, referencia que esto ocurre en un sistema no alineado, donde no se conocen los objetivos y esto hace que se estimule aún más el enfoque de aprendizaje superficial que el profundo.

Por lo anterior Biggs (2005) propone algunas técnicas de evaluación como: en prosa extendida, objetiva, de la actuación y en clases grandes o numerosas, que mas

adelante se establecerá una cierta relación con los enfoques de aprendizaje que propone Biggs (2005).

En cuanto a las técnicas de evaluación en prosa extendida tipo ensayo como libro abierto, asignaciones a ser resueltas fuera del aula; además, los exámenes de desarrollo y el trabajo, que puede ser trimestral o en casa, la evaluación de los ejercicios en desarrollo y lo holístico frente a lo analítico, cuyas características son:

— El ensayo: se realiza en prosa, en respuesta a una pregunta, buscando evaluar los niveles cognitivos superiores y puede ser bajo la estrategia con tiempo límite, con libro abierto, en el aula o en la casa.

— Exámenes de desarrollo: evalúa el conocimiento declarativo, entendido este como un almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo, además, el nivel de comprensión del estudiante cuando son sometidos a ciertos límites de tiempo, lo cual hace que el estudiante realice el examen por conveniencia (según el momento y el lugar), por vigilancia (evita las trampas), condiciones estandarizadas (a todos se les evalúa lo mismo) y limita la vida real (necesidad de trabajar con rapidez, cuando son sometidos a la presión de manera efectiva).

— El trabajo, trabajo trimestral y los ejercicios de ensayo para la casa: pueden realizarse en casa o de manera trimestral entre otros, buscan abordar el conocimiento declarativo más el investigativo; debido a que el estudiante tiene que buscar fuentes bibliográficas, analizar el contenido y sacar síntesis de lo investigado permiten estimular el aprendizaje profundo. (Biggs, 2005, p.210).

— Evaluación de los ejercicios de desarrollo: permite desarrollar ideas, destrezas, organización y estilo personal.

El tipo de aprendizaje evaluado, según plantea Biggs (1999), es probablemente la memoria, la rápida estructuración, las interrelaciones, la aplicación, las copias y las extensiones de lo leído.

En cuanto a las estrategias objetivas de evaluación, son las que permiten recoger la información de manera objetiva, a través de un instrumento cerrado o convergente, que se realiza a través de una respuesta correcta y entre las cuales podemos encontrar las pruebas de selección múltiple y los ítems de resultado ordenado. (Biggs, 2005, p.207).

— Pruebas de selección múltiple: unas de las más utilizadas de manera objetiva, evalúan el conocimiento declarativo. Dicho proceso es de menor exigencia. Biggs (2005, p.210) afirma que permiten estimular el aprendizaje superficial del estudiante. Además, las pruebas de selección múltiple pueden diferenciarse por las estrategias establecidas por el estudiante y el profesor.

— Ítems de resultado ordenado: parecida a la de selección múltiple, se diferencia en que el estudiante debe comprobar y organizar todos los subítems de menor a mayor o de mayor a menor complejidad.

El tipo de aprendizaje evaluado, según plantea Biggs (1999), es el reconocimiento, las estrategias del estudiante, la cobertura y la jerarquía de comprensión.

Las estrategias de evaluación de la actuación, permite que los estudiantes representen los objetivos aprendidos. En términos de Biggs (2005), “que ven y hacen las cosas de modo diferente, a consecuencia de su comprensión”. En esta estrategia de evaluación se puede encontrar:

— Taller práctico: permite que el estudiante tenga la posibilidad de demostrar sus capacidades y habilidades aprendidas de tipo práctico, que son necesarias para demostrar las competencias del estudiante en un contexto real.

— Presentaciones y entrevistas: permite evaluar cómo el estudiante establece ciertas relaciones entre los contenidos aprendidos y las competencias comunicativas que tiene el estudiante.

— Episodios críticos: permite que el estudiante tenga la posibilidad de escoger los episodios críticos que puedan significar los aspectos más relevantes, que le permitan al estudiante pensar de una manera más profunda según el contenido expuesto.

— Proyecto de aplicación: permite que el estudiante genere un conocimiento funcional aplicado a un problema de tipo práctico que puede ser generado desde propuestas investigativas.

— Contratos didácticos: estos reproducen una situación cotidiana que se le pueda presentar al estudiante y de la cual debe tener en cuenta, el punto de partida, los conocimientos, las experiencias y las destrezas que tienen, para formar parte de un programa, el cual le permite al estudiante conocer las expectativas, el alcance, el análisis, qué y cómo hacer en un prolongado periodo de tiempo.

— Diario reflexivo: allí el estudiante tiene la posibilidad de realizar un diario donde se anotan los episodios, pensamientos y reflexiones de algún tema en específico.

— Estudios monográficos de casos: permiten a los estudiantes ver la manera como aplican sus conocimientos y procedimientos profesionales de uso práctico.

— Evaluación mediante la carpeta de trabajo o portafolio: permite que los estudiantes presenten una reflexión, partiendo de los juicios de su propio trabajo y que sean coherentes con los objetivos propuestos.

El tipo de aprendizaje evaluado, según plantea Biggs (1999), son las habilidades requeridas en la vida real, comunicación, reflexión, aplicación, relevancia, investigación, creatividad y los resultados no previstos.

Finalmente, Biggs (2005) propone la evaluación en clases grandes o numerosas, donde las evaluaciones de selección múltiple podrían ser una de las opciones más válidas cuando el docente se ve enfrentado a un grupo numeroso de estudiantes y no le permite evaluar de manera eficaz y rápida, como se ha referenciado anteriormente. Por lo tanto, los exámenes no son la mejor opción, por lo que Biggs (2005) propone:

— Mapas conceptuales: permite evaluar la estructura del aprendizaje que tiene el estudiante sobre algún tema específico y con él determinar si la información plasmada allí es coherente, superficial o profunda.

— Diagramas de Venn: es una especie de mapa conceptual, pero la información se presenta en forma de esfera o elipse entre conceptos, permitiendo que la intercepción entre conceptos, esté dada por el solapamiento de los círculos.

— Ensayo en tres minutos: le permite al docente proporcionar la información en dos sentidos: hacia lo formativo y lo sumativo, si el estudiante ha realizado las interpretaciones adecuadas de algún tema específico, mediante un estricto control del tiempo que no debe ser mayor a tres minutos, por lo general el docente evalúa que fue lo que aprendió en la clase y que le interesaría a prender en la próxima.

— Exámenes de respuestas cortas: se realizan con respuestas de tipo corto, es decir, los estudiantes responden en forma de nota, lo que les permite tratar temas

concretos como los diagramas, las tablas y los gráficos; aunque parece ser objetivo desde lo cuantitativo, resulta muy pobre para tratar ideas o sea desde lo cualitativo.

— Fragmentos: se realiza con pequeños fragmentos que pueden ser un párrafo, una oración, un texto, frases musicales, una fotografía, entre otras, logrando que el estudiante pueda explicar lo importante de ello o cualquier otra cosa que quiera explicar.

— *Test* de espacios en blanco: permite desarrollar la comprensión lectora del estudiante. Esta evaluación se realiza mediante un párrafo del cual se eliminan siete palabras y el estudiante tiene que rellenarlas con la palabra correcta.

El tipo de aprendizaje evaluado, según plantea Biggs (1999), son los niveles de comprensión, la relevancia, la importancia de los detalles significativos, el recuerdo de las unidades de información, la comprensión, la aplicación, la reflexión y las ideas principales.

A modo de conclusión, puede decirse que la evaluación, por un lado, puede ser implementada mediante tres tipos de estrategias: *la evaluación informal, la semiformal y la formal*, como lo referencia Díaz Barriga (2002), y, por otro lado, pueden aplicarse diversas técnicas como lo referencia Biggs (2005), durante el proceso de aprendizaje del estudiante y de enseñanza del maestro.

En lo que respecta a Díaz Barriga (2002), este autor sostiene que las estrategias de evaluación informal exigen poco gasto didáctico y el profesor no presenta dichas estrategias como un acto evaluativo, logrando así que los estudiantes no se sientan evaluados. Según Díaz Barriga, es una forma ideal para evaluar el desempeño del estudiante en el momento que se necesita que este sea evaluado. Por lo general, tal tipo de evaluación se realiza bajo las técnicas de la observación y preguntas de clase que son formuladas por el profesor.

En cuanto a las semiformales, Díaz Barriga determina que estas son más estructuradas que las informales, lo cual hace que el tiempo estimado para su valoración sea más extenso y por lo tanto, generan una exigencia mayor en el estudiante para elaborar respuestas. Por lo anterior, el docente impone calificaciones en el estudiante y paralelamente se perciben más como actividades evaluativas en el estudiante que las estrategias informales.

Finalmente, Díaz Barriga (2002) afirma que las estrategias de tipo formal exigen un proceso de planeación y elaboración más riguroso que la informal y la semiformal, puesto que suelen aplicarse en un contexto que demanda un mayor grado de control, motivo por el cual los estudiantes perciben este momento como una situación de evaluación verdadera. Tales estrategias suelen utilizarse en técnicas de evaluación como pruebas o exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, etc.

Así, se estableció una relación entre la estrategias de evaluación establecidas por Díaz Barriga (2002) y las técnicas de evaluación referenciadas por Biggs (2005).

De las estrategias informales, pueden utilizarse las técnicas evaluativas como la observación de clase, el ensayo en tres minutos, las preguntas de clase. De las semiformales pueden utilizarse el trabajo en casa o en el aula, los fragmentos, los exámenes de respuestas cortas, las carpetas de trabajo o portafolios. Y, finalmente, de las estrategias formales puede utilizarse las pruebas de selección múltiple, los exámenes de desarrollo, las pruebas de ítems de resultado ordenado, los diagramas de Venn, los mapas conceptuales, los test de espacios en blanco, la prácticas, las presentaciones y entrevistas, lo holístico frente a lo analítico, los proyectos de aplicación y los estudios monográficos de casos.

Además, el cómo evaluar permite conocer las diversas técnicas y estrategias para hacerlo y qué debe ser de manera procesal. En cada momento que sea realizada la

evaluación, se debe seleccionar el instrumento ideal dependiendo de los objetivos propuestos o de lo que se pretende evaluar. Esto también favorece los procesos de aprendizaje ya que el estudiante debe ser evaluado según lo que sabe y lo que ha aprendido y sirve, así mismo, para que el estudiante promueva el enfoque de aprendizaje que le interesa desarrollar, que puede ser el superficial o el profundo.

### **2.2.5. Objeto de la evaluación en el Programa de Fisioterapia de la UMB**

A continuación, se expone el objeto de la evaluación en el programa de fisioterapia en la UMB, según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en cuanto al momento, la función y los sujetos involucrados proceso evaluativa.

La evaluación en la UMB tiene un marco institucional, como se ve reflejado en el PEI, que establece en el Capítulo 8º: “Todo proceso evaluativo será fundamentalmente de carácter pedagógico y corresponderá a una comprobación de evidencias comparativas entre los objetivos acordados y los resultados obtenidos, sin fines coercitivos o punitivos”. Además, establece textualmente lo siguiente con relación a la evaluación:

En el proceso de evaluación seguido en la UMB sus estudiosos y egresados ejercen un papel protagónico de tal manera que ellos toman conciencia y expresan libremente los aciertos y desaciertos de las formas y contenidos del sistema de aprendizaje en el que están y han estado involucrados. (UMB, 2007, p. 19).

Por lo tanto, la UMB establece dentro de su reglamento, en el Capítulo 7º la evaluación, como:

La valoración que hace la Universidad, acerca de los saberes, destrezas, habilidades y niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en su proceso formativo, además el estudiante tiene derecho a recibir previamente del docente el plan del curso, la programación, estrategias evaluativas y el porcentaje asignado a cada uno de los logros. (UMB, *Reglamento de Derechos y Deberes del Estudiante*, 2007, p. 12).

También en el Artículo 27° propone los tipos de evaluación que se debe realizar, como la evaluación diagnóstica y formativa. Desde el ámbito legal e institucional, la UMB define dichas evaluaciones como:

Evaluación diagnóstica: se aplica durante el periodo de inducción y se realiza con el fin de identificar fortalezas y debilidades de aprendizaje en los estudiantes y así propiciar procesos de nivelación y/o profundización. Esta evaluación no conduce a nota [...] Evaluación formativa: es una acción permanente a lo largo del proceso de aprendizaje que busca antes que la medición del conocimiento, el desarrollo de procesos de pensamiento y de competencias sistematizadas y evaluadas en el alcance de logros, establecidos en los planes de curso. (UMB, 2007, p. 13).

Finalmente, el Artículo 28° propone la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación como norma general, de la siguiente manera:

Composición de la evaluación. Como norma general, la calificación definitiva para cada curso se obtiene aplicando la evaluación integral que incluye las modalidades de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. El docente, en su libre ejercicio y autonomía, establecerá los porcentajes de ponderación de cada uno de estos componentes y los incorporará en el plan de curso. (UMB, 2007, p. 14).

En síntesis, el objeto de la evaluación en fisioterapia desde el marco institucional de la UMB, propone como finalidades de la evaluación, según el momento, la evaluación formativa, la diagnóstica y la sumativa. Como métodos de la evaluación, propone la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación que permitan conocer

cómo se desarrollarán los procesos formativos de los estudiantes inscritos en el Programa de Fisioterapia de la UMB.

### **2.2.6. Prácticas educativas y prácticas evaluativas**

El objetivo principal de este apartado es abordar la práctica educativa desde la óptica de Carr (1999) y las prácticas evaluativas según Uribe (2007) y Díaz Barriga (1997), para responder a varios modelos evaluativos, de tal manera que la reflexión sobre las acciones evaluativas, tengan cierta coherencia epistemológica, y de paso a una práctica educativa consistente.

Sobre lo primero, Carr (1999, p. 87) plantea el desconocimiento por parte de los educadores de la verdadera magnitud, amplitud y significado del término “prácticas educativas”, y cómo éstas, más que una serie de procedimientos técnicos, son el resultado de la fusión de unas destrezas y unas técnicas aplicadas al progreso de la humanidad, centrándose en el factor humano y no en la práctica propiamente dicha, como resultado de unos métodos basados en una tecnología.

Desde la visión de Carr (1999, p. 87), la práctica se ha desdibujado, otorgándole a dicho término diversas connotaciones como la obtención o desarrollo de unas capacidades, de las cuales se incrementan las aptitudes, que a su vez se desvinculan completamente de la teoría.

Así mismo, la teoría se concentra en la conceptualización, el intelecto y el conocimiento, la práctica se relaciona con lo cotidiano, el manejo y el uso. “Un problema teórico no especifica ninguna ocasión o situación en que haya que resolverlo (...) pero un problema práctico solo puede resolverse actuando en una situación

determinada y en un momento concreto". (Carr, 1999, p. 87). Lo anterior es completamente irrelevante en cuanto al sistema educativo se refiere: muchos planteamientos y problemas que se presentan a nivel educativo, se resuelven desde lo práctico aunque su planteamiento sea estrictamente teórico.

Por ejemplo: fisioterapia es una disciplina del área de la salud donde su intervención es de tipo práctico, pero para realizarla se necesita de la teoría. En muchas ocasiones, al estudiante se le presentan problemas que tienen que ser resueltos de manera inmediata. Además, debe seleccionar el camino más corto, efectivo y correcto, el cual pueda dar la pertinente solución al problema, aunque éste necesite resolverlo desde la teoría.

En definitiva, lo uno no excluye lo otro, la práctica y la teoría se complementan, se originan y se sitúan paralelamente. Una depende de la otra, se correlacionan y se compaginan entre sí. Cuando la teoría y la práctica son desarticuladas afectan los procesos educativos, que finalmente, son piezas del producto de la teoría que son canalizadas en la práctica.

El hecho de cuestionarse en qué consiste una práctica educativa abre un espacio de búsqueda que involucra labores encaminadas a conceptualizar, desde un enfoque histórico y reflexivo, la pertinencia y el estado actual de los sistemas de prácticas que han ido "evolucionando". Por lo anterior, se incursiona en un análisis del contexto moderno, y la completa descontextualización de las prácticas, ante unos estilos y costumbres absolutamente dispares con las organizaciones desde las cuales surgieron las prácticas educativas tradicionales, es decir, la esencia en sí de las prácticas, visualizándolas desde el aspecto conceptual (filosófico) deben perdurar, no necesariamente prolongándose en un continuismo de los procesos caducos, letárgicos y obsoletos, mas si fusionándose para el cambio y la apropiación de las nuevas

tecnologías, las ideas de avanzada y los nuevos medios, resaltando la importancia del ser humano.

Las prácticas educativas deben progresar paralelamente con los individuos de acuerdo con el contexto social, económico, temporal, político y espacial en que se realicen, concentrando su carácter primordial primario en la condición del ser, para una apropiada transmisión de conocimientos, incluyendo las posibles aplicaciones prácticas relacionadas con cada disciplina.

Para comprender la amplitud del significado real del término "prácticas educativas" y la inherencia a los procesos constructivos pedagógicos, es fundamental aclarar desde el punto de vista filosófico del pensamiento aristotélico, su concepción y definición sobre la práctica.

En efecto, citando a Aristóteles, Carr (1999, p. 95) hace un planteamiento entre la *praxis* y la *poiesis*, en otros términos, la relación entre "hacer algo" y "construir algo". La *poiesis* para Carr es la "acción material" que permite realizar un producto material por medio de un saber particular o *techne*, que significa "técnica". Mientras que la *praxis* resalta los valores morales, permite construir un bien en particular, además, es un actuar intangible, no necesariamente sobre el elemento material, sino lo que está sujeto a permanentes cambios. Es decir que la *poiesis* se caracteriza por fabricar algo que pretende alcanzar su objetivo, por ejemplo, en la educación se fabrica algo que tiene un comienzo y un final definido, mientras que la *praxis* es todo lo contrario, no se esperan resultados, no tiene un final definido y se realiza de manera razonablemente eficaz, donde la tarea del profesor es lograr que sus estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje que permitan alcanzar con mayor probabilidad los resultados deseados.

Al decidir cuáles son los "resultados deseados", se estarían clarificando los objetivos; al decir de una "manera razonablemente eficaz", se relaciona la evaluación

con los objetivos y con lo que puedan significar sus resultados con el sistema de calificación, y cuando se logra que los estudiantes “lleven a cabo las actividades de aprendizaje”, se estaría enseñando de manera eficaz. Por lo tanto, se puede decir que los anteriores aspectos se relacionan los unos con los otros, formando parte de un sistema que Biggs (2006) denomina “alineamiento constructivo” y cuya finalidad es, lograr coherencias entre los objetivos y la actividades educativas.

Así, el “alineamiento constructivo” permite que el estudiante logre los resultados esperados y que el docente pueda realizar las actividades de aprendizaje que le permitan alcanzar los resultados esperados por el estudiante. Por lo anterior, el “alineamiento constructivo” está compuesto por los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y la evaluación.

Es aquí donde se puede cuestionar si realmente el fin justifica los medios o que el bien común está por encima del individual, teniendo en cuenta que las problemáticas de los individuos en particular afectan el desarrollo global grupal y que prima el ser humano con sus sentimientos, capacidades, dificultades y desventajas. Ahora bien, conociendo lo anterior desde las perspectivas de las prácticas educativas, es pertinente abordar la práctica evaluativa como una práctica educativa del docente.

Por lo tanto, Díaz Barriga (1997, p. 155), plantea dos tesis en el marco de una teoría de la evaluación. La primera tesis es que “la evaluación es una actividad social” y la segunda que “el discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación”.

En la primera, plantea que la evaluación es una actividad social, que en algunas ocasiones se generan ciertas desigualdades sociales debido al control social que ejerce la evaluación y en este caso los grupos económicos más fuertes son los que tienen un fácil

acceso a la educación. Por lo tanto, en la actualidad, los exámenes también cumple una función de control parecida.

La segunda tesis, cuando la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, el problema radica en la evaluación con referencia a una norma o a la validación de un instrumento de evaluación, esto lo que busca es comparar a los sujetos sin interesar los resultados obtenidos durante el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por lo tanto, Díaz Barriga (1997, p. 163) plantea que en la evaluación educativa, el responsable de los aciertos o fracasos de los estudiantes no es uno solo, sino que en dicho proceso deben estar involucrados los docentes y también los estudiantes.

El objeto de la evaluación se traduce en la indagación sobre el proceso de aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, y que rebase la parcialidad de atender solo algunos resultados del aprendizaje. (Díaz Barriga, 1997, p. 164).

Por lo anterior, se abordarán las prácticas evaluativas con la evaluación de los procesos de aprendizaje, ya que una de las funciones de la evaluación en los procesos de aprendizaje es que se vincule tanto el rendimiento académico del estudiante como la evaluación de aprendizaje.

Para la evaluación del aprendizaje del estudiante, Uribe (2007, p. 54-55) propone cinco criterios pedagógicos que pueden hacer de la evaluación una práctica educativa:

*Primer criterio:* conocer la naturaleza de la evaluación, esto tanto por parte del docente, como de la institución y del estudiante. En cuanto al docente, debe conocer el fin, el objeto, el método y los sujetos que participan. La institución el qué, cómo, para qué y el qué evaluar, para que los directivos de las instituciones educativas tomen las

decisiones más precisas y coherentes, según las necesidades reales en diversos contextos que se le presenten al estudiante. Y en cuanto a este, debe tener bien claro para qué los evalúan, qué les evalúan, cómo se les evaluará y quién los evaluará, para que sean sus propios autoevaluadores y retroalimentadores del proceso de aprendizaje de las acciones del docente, es decir, que ellos se conviertan en los evaluadores del ejercicio docente.

*Segundo criterio:* conocer los estudiantes; una de las tareas del docente es conocer a sus estudiantes o grupo de clase, para que pueda diseñar y planear las estrategias de evaluación, logrando un acercamiento del estudiante al conocimiento de manera más acertada.

*Tercer criterio:* planeación y adaptación de las acciones. El docente además de planear y adaptar la evaluación, necesita de un espacio para realizar un *feedback* (retroalimentación) en su ejercicio. Pero antes, debe planear sus estrategias tanto de enseñanza como de evaluación, en la medida que estas son desarrolladas, el docente debe dar el espacio para la reflexión de las estrategias que suscitaron en el estudiante o *feedback*.

*Cuarto criterio:* autoevaluación del ejercicio docente; allí el docente debe realizar una autoevaluación de su práctica docente que le permita cuestionar y analizar sus resultados acerca de su labor docente; en la medida que el docente lo realice, puede generar cambios y ajustes a la luz de las reflexiones que se originan en el aula.

*Quinto criterio:* promover la autoreflexión del estudiante sobre su rol; el estudiante también debe realizar su autoreflexión como lo hace el docente, para que pueda asumir un rol activo en sus procesos de aprendizaje.

En conclusión, Carr (1999, p. 87), por un lado, categoriza las prácticas educativas en el espectro de la “acción no material”; desde este enfoque, la ética hace parte central, donde se involucran las condiciones del ser humano, su relación social,

política, económica y cultural, para el mejoramiento del sistema de vida de la humanidad. Y por otro las prácticas evaluativas se fundamentan según cinco criterios pedagógicos como la naturaleza de la evaluación, conocer al estudiante, planeación y adaptación de las acciones, autoevaluación del ejercicio docente y promover la autorreflexión del estudiante sobre su rol.

### CAPÍTULO III

#### ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

“Se ha dicho que todos los hombres nacen aristotélicos o platónicos. Ello equivale a declarar que no hay debate de carácter abstracto que no sea un momento de la polémica de Aristóteles y Platón; a través de los siglos y latitudes, cambian los nombres, los dialectos, las caras, pero no los eternos antagonistas”.

Borges, *Deutsches Requiem*

En este apartado, se hace hincapié en los enfoques de aprendizaje propuestos por Biggs (2006) y por Brookbank y McGill (2001) que clasifican tales enfoques entre superficial, profundo y estratégico, razón por la cual es importante conocer dichos enfoques de aprendizaje, ya que esto nos permite descubrir aquellas influencias ocultas y no tan ocultas, sobre los procesos de aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

Para Biggs (2006, p. 45), una enseñanza de calidad es aquella que apunte hacia el aprendizaje profundo, que requiere de la “alineación” de tres elementos: los objetivos de aprendizaje; las actividades de aprendizaje y la evaluación. El conjunto de de estos tres elementos es lo que Biggs (2006, p. 45) denomina “alineamiento constructivo”. Estos tres elementos, del “alineamiento constructivo”, están estrechamente vinculados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo en los estudiantes un aprendizaje profundo, donde la tarea del profesor es tratar de identificar y comprender cada uno de estos tres elementos que puedan ser incorporados diariamente en las prácticas docentes.

En primer lugar, se hará énfasis en los objetivos de aprendizaje, siendo estos los resultados esperados como consecuencia de los procesos de formación educativa en los estudiantes. También los objetivos facilitan tanto las tareas del docente, como las del estudiante, siempre y cuando se formulen algunos criterios que puedan ser útiles para valorar lo aprendido en el estudiante.

Dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, los objetivos son importantes, ya que estos son considerados como verbos que “se convierten en actividades para que pueda promover métodos de enseñanza y abordar la tereas de evaluación para alcanzar los objetivos esperados y evidenciar la forma en que lo hacen”. (Biggs, 2006, p. 52).

Por lo tanto, Biggs propone cuatro criterios establecidos dentro del marco del “alineamiento constructivo”:

1. Se debe tener la finalidad y el direccionamiento de los objetivos.
2. Plantear logros, ya que estos permiten alcanzar las metas según los objetivos planteados.
3. Realizar estrictamente las tareas.
4. El trabajo no puede ser individualizado sino por el contrario, colaborativo.

En segundo lugar, las actividades de aprendizaje tienen unos factores que se derivan propiamente de los estudiantes como su interés, los conocimientos previos, capacidades, motivación, entre otros. Así mismo, las actividades de aprendizaje deberían promover el desarrollo autónomo que permitan tener un acercamiento más claro y factible según el propósito y las metas propuestas en los objetivos.

En tercer lugar, la evaluación es el último elemento del “alineamiento constructivo”. Dicho elemento se fundamenta en el espacio propicio para retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante, además de verificar si se han logrado las metas

y los objetivos propuestos. También es importante determinar que la evaluación permite comparar si hay una clara coherencia entre los objetivos propuestos y las actividades desarrolladas, para poder identificar el enfoque de aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, la evaluación tiene dos formas de interacción a las que Biggs (2006, p. 32) denomina niveles y la manera en que cada nivel sea predominio del estudiante, depende de lo que al estudiante le interese aprender.

Así mismo, al vincular el “alineamiento constructivo” puede decirse que este se halla diseñado de tal forma que las actividades de enseñanza están coordinadas con los procesos de aprendizaje. En otras palabras, lo de “alineamiento” se refiere a lo que hace el profesor y lo de “constructivo”, al enfoque de aprendizaje o sea lo que el estudiante hace.

En efecto, Biggs (2006) afirma que en un buen sistema de enseñanza, las actividades de aprendizaje, el método de apreciación, se coordinan entre sí para llevar a cabo el proceso de aprendizaje del estudiante, en el cual se pueda promover más el aprendizaje profundo que el superficial.

A continuación, se realizará un análisis de los tres enfoques de aprendizaje, dos referenciados por Biggs (2006): el enfoque superficial y el profundo y uno por Brookbank (2001): el enfoque estratégico.

Según Biggs, el enfoque superficial nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se utilizan unas actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada. (Biggs, 2005, p. 32).

Así mismo, no solo el enfoque de aprendizaje lo debe escoger el estudiante según lo que le interesa aprender, sino que la labor del docente es estimular dicho enfoque a través de tareas evaluativas que no promuevan la memorización ni un nivel

cognitivo bajo, sino que se estimule más el análisis, la crítica y la reflexión de manera profunda.

Por lo anterior, es necesario conocer las características que incitan al estímulo del aprendizaje superficial:

— Los conceptos, significados y análisis de las situaciones son poco profundas, con un bajo nivel de habilidad cognitiva y sin una conexión con las experiencias previas al contexto general, buscando la retención de datos para aprobar una asignatura.

— Hay un alto nivel de estrés académico del estudiante por aprender.

— La participación activa del estudiante está ausente.

— El discurso del estudiante carece de sustento teórico, no es coherente ni profundo y se utiliza la memorización en vez de la comprensión pues se concreta en una simple lista de datos.

— Tiene una alta inclinación por cumplir y aprobar tanto las tareas como los exámenes con el menor esfuerzo posible.

— Las actividades y tareas de aprendizaje provienen de la memoria.

— Baja profundidad y alta superficialidad en las tareas que realice el estudiante.

— La motivación no nace propiamente del estudiante

Así, el enfoque profundo se caracteriza por:

— Un análisis profundo y reflexivo del tema por parte del estudiante

- Promueve más la participación activa.
- El aprendizaje es un reto y de goce personal.
- Alta capacidad para el análisis reflexivo y la resolución de problemas.
- Relaciona teoría y práctica según el rol en que se desenvuelve.
- El interés por el aprendizaje es iniciativa del estudiante.

En cuanto al enfoque estratégico, para Brookbank (2001, p. 52), más que un enfoque de aprendizaje, es una estrategia o conducta estratégica, por la que el estudiante opta para tener la más alta calificación o para aprobar una asignatura. Es decir, su finalidad no es el proceso de aprendizaje, sino la nota. Como características de dicho enfoque, se encontró que:

- Se centra en la búsqueda de resultados (notas).
- Se concentra en qué pregunta el docente y cómo lo pregunta.
- Busca la forma de predecir respuesta mediante la evaluación
- Se busca la confianza del docente para que su nota sea más por lo afectivo que por lo académico.

Por lo tanto el enfoque estratégico, se puede relacionar con los dos enfoques de aprendizaje descritos anteriormente, buscando una acción competitiva del aprendiz, con el propósito de obtener altos resultados, por lo cual es importante mencionar algunas de sus características:

- Su aprendizaje se orienta hacia los resultados
- Se enfoca en buscar la pistas de la evaluación

— Busca la forma de predecir respuestas con las búsquedas de exámenes anteriores

— Pretende notas altas

Lo anterior hace que el estudiante tome un control sobre su aprendizaje (lo cual le permite ser reflexivo y crítico y le ayuda a autoevaluarse en el aula), siempre y cuando vea reflejada esa misma acción en el docente, es decir, que las prácticas evaluativas deben tener un diálogo permanente entre estos dos actores del proceso educativo.

### **3.1. Enfoques de aprendizaje en fisioterapia**

Este apartado, pretende exponer como pueden relacionarse los enfoques de aprendizaje con la fisioterapia, tomando como referencia un estudio realizado por Alice (1992) y otro por Tang (1991, p.5)

El estudio realizado por Yee-men, A. (1992), *The study approach adopted by year II physiotherapy students at the Hong Kong Polytechnic*, referencia cómo la metodología y el formato de evaluación influye para modificar los procesos de aprendizaje en estudiantes de fisioterapia del instituto politécnico de Hong Kong.

Yee-men, compara los enfoques de aprendizaje entre estudiantes de primer, segundo y tercer año de fisioterapia, encontrando que los estudiantes de tercer y segundo año utilizan más el enfoque de aprendizaje profundo, ya que sus habilidades se desarrollan a través de la práctica y esta hace que el estudiante logre utilizar más las inferencias y reflexiones dependiendo del problema que se le presente.

Además, encontró que las técnicas de evaluación de selección múltiple son insuficientes para su aprendizaje siendo que las que más utilizan es el aprendizaje

basado en problemas, mientras que los estudiantes de primer año utilizan las técnicas y estrategias de evaluación, generalmente, por medio de pruebas de selección múltiple, pruebas cortas y ensayos que por lo general requieren que los estudiantes adopten un enfoque de aprendizaje más profundo.

El estudio realizado por Tang (1991, p.5) *Effects of different assessment methods on tertiary students' approaches to studying* pretendía explorar los efectos que tiene la evaluación en cuanto a los procedimientos, pruebas y enfoques de aprendizaje del estudiante, en el cual utilizo las encuestas y entrevistas para determinar como se preparan actualmente los estudiantes de fisioterapia para los exámenes de preguntas cortas de desarrollo y para realizar trabajos.

Como conclusión Tang, afirma que las pruebas de selección múltiple y la de pregunta corta, suscitan en verbos de bajo nivel cognitivo, siendo que estas para los estudiantes de fisioterapia no revelan significativamente lo que han aprendido, mientras que el portafolio es una poderosa herramienta de aprendizaje que les permite que el conocimiento sea divergente, además, esta estrategia evaluativa permite utilizar verbos de alto nivel.

Lo anterior explica la necesidad de los estudiantes de Fisioterapia de que, durante su proceso de formación profesional, se utilice la estrategia de aprendizaje más pertinente y útil con la cual puedan enfocarse en un aprendizaje más profundo que a su vez, los conduzca a ser profesionales críticos, analíticos y reflexivos, según el medio en que se desenvuelvan.

### **3.2. La práctica evaluativa en relación con los enfoques de aprendizaje**

A continuación me propongo a exponer cómo pueden relacionarse las prácticas evaluativas con los enfoques de aprendizaje, tomando como marco referencial el modelo 3P.<sup>6</sup> Propuesto por Biggs (2006) para la evaluación de los procesos de aprendizaje, este modelo establece una estrecha relación entre los factores que dependen del estudiante, el contexto de la enseñanza y los resultados del proceso de aprendizaje.

Por lo mismo, el modelo 3P señala tres fases en las que se sitúan los factores relacionados con el aprendizaje: *Pronóstico*, antes de que se produzca el aprendizaje, *Proceso*, durante el aprendizaje, y *Producto o resultado*, después del aprendizaje, de ahí la denominación 3P. (Biggs, 2006, p. 37).

*El pronóstico* depende de dos factores: el estudiante y el contexto de enseñanza. Lo primero significa que el nivel de profundidad del estudiante depende de sus presaberes, su capacidad y compromiso tanto consigo mismo como con el docente y la universidad. Lo segundo se refiere a qué y cómo se pretende enseñar y evaluar, al docente, al ambiente de clase y hasta la misma institución. Biggs (2006, p. 37).

*El proceso* se centra en las estrategias y acciones del proceso de aprendizaje, para que los estudiantes adopten sus enfoques de aprendizaje, profundo o superficial, según las exigencias escolares. Es, pues, el estudiante quien elabora un esquema para seleccionar las tareas de aprendizaje con su respectiva intencionalidad. Por ejemplo, al elaborar un trabajo, el estudiante dedica cierto tiempo para leer y corregir sus errores antes de entregar dicho trabajo al maestro.

*El resultado* donde se obtiene información de manera cuantitativa o cualitativa, ya que estas modalidades informan sobre las destrezas, estructuras y habilidades para los respectivos análisis, críticas y reflexiones acerca de los procesos de aprendizaje del estudiante.

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar que dicho modelo no es el objeto de estudio de esta investigación, pero conocerlo sí es clave para tener un acercamiento relacional entre las prácticas evaluativas y los enfoques de aprendizaje.

Por lo anterior, el modelo 3P implica los tres niveles de la enseñanza “para definir objetivos curriculares que describen dónde deben estar operando los estudiantes y para evaluar los resultados de aprendizaje, de manera que podamos saber en qué nivel concreto se están desarrollando”. Biggs (2006; p.60). Tales niveles son:

Nivel 1, *Qué son los estudiantes*, donde la función del docente es exponer información basada en la teoría o en la propia experiencia, así como diversas situaciones y contextos, mientras que la función de los estudiantes es absorber dicha información.

Nivel 2, *Qué hacen los profesores*, donde la función del docente es explicar la información que se le está dando a los estudiantes, por lo cual debe tener numerosas destrezas, habilidades y estrategias de enseñanza para facilitar los procesos de aprendizaje.

Nivel 3, *Qué hacen los estudiantes*, donde la función del docente es verificar los progresos del proceso de aprendizaje en los estudiantes mediante las prácticas evaluativas.

Dado lo anterior, puede decirse que algunos docentes aplican estas teorías en diversos momentos de su práctica docente, logrando que algunos estudiantes avancen hasta el nivel 3; que hacen los estudiantes, lo que implica que estarían optando por el enfoque de aprendizaje profundo, “concentrado en el tema del discurso, lo que se asocia con un enfoque activo del aprendizaje, el deseo de comprender el punto principal y el interés por establecer conexiones y extraer conclusiones”. (Brookbank, 2001, p.51).

Así mismo, habría otros docentes que se quedan en los niveles 1 y 2, lo que implica —sobre todo el 1— que el estudiante estaría optando por el enfoque de aprendizaje superficial, “concentrado en el propio discurso, fundándose en la memoria,

lo que se asocia con un enfoque pasivo de aprendizaje y con una postura que minimiza la tarea hasta situarla en simple recuerdo”. (Brookbank, 2001, p.51).<sup>7</sup>

Resumiendo, el modelo 3P constituye un sistema interactivo en el que las características del estudiante y las del medio en que se desenvuelve (actividades de aprendizaje) determinan simultáneamente los enfoques de aprendizaje, profundo o superficial, que se promueven en el estudiante, así como la calidad de los resultados del proceso.

El modelo 3P propone tres niveles de la enseñanza, a saber: Nivel 1, *Qué son los estudiantes*, donde la función del docente es transmitir los conocimientos y la de los estudiantes, absorberla. Nivel 2, *Qué hacen los profesores*, donde la función del docente es explicar conceptos y principios y desarrollar competencias, técnicas y estrategias, y el Nivel 3, *Qué hacen los estudiantes*, donde la función del docente es verificar que los estudiantes realicen las actividades de aprendizaje de manera adecuada, por todo lo cual, la tarea del docente debe ser doble: promover que los estudiantes utilicen más el aprendizaje profundo y disminuir las posibilidades de que utilicen el aprendizaje superficial.

En conclusión, puede decirse que la forma en que el estudiante estudia y aprende, depende de sus características y de las tareas de aprendizaje, el rol educativo y las estrategias de aprendizaje. El estudiante es quien otorga el sentido de la información que procesa y decide lo que tiene y quiere aprender y, por lo tanto, hay un gran interés en conocer la forma en que el estudiante utiliza los procesos con el fin de aprender.

El enfoque de aprendizaje seleccionado por el estudiante tiene una serie de motivos e implicaciones. Es decir, tanto para el enfoque superficial como para el profundo, se debe tener ciertos niveles de motivación y estrategias por seguir. Así, los

---

<sup>7</sup> Es importante aclarar que la permanencia en algunos de estos niveles depende también de lo que al estudiante le interesa aprender.

estudiantes deciden realizar ciertas tareas de aprendizaje: una tarea en el menor tiempo posible, buscar información adicional, pedir ayuda a personas externas del ámbito en que se desenvuelve, ajustarse a los criterios o temas que crea de mayor importancia.

Según el enfoque de aprendizaje, Biggs (2006) propone ciertas características tanto para el estudiante como para el docente, así:

*Enfoque superficial por parte del estudiante:*

- La intención del estudiante es solo un aprobado justo.
- Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas.
- Sobrecarga de trabajo por la insuficiencia del tiempo.
- Idea errónea de lo que se pide.
- Visión escéptica de la educación.
- Ansiedad elevada.
- Incapacidad para comprender los contenidos.

*Enfoque superficial por parte del docente:*

- Enseña de manera poco sistemática.
- Evalúa datos independientes
- Poco interés por la materia o curso asignado
- Tiempo insuficiente para dedicarse a la tarea
- Provoca ansiedades indebidas.

*Enfoque profundo por parte del estudiante:*

- Intención de abordar la tarea de manera significativa.

- Bagaje apropiado de conocimientos.
- Capacidad de trabajar conceptualmente

*Enfoque profundo por parte del profesor:*

- Enseñar de manera explícita
- Enseñar para suscitar respuestas de manera positiva de los estudiantes
- Enseñar sobre los presaberes del estudiante
- Cuestionar las concepciones erróneas del estudiante
- Evaluar la estructura de conocimiento
- Evaluar y enseñar de tal forma que estimule y motive el medio ambiente del estudiante
- Se enfatiza en la profundidad.
- Usa estrategias y métodos de enseñanza apropiados.

Por lo anterior, una buena enseñanza y evaluación es la que se basa más en un enfoque profundo que superficial, razón por la cual el estudiante opta por un determinado enfoque de aprendizaje que depende de las características tanto personales como de las que son inducidas por las situaciones de aprendizaje. Esto quiere decir que los estudiantes están mediados por sus características personales para adoptar un determinado enfoque de aprendizaje, aunque hay ciertas situaciones que facilitan o dificultan la adquisición de un determinado enfoque. En síntesis, puede decirse que el enfoque de aprendizaje del estudiante está orientado a los aspectos más significativos que crea que es significativo según su intencionalidad.

## CAPÍTULO IV

### MARCO METODOLÓGICO

"Nunca tomes el estudio como una obligación.  
Sino, como una oportunidad para penetrar  
en el maravilloso mundo del saber..."

*Albert Einstein*

"De nada sirve la ciencia, sino le sirve al hombre"

*Víctor Matsudo*

Este trabajo de investigación se orienta según el paradigma interpretativo que permite conocer los fenómenos educativos a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones. (Martínez, 1996, en cita de Lukas y Santiago, 2004). Metodológicamente, sigue el enfoque cuali-cuantitativo que, según Bisquerra:

Permite combinar métodos y técnicas investigativas para tener una mayor claridad sobre los hechos sociales, académicos, pedagógicos, metodológicos y, sobre todo, acerca de la evaluación en educación. La metodología cuantitativa se realiza desde un paradigma positivista, mientras que la cualitativa, está determinada por la lógica del paradigma interpretativo. (Bisquerra, 2004, p. 81).

Según Thomas (2007) el hecho que una investigación sea cualitativa no quiere decir que no tenga resultados cuantitativos ni tampoco a la inversa. Hoy en día, la investigación cualitativa puede utilizar cierto rango de información de tipo cuantitativo,

de ahí que se denominen investigaciones de tipo mixto porque es la combinación de las dos investigaciones (cuali-cuantitativas).

En primer lugar, las investigaciones cuantitativas se caracterizan por utilizar encuestas, experimentos y pruebas estandarizadas, donde los datos y resultados obtenidos tienden a cuantificarse en términos de valores numéricos. De ahí que sean de enorme utilidad la estadística y la validación de los instrumentos para que estos y los muestreos realizados sean confiables. (Thomas, 2007, p. 376).

En segundo lugar, las investigaciones cualitativas son holísticas y tienden a direccionarse hacia la subjetividad e implicaciones personales de los investigadores, así que las estrategias utilizadas con mayor frecuencia son la observación, la entrevista y los análisis documentales. (Bisquerra, 2004, p. 46).

Por otra parte, se realizó un estudio descriptivo, el cual hace un corte transversal, ya que “permite tener una fotografía instantánea de una población, en un momento determinado”. (Cohen, 1990, p.102). Así, el objetivo de la investigación descriptiva con un corte transversal es conocer las características predominantes en ciertos momentos, donde sus resultados no solo se limitan a la recolección de datos, sino a los fenómenos que se presentan y que trascienden a la predicción y las relaciones existentes entre las variables del estudio así responder la pregunta de investigación.

Con respecto al estudio descriptivo, Best (1982) afirma que:

La investigación descriptiva refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva concierne a cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente, que haya influido o afectado una condición o hecho presente. (Best, 1982, p. 91).

En cuanto al muestreo que se utilizó es de tipo no probabilístico que en términos de Bisquerra (2004), es cuando no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, por lo que propone cuatro tipos de muestro: *1° Por cuotas*, *2° Casual*, *3° Bola de nieve* y *4° Intencional*, siendo este último el elegido para realizar el presente estudio.

El muestreo no probabilístico de tipo intencional es aquel donde se realiza una selección de expertos, según los criterios establecidos, de tal forma que se asegure la representatividad de la muestra. (Bisquerra, 2004, p. 148). Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión al estudio: a) Querer participar en el presente estudio, b) Pertener a la planta docente del programa de fisioterapia y c) Tener a cargo asignaturas de tipo teórico y práctico.

Cada semestre, la UMB otorga la distinción “Excelencia Docente” a veinte docentes de la UMB que por sus virtudes académicas (saben del programa y del proyecto que orientan, preparan el tema de cada sesión, saben enseñar y orientar, son puntuales, saben evaluar y tienen buenas relaciones humanas), son los merecedores de este homenaje. De este selecto grupo de profesores, cinco pertenecen al programa de fisioterapia y por tal motivo fueron seleccionados para realizar la entrevista que permitiera tener un acercamiento hacia el análisis cualitativo del estudio.

Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron: haber recibido la distinción “Excelencia Docente” en el último reconocimiento que otorgo la UMB, específicamente durante el segundo semestre de 2010; pertenecer al programa de fisioterapia; recibir una respuesta afirmativa a la intención de participar en la entrevista y estar dirigiendo actualmente asignaturas de tipo teórico.

A dicha muestra se le realizó una encuesta semiestructurada que contempla aspectos como: por qué han sido seleccionados como los mejor docentes del Programa

de Fisioterapia; concepciones, finalidades, objeto, instrumentos y estrategias de evaluación y qué tipo de estudiantes desea tener en clase, entre otros.

Por lo anterior y teniendo en cuenta las bases epistemológicas desde donde se abordará el problema de investigación, se realizó un estudio descriptivo que permita caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB, para luego establecer sus posibles relaciones con los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes. A continuación se expone el diseño metodológico realizado bajo algunos de los parámetros y recomendaciones sugeridos por Bisquerra (2004) como:

- Identificar y formular el problema a investigar.
- Establecer los objetos de estudio.
- Realizar el marco conceptual.
- Establecer el diseño metodológico.
- Seleccionar los pares de validación del instrumento.
- Realizar el pilotaje del instrumento.
- Seleccionar la muestra para la encuesta
- Seleccionar la muestra para la entrevista
- Diseñar o seleccionar los sistemas para la recogida de la información.
- Recoger y analizar los datos obtenidos.
- Extraer conclusiones.

#### **4.1. Características de la población en estudio**

El objeto del estudio estuvo conformado por dos grupos de docentes del programa de fisioterapia de la UMB que tienen a su cargo asignaturas de tipo teórico.

Uno de los grupos estaba conformado por 27 docentes que corresponden a la totalidad de docentes contratados por el programa durante el primer semestre de 2011, quienes fueron seleccionados para responder la encuesta del estudio.

El otro grupo estaba conformado por cinco docentes, que fueron seleccionados por el reconocimiento docente que otorga la universidad a los profesores más destacados por periodo académico. Dichos profesores fueron escogidos para realizar la entrevista del estudio, además, ellos también participaron dentro del grupo de profesores que respondieron la encuesta.

Las características de los profesores se expondrán mas adelante en el capítulo IV.

## **4.2. Técnicas para la recolección de datos**

Las técnicas utilizadas en este estudio para la recolección de datos fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada, por lo tanto es importante conocer su utilidad, para saber el direccionamiento en cada una de las técnicas propuesta.

### **4.2.1. La encuesta**

Para Thomas, Nelson (2007, p. 283), la encuesta en general es de planteamientos muy amplios. Así mismo, los investigadores quieren determinar las opiniones o las prácticas actuales de una población en concreta. Quizás, la entrevista personal, siendo éstas de gran utilidad para este tipo de estudios. (Pardo, 1997).

### **Validez de la encuesta**

Sobre los aspectos de validez, Bisquerra, R. (2004), afirma que para la validación del instrumento piloto se debe “seleccionar un grupo de personas expertos en la materia que se pretende estudiar y se les plantea una serie de cuestiones, en cuanto al contenido del cuestionario y a su estructura” (p. 243), mientras que Thomas, Nelson (2007, p. 199), la confiabilidad “es una parte fundamental de la validez, que pertenece a la coherencia o reproductividad de una medida. No puede considerarse válida una prueba si no es fiable”. Por lo tanto para la validación y confiabilidad del instrumento de esta investigación se realizó el siguiente proceso:

1. Se realizó una tabla categorial para establece que es lo que se va a preguntar, mediante una validez de constructo lo que permite validar el contenido y criterios para determinar las características teóricamente relevantes. (Ver anexo 3)
2. Se realizó la elaboración y construcción del instrumento para la recolección de datos.
3. Fue sometido el instrumento de evaluación a un juicio de expertos para sus respectivas críticas y correcciones.
4. Se realizó un pilotaje con profesores del programa de enfermería, siendo estos una población similar a la del estudio.
5. Se realizaron los respectivos ajustes durante el proceso de validación y la prueba piloto.
6. Aplicación del instrumento de evaluación según las recomendaciones hechas por los anteriores autores y expertos del tema.

Por lo anterior, se puede decir que el instrumento de evaluación, paso por un proceso de validación, siendo importante para la realización de este estudio, y que fue

seleccionado según el problema de la investigación y de los docentes que participaron en el estudio. En particular, cuando se construyó el instrumento se realizó bajo las recomendaciones hechas por Bisquerra, R. (2004, p. 243) y Pardo (1997, p. 240), que en caso que el instrumento se hubiere aplicado son el proceso de validez, sus resultados permitieran interpretaciones confiables. (Ver anexo 2)

Para finalizar, el instrumento de evaluación pasó por un proceso de evaluación mediante tres jueces que dieron su respectivas opiniones en cuanto a la redacción y pertinencia del instrumento, antes de realizar el respectivo pilotaje del mismo. Para tal fin, los profesionales encargados de validar el instrumento debían tener maestría terminada con énfasis en educación, experiencia en el campo educativo, vinculación a un programa similar a fisioterapia o al área de la salud.

A continuación se exponen las recomendaciones y sugerencias hechas por los pares evaluadores del instrumento mediante su proceso de validación, como:

En cuanto a la redacción los pares sugirieron lo siguiente:

- Se puede incluir un ítem sobre experiencia docente “Cuántos años tiene de experiencia docente” y luego si colocar cuantos semestres lleva como docente en la UMB. En el numeral.
- Quitaría “profesional” dejaría de especialista en adelante ya que todos los docentes deben ser profesionales.
- En la pregunta no es clara a qué concepción se refiere, es decir, epistemológica? Operativa? Conceptual? Quiere saber el qué y el para qué evalúa?

- Cambiaría a “Con qué frecuencia tiene en cuenta los propósitos de la evaluación cuando realiza este proceso”
- En la pregunta 6 cambiar el primer conector de cual por “cuales son”
- No es claro si el entrevistado debe responder en todas las alternativas, lo que yo entiendo es que solo debe responder en aquellas que cree incurre con frecuencia. Mejorar la redacción de tal forma que no dé cabida a dudas.
- La redacción es confusa, no es claro lo que quiere preguntar. Igualmente, no es claro si debo o no responder a todas las alternativas.

En cuanto a la pertinencia los expertos sugirieron lo siguiente:

- Nuevamente indaga por el para qué evaluar.
- Me parece que nuevamente pregunta por el para qué evaluar, es la tercera pregunta que formula respondiendo a esto.

A continuación se exponen los resultados de la validez del instrumento de evaluación con los aspectos y apreciaciones sugeridas por los expertos al tema.

**Tabla 1- VALIDEZ DEL INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN MEDIANTE LA ENCUESTA**

No. Pregunta	REDACCION						OBSERVACIÓN
	PAR 1		PAR 2		PAR 3		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	X		X		X		Se puede incluir un ítem sobre experiencia docente “Cuántos años tiene de experiencia docente” y luego si colocar cuantos semestres lleva como docente en la UMB. En el numeral 1.3 quitaría “profesional” dejaría de especialista en adelante ya que todos los docentes deben ser profesionales
2		X	X		X		En la pregunta no es clara a qué concepción se refiere, es decir, epistemológica? Operativa? Conceptual? Quiere saber el qué y el para qué evalúa?
3	X		X		X		
4	X		X		X		Cambiaría a “Con qué frecuencia tiene en cuenta los propósitos de la evaluación cuando realiza este proceso”
5	X		X		X		
6	X		X		X		En la pregunta 6 cambiar el primer conector de cual por “cuales son”
7	X		X		X		
8		X	X		X		No es claro si el entrevistado debe responder en todas las alternativas, lo que yo entiendo es que solo debe responder en aquellas que cree incurre con frecuencia. Mejorar la redacción de tal forma que no dé cabida a dudas
9		X	X		X		La redacción es confusa, no es claro lo que quiere preguntar. Igualmente, no es claro si debo o no responder a todas las alternativas
10	X		X		X		

No. Pregunta	PERTINENCIA			OBSERVACIONES
	PAR 1	PAR 2	PAR 3	
1	5	5	5	Ninguna
2	4	5	5	
3	4	5	5	
4	4	5	5	
5	5	5	5	
6	5	5	5	
7	4	5	5	
8	3	5	4	Nuevamente indaga por el para qué evaluar
9	3	5	4	Me parece que nuevamente pregunta por el para qué evaluar, es la tercera pregunta que formula respondiendo a esto.
10	4	5	5	
<b>PROMEDIO</b>	4,1	5	4,8	4,6

Aspectos que se deben mejorar en el instrumento apreciaciones globales del mismo:

— En el instrumento no se indaga el número de años de experiencia docente, lo que no equivale al número de semestres que lleva enseñando en la UMB, esto puede ser determinante al considerar las respuestas de la pregunta uno.

— Falta ajustar algunas cosas de relación y redacción en el contenido de las preguntas.

— El instrumento está estructurado de tal forma que las preguntas son claras y concretas que permiten al encuestado la resolución fácil de las mismas.

— El instrumento responde a una línea clara aunque existen algunos elementos de forma (redacción) que complejizan la comprensión, desde mi posición frente a la evaluación, creo que más de una de las preguntas responden al para que evaluar, sin embargo, en la tabla de categorías se deja en claro la base sobre la cual el investigador realiza el instrumento.

Posteriormente a la validación del instrumento se procede a realizar un pilotaje con cuatro docentes de la UMB que trabajan con programas distinto al de fisioterapia, pero con población similar a la muestra que va a participar en el estudio como; un terapeuta ocupacional, dos psicólogos y dos fisioterapeutas que pertenecen al programa de fisioterapia, pero que no cumplen laboralmente con actividades de tipo académico durante el presente semestre, sino de apoyo al programa.

Los anteriores profesores que realizaron el respectivo pilotaje respondieron de manera adecuada el instrumento y no generaron ningún tipo de apreciaciones al respecto después de cronometrar el tiempo de respuesta de todo el instrumento y de preguntar si había algún tipo de cambio bien sea de forma o de fondo al respecto. Al cronometrar el tiempo de respuesta el primer profesor gastó un tiempo de 9 minutos; el segundo, 14 minutos y el tercero, 17 minutos. Por lo tanto, se estimó un rango de tiempo el cual el docente se demoraba en responder el instrumento de 9 a 17 minutos. (Ver anexo 4)

#### **4.2.2. La entrevista**

La entrevista es la manera estructurada y sistemática de recolectar información directamente. Está compuesta por dos actores, uno de ellos es el entrevistador y el otro es el entrevistado. Kerlinger (2002) define la entrevista como “una situación interpersonal cara a cara, en la cual una persona, el entrevistador, pregunta al entrevistado con el fin de obtener respuestas pertinentes al problema de investigación”. (Kerlinger, 2002, p. 441).

Existen tres clases de entrevista: la estructurada, la no estructurada y la semiestructurada. La entrevista estructurada se caracteriza porque está rígidamente estandarizada, donde se plantean las mismas preguntas que tienen que ser seleccionadas por el sujeto entre dos o más opciones de respuesta. La entrevista no estructurada es más flexible y por lo tanto la formulación de las preguntas se encuentra en manos del entrevistador. La entrevista semiestructurada es la combinación entre la estructurada y la no estructurada (Pardo, 1997, p. 240).

La técnica e instrumento para la recolección de datos se realizó con preguntas abiertas y cerradas, mediante una cuidadosa selección y elaboración del instrumento,

siendo importante para el estudio, establecer una coherente relación con los objetivos y el problema de investigación, por lo cual fue necesario realizar un riguroso análisis de construcción y validez del instrumento, para recoger la información lo más confiable posible.

Una vez se seleccionó la muestra para el análisis cualitativo se citó a cada uno de ellos para realizarle una entrevista semiestructurada, en la que se indaga por las siguientes temáticas.

— ¿Por qué cree usted que los estudiantes lo eligieron como el mejor docente?

— ¿Qué es evaluar?

— ¿Cómo evalúa usted?

— ¿Cómo diseña los instrumentos de evaluación?

— ¿Para qué evalúa?

— ¿Qué es lo que evalúa?

— ¿Qué estrategias utiliza usted?

— Suponiendo que usted tiene tres cursos de la misma asignatura, ¿evalúa en los tres de la misma manera?

— ¿Cuál es el tipo de estudiantes que desea tener?

— ¿Cómo hace usted para sus estudiantes aprendan lo que usted quiere que aprendan?

— ¿Cómo hace usted para que las actividades de sus estudiantes correspondan con la intención del docente?

Por lo anterior, la entrevista se ajustó en la forma y el contenido de las preguntas; se incluyó la cuestión acerca de por qué el docente había sido seleccionado como la excelencia docente de la UMB y la de qué les gustaría que sus estudiantes aprendieran. El guión de la entrevista puede ser consultado en el anexo 3.

### **4.3. Diseño de los instrumentos**

Para el diseño de la encuesta se elaboró una tabla categorial, que contenía las categorías, definiciones operativas, índice, número de pregunta y número de pregunta subíndice uno, dos y tres que surgen del marco teórico del presente estudio (ver anexo 1).

Las categorías propuestas en el estudio e incluidas en la tabla categorial fueron; datos personales, concepciones de la evaluación, finalidades de la evaluación, modos de evaluación, estrategias, evaluación de los aprendizajes en fisioterapia de la UMB, prácticas educativas y evaluativas, opiniones personales de los docentes y enfoques de aprendizaje.

En cuanto a las concepciones de la evaluación; la evaluación como resultados de la calidad del estudiante, medición, clasificación, recurso para el apoyo al proceso de enseñanza, recurso para el apoyo al proceso de aprendizaje, mecanismo de poder, toma de decisiones. En la categoría finalidades de la evaluación; se tuvo en cuenta, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, en cuanto a la categoría modos de evaluación; se tuvo en cuenta, la evaluación continua, criterial, heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, evaluación en grupo y la evaluación por los compañeros. En la categoría de estrategias; se tuvo en cuenta, si estas eran formales, no formales o informales y cada una con sus respectivas técnicas evaluativas. En la categoría

acercamiento al objeto de la evaluación de los aprendizajes en fisioterapia de la UMB se tuvo en cuenta las categorías, orientación a las acciones fisioterapéuticas, promoción de la salud, prevención de la enfermedad, fundamentación del ejercicio profesional, direccionamiento de los procesos de investigación científica, evaluación integral en fisioterapia, finalidades de la evaluación en fisioterapia y los modos de la evaluación institucional en fisioterapia. En la categoría prácticas educativas y evaluativas se tuvo en cuenta, las prácticas educativas como acción material y las prácticas educativas como acciones éticas y morales. En la categoría profundización en el análisis de las practica evaluativa, se tuvo en cuenta, diseño de la evaluación y la categoría de los enfoques de aprendizaje, se tuvo en cuenta el aprendizaje superficial, profundo y estratégico.

Una vez diseñado el instrumento para la recolección de datos se procedió a realizar una validación por expertos del tema y una prueba piloto donde se tuvieron en cuenta las sugerencias y recomendaciones realizadas por dichos expertos. (Ver anexo 2)

#### **4.4. Análisis de la información**

Los análisis de datos entre la investigación cuantitativa y cualitativa, son diferentes ya que su propósito y finalidad es distinta. A continuación se exponen los análisis de los datos obtenidos mediante la encuesta y la entrevista.

##### **4.4.1. Análisis de los datos de la encuesta**

El análisis de datos cuantitativos, se realizó a través de un ordenamiento numérico, donde sus resultados son analizados por medio de tablas de distribución de

frecuencias, o técnicas estadísticas multivariadas. En este estudio tomamos la primera opción.

Las tablas de distribución de frecuencias permiten analizar las frecuencias o cantidad de datos repetidos, de las variables de investigación con las características de la población en estudio, y cuál es la extensión en cada una de las características encontradas, es decir, cuál es la característica más o menos frecuente, divididas o prioritarias de los sujetos que participaron en la investigación. (Grasso. 2006, p. 120).

En la tabla de distribución de frecuencias se pueden encontrar dos tipos; la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa. La frecuencia absoluta, según Grasso (2006, p. 120), hace referencia a “cuántos casos poseen determinada característica o dieron la respuesta”, mientras que la frecuencia relativa “son los porcentajes que indican la proporción de casos que la poseen o la medida en que la característica es extendida”.

Por lo tanto, se va a tener en cuenta para el análisis de la información tanto la frecuencia absoluta como la relativa. Ya que la frecuencia absoluta permite identificar la cantidad de profesores que respondieron cada pregunta y a su vez son representados en su respectivo porcentaje, ósea en frecuencias relativas lo que permite caracterizar la población objeto del estudio.

Para sistematizar la información obtenida de las encuestas, se utilizó el programa de Excel del paquete Office: Mac 2011.

Lo anterior se realizó bajo el enfoque cuantitativo, cuyos resultados se analizaron mediante la estadística descriptiva en cada una de las variables investigativas propuestas en el presente estudio.

#### **4.4.2. Análisis de los datos de la entrevista**

La investigación cualitativa se realiza durante o después de realizar todo el proceso investigativo. También el investigador ordena y selecciona datos, para

desarrollar hipótesis que pueden ser útiles para orientar el trabajo hacia otro tipo de fuentes o de datos, además sus resultados se presentan mediante palabras, imágenes o descripciones, siendo que se puede tener distintas finalidades según la naturaleza de la información y del problema de investigación. Thomas, Nelson (2007, p. 373).

Para el análisis de datos en la investigación cualitativa, pueden existir tres tipos de operaciones básicas como lo expone Bisquerra, R. (2004, p. 357-358), la reducción de la información, la exposición de datos y la extracción o verificación de conclusiones.

La reducción de la información, permite extraer sus datos en unidades de significado denominadas como categorías de contenido lo cual conlleva a una categorización y ordenamiento de datos simplificando el contenido en códigos de operación. En cuanto a la exposición de datos, se puede hacer mediante gráficos, matrices descriptivas y explicativas, que permiten memorizar su información para que se de fácil uso, manejo e interpretación para el investigador, acerca de las variables más o menos significativas y su respectivo cruce entre las mismas. Y finalmente la extracción o verificación de conclusiones, permite una clara relación entre el registro de la información y el comportamiento de las variables del estudio, con sus respectivas conclusiones que puede ser de interpretación abiertas y vagas que a medida que su procedimiento se va cerrando, permite que las conclusiones se vayan desarrollando, permitiendo identificar regularidades, patrones, explicaciones así como el desarrollo de diversas generalizaciones, tipologías y modelos que permitan esclarecer los cambios y los fenómenos encontrados. Bisquerra, R. (2004, p. 360).

La entrevista fue grabada y posteriormente se transcribió para realizar el segundo paso de la metodología que corresponde a la reducción de la información; que se realizó bajo la conformación de categorías y códigos. La categorización que se realizó es de tipo mixto, donde la definición de las categorías se realizó mediante una

combinación de entre la lógica inductiva y la lógica deductiva como lo referencia Bisquerra, R. (2004, p. 359).

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta los procesos y la metodología de estudio recomendada por Bisquerra, R. (2004, p. 357-360) y por Gil Flores (1994, p.72). En primer lugar; se realizo la recogida de datos, en segundo lugar; la reducción de los datos textuales, en tercer lugar; la exposición de los datos y en cuarto lugar la extracción de conclusiones.

En primer lugar, la categorización con lógica inductiva es la que se realiza mediante un documento que permite tener unas categorías preestablecidas que se sacaron del marco teórico del estudio con su respectivos códigos, siendo estos considerados como una operación física que permite asignar códigos a unidades identificadas dentro de un corpus de datos, sobre los temas más relevantes y de suma importancia para el estudio (Ver anexo 5 y 6). Las categorías y codificación preestablecidas al análisis cualitativo permiten identificar los temas a los que se aludió, las actitudes, valoraciones a partir de los datos, que permiten llegar a una descripción completa de los mismos como:

ERE Expresiones relativas según la experiencia del docente en la educación superior. (Concepciones de la evaluación)

CNE Conjunto de normas o reglas que permite identificar cómo evalúa el docente a sus estudiantes. (Métodos de evaluación)

MDE Motivos por el cual el docente tiene que evaluar a sus estudiantes. (Finalidades de la evaluación)

ADA Acciones que realiza el docente para saber qué aspectos tiene la evaluación en el momento de evaluar al estudiante. (Objeto de la Evaluación)

MDI Mecanismo mediante el cual el docente diseña los instrumentos de evaluación. (Instrumentos de evaluación)

CAP Conjunto de acciones que son planificadas por el docente para realizar las prácticas evaluativas en los estudiantes. (Estrategias de evaluación)

AIL Acciones realizadas por el docente que permita identificar los logros alcanzados durante los procesos evaluativos. (Prácticas evaluativas)

MDA Manera en que el docente direcciona la evaluación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Enfoques de aprendizaje)

ACL Acciones que caracterizan la labor docente con sus estudiantes mediante los procesos evaluativos. (Reconocimiento docente).

SHC Sujeto que permita conocer las habilidades y competencias desarrolladas en el aula de clase. (El estudiante ideal).

En segundo lugar, la categorización con lógica deductiva se realizó mediante categorías emergentes que me permitieran verificar algunos supuestos a priori que se fueron encontrando a medida que se fue realizando la entrevista y la lectura de las encuestas en el momento de realizar las categorías preestablecidas. Las categorías que emergieron fueron las siguientes:

CME Concepciones ambiguas que permiten diferenciar la una de la otra mediante la evaluación. (Medición y Evaluación).

PEP Procesos evaluativos realizados mediante las políticas y reglamento institucional. (Evaluación institucional).

ADM Acciones del docente que permiten conocer los métodos de evaluación según las características de los estudiantes. (Evaluación heterogénea).

ETP            Enfoque correlacional entre la teoría y la práctica que permite identificar los alcances de las asignaturas. (Cátedra teórico-práctica).

AEA            Alcance de la evaluación docente con relación a las actividades del estudiante. (Intencionalidad del docente).

La exposición de los datos se realizó mediante una red semántica, para representar organizada y sintéticamente los resultados y elaborar las conclusiones del estudio a través de un gráfico diseñado según el programa Atlas ti. 5.0. De los datos recogidos, se extrajeron, finalmente, los elementos para elaborar las respectivas reflexiones sobre el proceso y el contenido de la información, identificando los fenómenos encontrados durante el proceso de análisis cualitativo.

**CAPÍTULO V**  
**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**  
**EN LOS DOCENTES DE LA UMB**

“En efecto, a través de la descomposición, el análisis procede a un reconocimiento sistemático de los elementos del texto que induce a inventariar todo cuanto en él posee relevancia. Luego, a través de la recomposición, el análisis revela no sólo la dinámica y estructura del objeto, lo cual implica su comprensión sistemática, sino también cómo y por qué hemos comprendido, es decir, la *metacomprensión*”.

Francesco Casetti

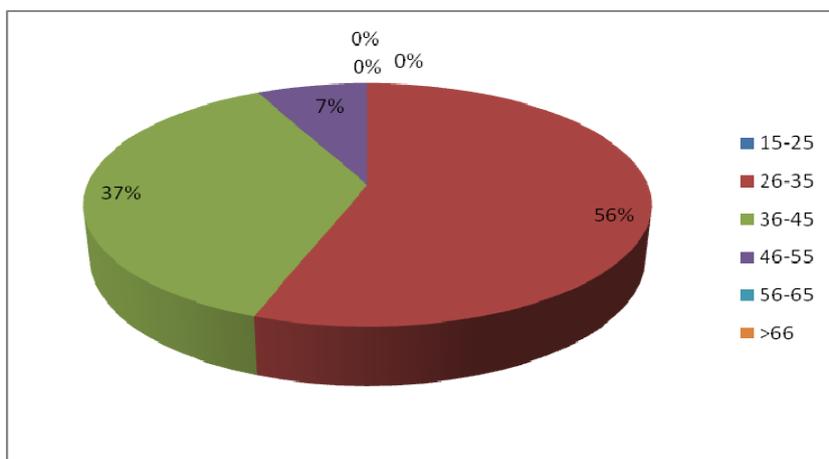
A continuación se exponen los resultados y el análisis de los datos de la encuesta y posteriormente se una análisis entre las prácticas evaluativas de los docentes del programa de fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán y los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes. Inicialmente el lector va a encontrar las concepciones de la evaluación, después las finalidades de la evaluación, los modos de evaluación, después las estrategias evaluativas, el acercamiento al objeto de la evaluación de los aprendizajes en fisioterapia de la UMB, las prácticas educativas y evaluativas, la profundización en el análisis de las prácticas evaluativas, y finalmente los enfoques de aprendizaje. Posteriormente se va a encontrar en el capítulo VI el análisis cualitativo con sus respectivas categorías tanto preestablecidas como emergentes. En las categorías preestablecidas se puede encontrar con las concepciones, los métodos de evaluación, las finalidades de la evaluación, el objeto de la evaluación, los instrumentos de evaluación, las estrategias de evaluación, las prácticas evaluativas, y los enfoques de aprendizaje. Como categorías emergentes de encontrarán; el reconocimiento docente, el estudiante

ideal, la medición y evaluación, la evaluación institucional, la evaluación heterogénea, la cátedra teórico práctico y la intencionalidad del docente.

### Características de la muestra.

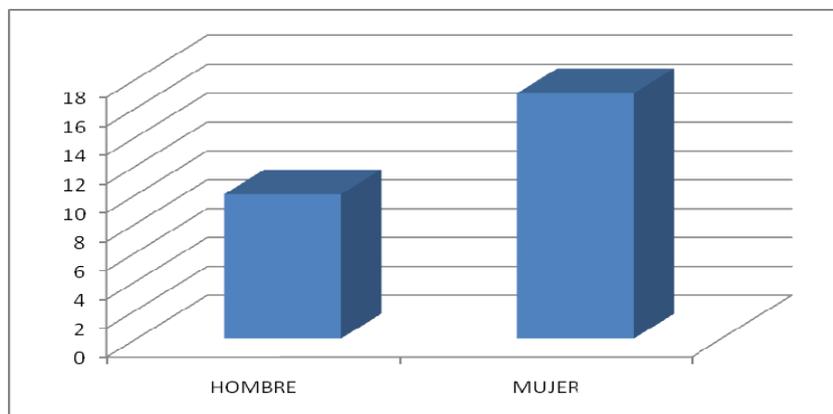
A continuación se exponen las características de la población que participó en el estudio.

**GRÁFICA 1- EDAD DE LOS DOCENTES**



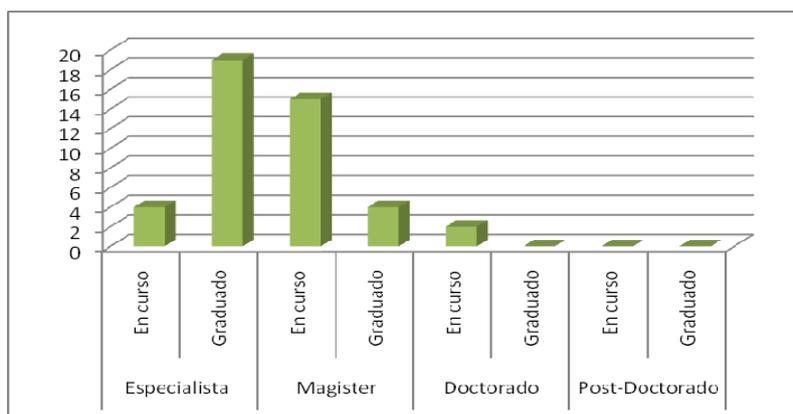
Como se puede observar en la gráfica 1, el 56% de la población en estudio presenta un rango de edad entre los 25 a 35 años, el 37% de los 35 a los 45 años y el 7% de los 45 a 55 años.

**GRÁFICA 2- GENERO**



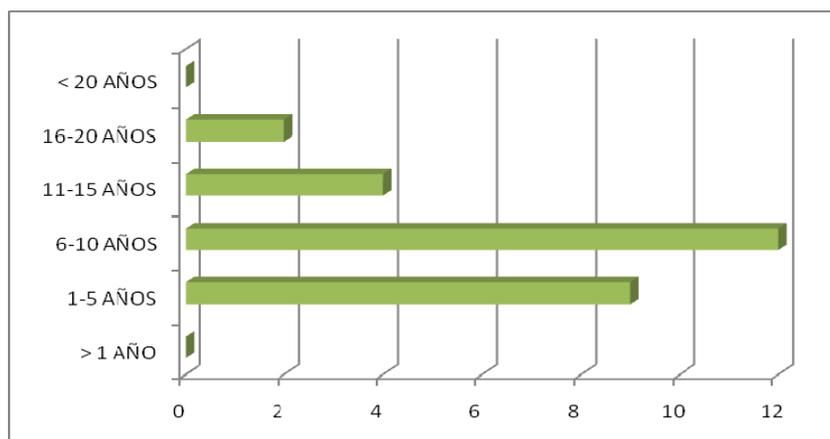
En cuanto al género, participaron 17 mujeres que corresponden al 63% y 10 hombres que corresponden al 37% de la población en estudio.

**GRÁFICA 3- NIVEL DE ESTUDIOS PROFESIONALES**



En cuanto al nivel de estudios el 70% de los docentes son especialistas, el 56% está cursando actualmente estudios de maestría, el 15% esta cursando una especialización, el 15% tienen maestría terminada y el 7% esta cursando estudios de doctorado.

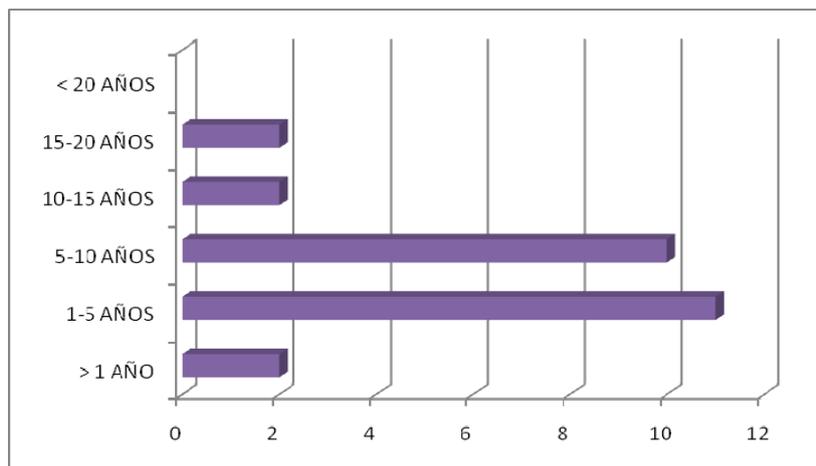
**GRÁFICA 4- EXPERIENCIA COMO DOCENTE**



En cuanto a la experiencia como docente universitario, el 44% tiene experiencia de 5 a 10 años; el 33%, de 1 a 5 años; el 15%, de 10 a 15 años y el 7%, de 15 a 20 años de experiencia. Se podría suponer y comparar con los datos de la gráfica 5 que la experiencia universitaria es fundamental para desarrollar las actividades

académicas en el Programa de Fisioterapia de la UMB, experiencia que en el 78% puede oscilar entre 1 y 10 años, mientras que para la UMB también el tiempo de experiencia se representa en un 78% de 1 a 10 años. Por lo tanto, puede decirse que la experiencia docente es un valor importante en los ámbitos educativos.

**GRÁFICA 5- EXPERIENCIA COMO DOCENTE DE LA UMB**



Finalmente, la experiencia de los docentes en la UMB, el 41% está laborando en la universidad de 1 a 5 años, el 37% de 5 a 10 años, el 7% de 10 a 15 años, el 7% de 15 a 20 años y el 7% tiene menos de un año.

### **Concepciones de la evaluación**

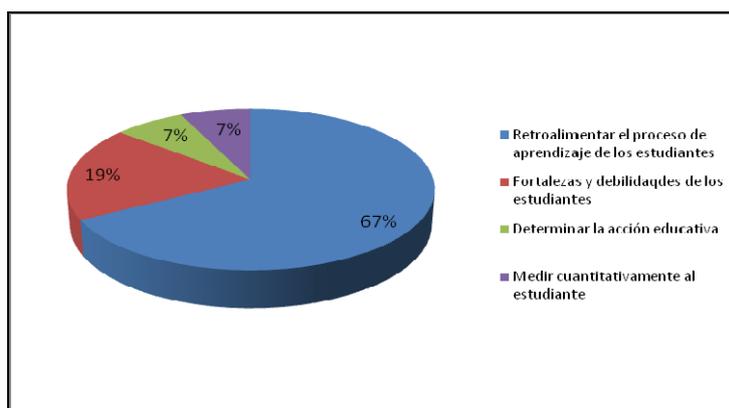
Los resultados muestran en la tabla 1, que el 52% de los docentes utilizan la evaluación como forma de medición, el 44% de los docentes piensan que la evaluación es un recurso de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, el 44% para clasificar, el 37% para la toma de decisiones y el 37% como un resultado para mejorar la calidad del estudiante, 22% como mecanismo de poder. Los datos sugieren que el docente tiene una concepción frente a la evaluación como un recurso para mejorar los procesos de aprendizaje del estudiante como el más importante, mientras que la medición es lo menos importante para los docentes.

**TABLA 2- CONCEPTOS DE LA EVALUACIÓN**

CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN	1		2		3		4		5		6		7		PROMEDIO	
	FA <sup>8</sup>	FR <sup>9</sup>	FA	FR	FA	FR										
La evaluación como resultados de la calidad del estudiante	1	4%	4	15%	8	30%	10	37%	2	7%	0	0%	2	7%	27	100%
Medición	0	0%	1	4%	2	7%	2	7%	6	22%	14	52%	2	7%	27	100%
Clasificación	2	7%	0	0%	1	4%	0	0%	8	30%	4	15%	12	44%	27	100%
Recurso para el apoyo al proceso de enseñanza	5	19%	12	44%	0	0%	5	19%	0	0%	3	11%	2	7%	27	100%
Recurso para el apoyo al proceso de aprendizaje	12	44%	6	22%	2	7%	4	15%	1	4%	2	7%	0	0%	27	100%
Mecanismo de poder	0	0%	0	0%	2	7%	4	15%	6	22%	5	19%	10	37%	27	100%
Toma de decisiones	0	0%	2	7%	10	37%	8	30%	4	15%	2	7%	1	4%	27	100%

Con relación a la respuesta que escogió el docente y al justificar cual de los modos de evaluación le ha dado más resultado, se puede evidenciar que el 67% la realiza para retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante, el 19% para determinar las fortalezas y debilidades del estudiante, el 7% determinar la acción educativa y el 7% para medir cuantitativamente al estudiante, como lo muestra la gráfica 6.

**GRÁFICA 6- OTRAS CONCEPTOS DE LA EVALUACIÓN**



<sup>8</sup> Frecuencia Absoluta (FA): Se encarga básicamente de manejar cantidad de datos que integran cada una de las clases, o sea que son las repeticiones que encontramos dentro de una misma clase. (Goberna Salvador, 2005)

<sup>9</sup> Frecuencia Relativa (FR): Es la cantidad de repeticiones obtenidas para cada clase, en relación al total de las observaciones. Resulta de dividir la cantidad de elementos de cada clase (frecuencia absoluta) por el tamaño de la muestra. (Goberna Salvador, 2005).

### Finalidades de la evaluación

Con respecto a las finalidades de la evaluación, se encontró que es muy frecuente que el 67% utilice la evaluación para cumplir con las metas, objetivos y logros a alcanzar, el 59% para hacer una retroalimentación durante el proceso formativo del estudiante, el 56% para direccionar el proceso de aprendizaje del estudiante y el 48% para determinar los aspectos a direccionar el curso y el 44% utilice la evaluación para identificar los presaberes del estudiante, y es frecuente que el 63% realice la evaluación para verificar al finalizar el curso, como lo muestra la tabla 2.

**TABLA 3- FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN**

FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN	Muy frecuente		Frecuente		Poco frecuente		Nada frecuente		PROMEDIO	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR		
Presaberes del estudiante	12	44%	11	41%	4	15%	0	0%	27	100%
Retroalimentación durante el proceso formativo	16	59%	7	26%	4	15%	0	0%	27	100%
Verificar al finalizar el curso	10	37%	17	63%	0	0%	0	0%	27	100%
Aspectos a direccionar en el curso	10	37%	13	48%	0	0%	4	15%	27	100%
Direccionamiento del proceso de aprendizaje	12	44%	15	56%	0	0%	0	0%	27	100%
Metas, objetivos y logros alcanzado	18	67%	9	33%	0	0%	0	0%	27	100%

### Modos de evaluación

En cuanto a los modos de evaluación, se puede evidenciar que es frecuente que el 56% utilice la autoevaluación; el 48%, la evaluación criterial; el 48%, la coevaluación; el 41%, la evaluación en grupo. Es muy frecuente la evaluación criterial con un 44% y poco frecuente la heteroevaluación con un 44% y la evaluación por los compañeros con un 37%, como lo muestra la tabla 3.

**TABLA 4- MODOS DE EVALUACIÓN**

MODOS DE EVALUACION	Muy frecuente		Frecuente		Poco frecuente		Nada frecuente		PROMEDIO	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR		
Continua	12	44%	7	26%	6	22%	2	7%	27	100%
Criterial	12	44%	13	48%	0	0%	2	7%	27	100%
Heteroevaluación	5	19%	0	0%	12	44%	10	37%	27	100%
Autoevaluación	10	37%	15	56%	2	7%	0	0%	27	100%
Coevaluación	8	30%	13	48%	6	22%	0	0%	27	100%
En grupo	6	22%	11	41%	8	30%	2	7%	27	100%
Por los compañeros	0	0%	9	33%	10	37%	8	30%	27	100%

### **Estrategias de evaluación**

En cuanto a las estrategias y técnicas de evaluación, se puede evidenciar que es muy frecuente en un 74% el caso clínico y el 52% el plan de intervención. Como frecuente el trabajo en casa o en el aula de clase en un 63%, mapas conceptuales en un 63%, fragmentos o párrafos de texto en un 56%, preguntas hechas en clase en un 48%, exámenes de respuestas cortas en un 48%, diagrama de flujo en un 48%, talleres prácticos en un 41%, proyectos de investigación en un 41%, las acciones observadas en clase en un 33% y los exámenes con pregunta abierta en un 33%.

Es poco frecuente el ensayo con límite de tiempo cronometrado en un 59%, las pruebas de selección múltiple en un 44%, los exámenes de espacios en blanco en un 37% y las exposiciones y entrevistas en un 37%. Y como nada frecuente, las pruebas de selección múltiple con subíndices que debe ordenar el estudiante de menor a mayor con un 44%, como lo muestra la tabla 4.

**TABLA 5- ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**

ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	Muy frecuente		Frecuente		Poco frecuente		Nada frecuente		PROMEDIO	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR		
Informales	Observaciones de clase	8	30%	9	33%	4	15%	6	22%	27	100%
	Ensayo en tres minutos	0	0%	3	11%	8	30%	16	59%	27	100%
	Preguntas de clase	8	30%	13	48%	0	0%	6	22%	27	100%
Semiformales	El trabajo, trabajo trimestral, ejercicios de ensayo para la casa	8	30%	17	63%	2	7%	0	0%	27	100%
	Fragmentos	0	0%	15	56%	10	37%	2	7%	27	100%
	Exámenes de respuestas cortas	0	0%	13	48%	8	30%	6	22%	27	100%
	Carpeta de trabajo o portafolios	6	22%	5	19%	8	30%	8	30%	27	100%
Formales	Pruebas de selección múltiple	6	22%	9	33%	12	44%	0	0%	27	100%
	Exámenes de desarrollo	4	15%	9	33%	8	30%	6	22%	27	100%
	Ítems de resultado ordenado	2	7%	7	26%	6	22%	12	44%	27	100%
	Diagramas de flujo	4	15%	13	48%	6	22%	4	15%	27	100%
	Mapas conceptuales	8	30%	17	63%	0	0%	2	7%	27	100%
	Test de espacios en blanco	4	15%	3	11%	10	37%	10	37%	27	100%
	Taller práctico	8	30%	11	41%	2	7%	6	22%	27	100%
	Presentaciones y entrevistas	6	22%	7	26%	10	37%	4	15%	27	100%
	Club de revista	6	22%	7	26%	6	22%	8	30%	27	100%
	Proyecto de aplicación	6	22%	11	41%	4	15%	5	19%	26	96%
	Caso clínico	20	74%	5	19%	0	0%	2	7%	27	100%
	Plan de intervención	14	52%	9	33%	2	7%	2	7%	27	100%

### Objeto de la evaluación

Se encontró que es muy frecuente que el 67% de los docentes orienten la evaluación hacia las acciones fisioterapéuticas; el 59%, a implementar la autoevaluación; el 52% a promover la salud; el 44%, a establecer un diagnóstico o tratamiento fisioterapéutico; el 44% a implementar la autoevaluación y el 37% a prevenir la enfermedad.

Es frecuente que el 44% de los docentes verifican los objetivos y logros alcanzados por los estudiantes; el 37% profundiza en temas específicos; el 37% identifica debilidades y fortalezas en los estudiantes; el 33% implementa la

coevaluación y finalmente el 44% es poco frecuente la realización del diseño, ejecución y dirección de proyectos de investigación, como lo muestra la tabla 5.

**TABLA 6- OBJETO DE LA EVALUACIÓN**

OBJETO DE EVALUACIÓN	Muy frecuente		Frecuente		Poco frecuente		Nada frecuente		PROMEDIO	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR		
Orientar las acciones fisioterapéuticas	18	67%	7	26%	2	7%	0	0%	27	100%
Promover la salud	14	52%	11	41%	2	7%	0	0%	27	100%
Prevenir la enfermedad	10	37%	9	33%	8	30%	0	0%	27	100%
Profundizar en temas específicos	10	37%	11	41%	4	15%	2	7%	27	100%
Diseñar, ejecutar y dirigir proyectos de investigación	8	30%	5	19%	12	44%	2	7%	27	100%
Establecer un diagnóstico y tratamiento fisioterapéutico	12	44%	11	41%	2	7%	2	7%	27	100%
Identificar debilidades y fortalezas del estudiante	10	37%	13	48%	4	15%	0	0%	27	100%
Verificar si los objetivos y logros se han alcanzado	12	44%	15	56%	0	0%	0	0%	27	100%
Implementar la autoevaluación (el mismo estudiante)	12	44%	11	41%	4	15%	0	0%	27	100%
Realizar la heteroevaluación (docente-estudiante)	16	59%	11	41%	0	0%	0	0%	27	100%
Promover la coevaluación (estudiante-y otro estudiante)	6	22%	9	33%	6	22%	6	22%	27	100%

### Prácticas evaluativas

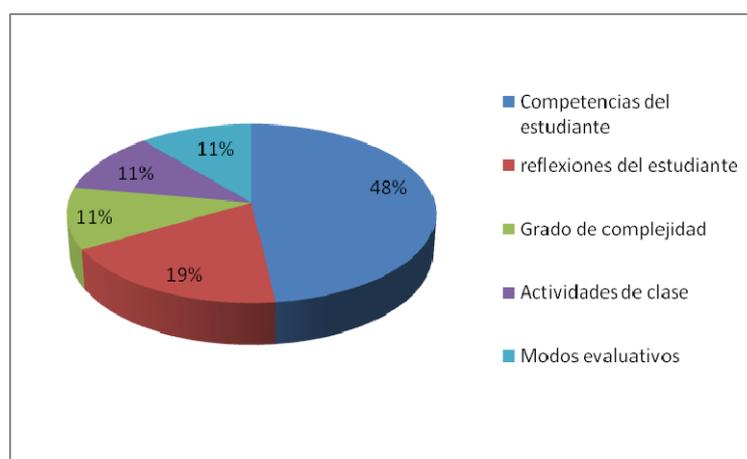
Es muy frecuente que el 67% establece los criterios de evaluación para promover la autorreflexión en el estudiante; el 44% integra a sus estudiantes con la clase, mientras que es frecuente que el 56% de los docentes de la universidad identifica los aciertos y desaciertos de los estudiantes; el 41% determina acciones éticas y morales; el 41% compara el desempeño de los estudiantes con otros sin importar los resultados obtenidos y el 22% promueve acciones materiales entre sus estudiantes, como lo muestra la tabla 6.

**TABLA 7- PRACTICAS EVALUATIVAS**

PRÁCTICAS EVALUATIVAS	Muy frecuente		Frecuente		Poco frecuente		Nada frecuente		PROMEDIO	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR		
Promover acciones de tipo material (construcción de elementos de tipo tangible)	6	22%	13	48%	4	15%	4	15%	27	100%
Determinar las acciones éticas y morales	10	37%	11	41%	4	15%	2	7%	27	100%
Integrar socialmente al estudiante con sus de clase	12	44%	9	33%	2	7%	4	15%	27	100%
Comparar su desempeño con los demás sin importar los resultados obtenidos	2	7%	11	41%	6	22%	8	30%	27	100%
Identificar los aciertos y desaciertos del estudiante	8	30%	15	56%	4	15%	0	0%	27	100%
Establecer los criterios de evaluación para promover la auto reflexión del estudiante	18	67%	7	26%	2	7%	0	0%	27	100%

En cuanto a cómo planea el docente la evaluación, se establecieron cuatro categorías ya que la pregunta realizada fue de interpretación abierta, donde el 48% planea a partir de las competencias que debe tener el estudiante; el 19%, mediante las reflexiones del estudiante; el 11%, con un alto grado de complejidad; el 11%, con actividades de clase y el 11%, a través de diversos modos evaluativos, como lo muestra la gráfica 7.

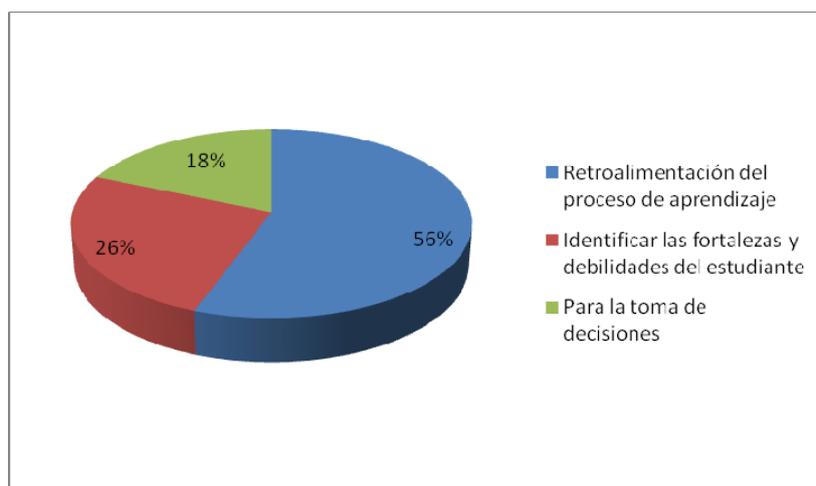
**GRÁFICA 7- OTRAS PRACTICAS EVALUATIVAS**



Y en cuanto a la utilidad que el docente le da a los resultados, se encontró que el 56% de los docentes utilizan la evaluación para retroalimentar los procesos de

aprendizaje del estudiante; el 26% los utiliza para identificar las fortalezas y debilidades del estudiante y el 18%, para la toma de decisiones.

**GRÁFICA 8- UTILIDADES QUE EL DOCENTE LE DA A LOS RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA EVALUACIÓN**



A modo de conclusión, se puede decir que en cuanto a las concepciones de evaluación la mayoría de los docentes dicen que la evaluación es orientada para el apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes y la que menos utilizan es para clasificar al estudiante. En cuanto al nivel de preferencia de los modos de evaluación la mayoría afirma que la evaluación es utilizada para retroalimentar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, mientras que la medición es la que menos utilizan los docentes de la UMB.

En cuanto a las finalidades de evaluación, las metas, los objetivos y los logros es la finalidad más frecuente entre los docentes y las menos frecuentes son para verificar el finalizar el curso, los aspectos a direccionar el curso y el direccionamiento de los procesos de aprendizaje.

Con relación a los modos de evaluación, se evidenció que los docentes utilizan más la evaluación criterial y la continua siendo la menos frecuente la evaluación por los

compañeros. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, la mas frecuente fue el caso clínico y los planes de intervención y como nada frecuente los ítems de resultado ordenado.

Para los docentes del programa de fisioterapia el objeto de la evaluación más frecuente fue para orientar las acciones fisioterapéutica y la que menos frecuencia es implementada por los docentes de la UMB es la coevaluación. Las practicas evaluativas que utilizan los docentes con mayor frecuencia es para establecer los criterios de evaluación para promover la autorreflexión del estudiante.

En cuanto a la planeación que realizan los docentes frente a la evaluación, la mayoría de los docentes la realizan bajo las competencias que debe lograr el estudiante, mientras que la utilidad que le dan a los resultados obtenidos mediante la evaluación es la retroalimentación en los procesos de aprendizaje del estudiante.

Finalmente, al caracterizar los enfoque de aprendizaje de los estudiantes, se puede decir que a grandes escalas hubo un predominio hacia el enfoque profundo por encima del enfoque superficial. Los datos obtenidos en el estudio, probablemente están relacionados con la formación del estudiante de fisioterapia, donde la mayor parte de su proceso de formación y aprendizaje, se realiza en contextos reales, que es orientado por el docente y además realizan ciertos trabajos de tipo grupal, lo cual implica que el tiene que compartir los roles con su grupo de trabajo.

Como se mencionó dentro del marco de fundamentación teórica, el estudiante es el que escoge el enfoque de aprendizaje, según lo que le interesa aprender, pero el docente también debe tener la capacidad de promover más el enfoque profundo que el superficial, por esto, los resultados muestran que los docentes tratan de promover mas el aprendizaje profundo que el superficial, por las estrategias evaluativas, que realizan en sus estudiantes, pretendiendo que ellos, mediante la evaluación sean mas críticos,

reflexivos, autónomos, grandes solucionadores de problemas y muy poco memorísticos, carentes de significado y de profundidad.

### **5.1. Análisis cuantitativo de la encuesta**

A continuación se exponen sintéticamente los resultados obtenidos mediante la encuesta, realizada a los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB y su respectivo enfoque de aprendizaje, tal y como se referenció en el marco teórico y en los objetivos específicos del estudio.

En efecto, en cuanto a *las concepciones de evaluación*, se encontró que, por una parte, los docentes la usan para llevar de manera adecuada el proceso de aprendizaje, en dos sentidos: facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante y facilitar el proceso de enseñanza de los maestros. Otros docentes, por su parte, utilizan la evaluación para la toma de decisiones<sup>10</sup>. En el momento que los profesores justifican sus respuestas, tienen la concepción de que la evaluación sirve para: retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante, determinar las fortalezas y debilidades del estudiante y generar una acción educativa, sin dejar a un lado medición del estudiante.

En cuanto a *las finalidades de la evaluación*, ésta es implementada para cumplir con las metas, objetivos y logros y verificar los conocimientos aprendidos en los estudiantes al finalizar un proceso académico. Por lo tanto se puede afirmar que los docentes de la UMB utilizan con mayor frecuencia la evaluación sumativa. Finalmente, no suele darse que los docentes realicen la evaluación diagnóstica para identificar los presaberes del estudiante, por lo que tampoco hay estrategias para implementar en el aula como producto de un pronóstico evaluativo por parte del docente.

---

<sup>10</sup> Tal y como lo indican las encuestas, dicha clasificación puede tener cierto impacto en la calidad del estudiante.

En cuanto a los modos de evaluación se puede determinar que con mayor frecuencia es utilizada la autoevaluación, dando la posibilidad por parte del docente de que el estudiante pueda determinar su grado de participación durante su proceso de aprendizaje. Otra de las modalidades que implementan los docentes es la evaluación en grupo, para evaluar las acciones realizadas en equipos de trabajo, con el cual se desarrollan unas tareas evaluativas bajo unos estándares que son extraídos del propio grupo.

En cuanto a las estrategias de evaluación, las más utilizadas fueron las de tipo formal bajo la técnica evaluativa del caso clínico y el plan de intervención fisioterapéutico, ya que éstas permiten promover un posible enfoque de aprendizaje profundo al estudiante permitiendo desarrollar las habilidades de tipo práctico, y de esta manera establecer ciertas relaciones cognitivas y de conocimiento teórico con la práctica.

En cuanto a las estrategias de evaluación, las más utilizadas fueron las de tipo formal bajo la técnica evaluativa del caso clínico y el plan de intervención fisioterapéutico. Estas estrategias promueven aprendizaje profundos en los estudiantes ya que le permiten desarrollar habilidades de tipo práctico correlacionadas con la teoría, permitiendo establecer ciertas relaciones cognitivas y de conocimiento teórico con la práctica.

También es frecuente que los docentes realicen técnicas como el trabajo y los mapas conceptuales, los cuales permiten que el estudiante pueda extraer lo más relevante y útil para solucionar un problema. En cuanto a los fragmentos extraídos de un párrafo, invita a que el estudiante extraiga lo más importante, relevante y útil para direccionar el aprendizaje según los intereses del estudiante.

También se encontró que con mayor frecuencia, los docentes evalúan según estrategias de tipo informal tales como las preguntas hechas en clase, las cuales permiten que el estudiante desarrolle la atención y la participación. Aunque este tipo de estrategias no tiene finalidad formativa ni de medición, sirve de diagnóstico si se usa para identificar el punto de partida bien sea de un tema de clase o simplemente las características y presaberes que tienen los estudiantes.

También se aplican las estrategias formales como los diagramas de flujo, los exámenes de respuestas cortas, los talleres prácticos y los proyectos de investigación, para que el estudiante, mediante la evidencia encontrada, le permita tomar decisiones bajo unos parámetros establecidos, para guiar y orientar al estudiante en su proceso formativo, lo cual tiene que ser puesto en escena, en lo que se va a enfrentar en diversos contextos reales.

Como poco frecuente, se encontró que las pruebas de selección múltiple, los exámenes de espacios en blanco y las exposiciones y entrevistas no son tan comunes en los docentes de fisioterapia y mucho menos, las pruebas de selección múltiple con subíndices que debe ordenar el estudiante de menor a mayor.

En cuanto al objeto de la evaluación, puede decirse que los docentes orientan la evaluación hacia las acciones fisioterapéuticas, la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, para que los estudiantes puedan establecer un diagnóstico o tratamiento fisioterapéutico que debe aprender y desarrollar. Además, puede evidenciarse que es muy utilizada la autoevaluación donde el estudiante debe tener las condiciones de evaluar y retroalimentar los resultados de su propio esfuerzo y proceso.

Otro de los objetos evaluativos implementado de manera frecuente en los docentes es que verifican los objetivos y logros alcanzados por los estudiantes, además

tienden a profundizar en temas específicos donde la evaluación lo que permite es identificar las debilidades y fortalezas en los estudiantes.

En cuanto a *las prácticas evaluativas*, es muy frecuente que los docentes establezcan criterios de evaluación para promover la autorreflexión en el estudiante, lo cual permite que la evaluación, como práctica educativa, se incline más hacia la construcción del conocimiento de tipo material, tangible y medible. Es frecuente que los docentes de la UMB identifiquen los aciertos y desaciertos de sus estudiantes para comparar el desempeño de los estudiantes con otros sin importar los resultados obtenidos.

Los docentes del programa de fisioterapia de la UMB manifiestan que quieren tener en clase un estudiante ideal, que es aquel que tiende a ser crítico, analítico y autorreflexivo, pero en realidad eso se puede lograr según las concepciones que tenga el docente frente a la evaluación, a las finalidades, modos y estrategias de evaluación, lo cual permite estimular el tipo de enfoque que más le conviene al estudiante, aunque es importante dejar en claro que el que selecciona el enfoque de aprendizaje que más le conviene es el estudiante, pero el docente no puede ser ajeno a ello.

De otra manera, en cuanto a los enfoques de aprendizaje, propuestos por Biggs (2006, p. 45), se puede identificar algunos factores que inciden en los enfoques de aprendizaje del estudiante, como las concepciones del aprendizaje de los actores involucrados en el proceso, las capacidades, los métodos de enseñanza el clima de la clase entre otros. Por lo tanto los resultados muestran que las prácticas evaluativas de los docentes que promueven en sus estudiantes son; los criterios de evaluación para promover la autorreflexión en el estudiante, determinar las acciones éticas y morales, integrar socialmente al estudiante con la clase, identificar los aciertos y desaciertos de los estudiantes, promover sus acciones de tipo material y comparar el desempeño de

sus estudiantes con los demás. Y desde esta perspectiva se estaría afirmado la otra parte planteada desde el inicio del estudio a través de los objetivos específicos como la de identificar, a través de las prácticas de evaluación, los enfoques de aprendizaje que promueven los docentes de asignaturas teóricas en el Programa de Fisioterapia de la UMB, que a través de las practicas evaluativas, mencionadas anteriormente los docentes promueven más el aprendizaje profundo que el superficial a través de las estrategias de evaluación, lo que permite orientar en el estudiante su proceso de formación y de aprendizaje.

## CAPÍTULO VI

### SÍNTESIS: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD

“En suma, el análisis es un proceso de dos operaciones: descomposición, durante la cual se reconoce el objeto, y recomposición, durante la cual no sólo se comprende dicho objeto, sino que se comprende cómo se comprende”.

Francesco Casetti

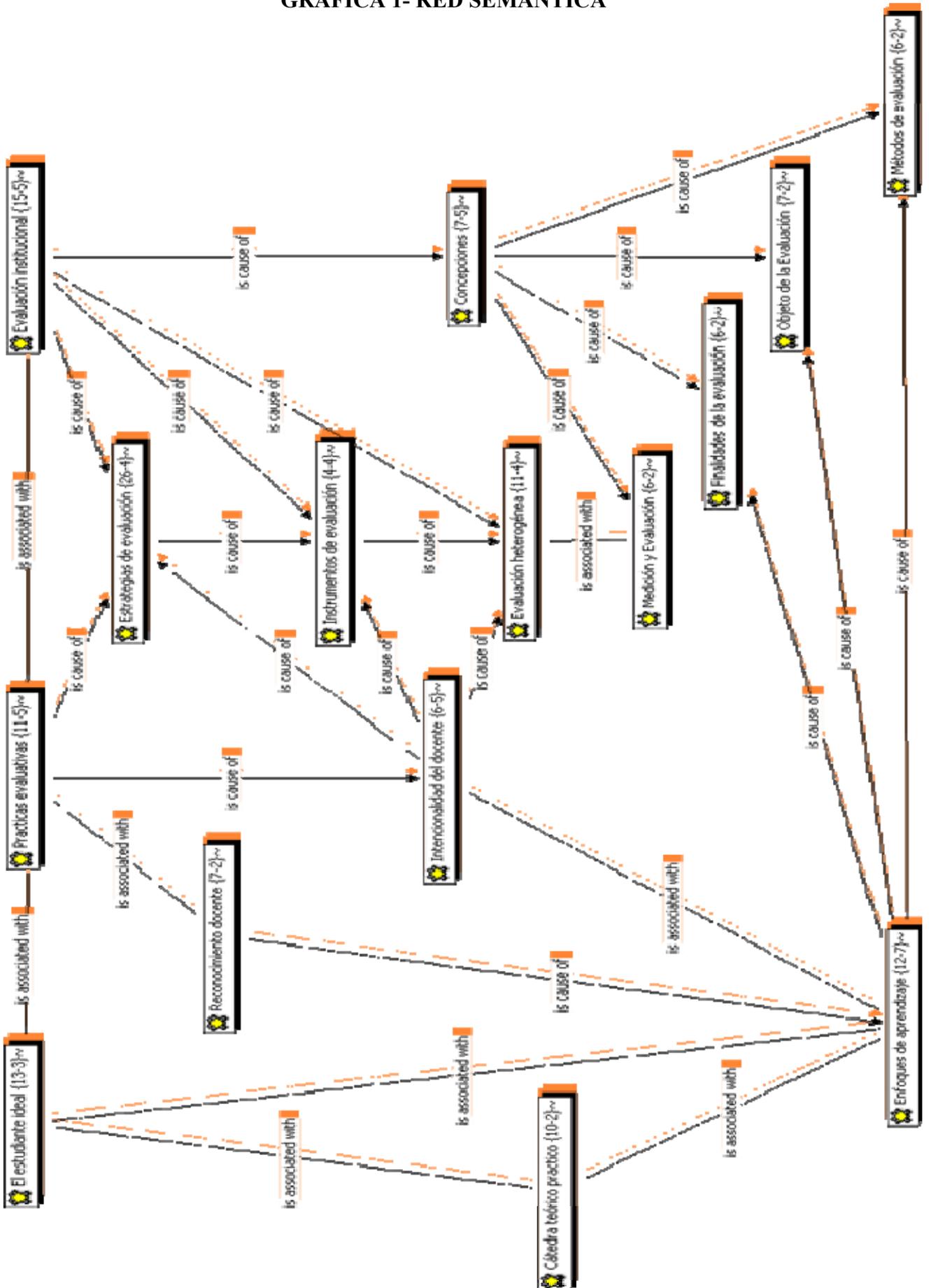
#### **6.1. La evaluación desde la visión cualitativa en el Programa de Fisioterapia de la UMB**

A continuación se exponen los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.

Recogidos los datos de las entrevistas, se realizó la reducción de la información mediante códigos y categorías, para lo cual se diseñó un esquema en el programa Atlas Ti 5.0 denominado Red Semántica.

Esta red semántica pretende explicar los resultados obtenidos en la entrevista a los docentes, mediante tres categorías fundamentales como son las prácticas evaluativas, la evaluación institucional y el estudiante ideal, según las categorías tanto preestablecidas como emergentes, teniendo en cuenta que las categorías preestablecidas emergieron del marco teórico del estudio y las categorías emergentes, que se fueron estableciendo mediante la transcripción y análisis de la información.

GRAFICA 1- RED SEMÁNTICA



Según los resultados obtenidos en la entrevista, los docentes del Programa de Fisioterapia tienden a promover el enfoque de aprendizaje profundo, lo cual que permite que el estudiante no recurra a la memoria y a los análisis con poco nivel de profundidad, sino que, por el contrario, que el estudiante solucione un problema mediante el análisis de las situaciones problemáticas que suelen presentarse. Pese a ello, algunos docentes tratan de utilizar otros procesos diferentes que están muy ligados al marco legal de la UMB, como la evaluación sumativa, la formativa, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. A continuación, se muestran los testimonios de la entrevistas realizadas a los docentes del programa de fisioterapia de la UMB.

**TABLA 8- TESTIMONIOS DE LA ENTREVISTA CON RELACIÓN A  
LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE, EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y  
MODOS DE EVALUACIÓN**

ENFOQUES DE APRENDIZAJE PROFUNDO	EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	MODOS DE EVALUACIÓN
Tengo en cuenta también las aportaciones extras que hacen los estudiantes cuando uno esta trabajando, esta trabajando con ellos, estas aportaciones para mi son muy importantes por que esas son las que me están diciendo que el estudiante si quiere profundizar, sobre un tema	Aquí la universidad, tenemos un modelo, en el modelo pedagógico hay tres formas de evaluar, bueno evaluar-medir como la autoevaluación la heteroevaluación y la coevaluación	Hago una heteroevaluación, donde yo doy el concepto si, de lo que el pa...estudiante esta presentando, de lo que el estudiante me esta diciendo, de lo que el estudiante mismo esta retroalimentando
Me parece que las conclusiones que el estudiante saca de los diferentes conocimientos que ha adquirido por si mismo que uno le ha dado a conocer.	Siguiendo el modelo pedagógico pues hago caso a lo que el modelo nos exige,	También hago una heteroevaluación, hago que el estudiante mismo, dentro de unos parámetros que yo establezco miren como están llevando a cabo su proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje al que el esta sometido
Utilizo estudios de caso, donde el estudiante, a partir de ese estudio tiene que abalzar y tiene que concluir, para poder dar unas respuestas,	Las estrategias pedagógicas que se plantean de acuerdo al desarrollo del plan de curso	La heteroevaluación que corresponde a mi se evalúa, se mide, se otorga una nota o le otorgo una nota de acuerdo al desempeño
Trabajo mucho lo que es análisis de pregunta	Entonces tengo una evaluación por procesos, también hay una evaluación sumativa, por que la universidad me la exige,	El proceso de autoevaluación y coevaluación lo tomo más como una herramienta más evaluativa que de medición.
Trabajo mucho lo que es análisis de preguntas, donde también el tiene que concluir	Yo hago procesos en la evaluación que estamos liderando en el modelo de la universidad,	A mis estudiantes, yo tengo un proceso de evaluación que es por proceso
El estudiante tiene la obligación de que analizar para poder concluir algo, que no tenga que, que no se de la respuesta tan obvia, donde el tenga que poner en juego lo que sabe	Por que acá evaluamos por periodos	Entonces tengo una evaluación por procesos, también hay una evaluación sumativa
Utilizo, estudios de caso que son bastante interesante y que nos refleja ese proceso integral de aprendizaje del estudiante,	Dependiendo de las competencias,	Hago procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
Por ejemplo tengo que apuntar a que ellos propongan, a que ellos se documenten, a que ellos interpreten también, eso seria lo que tendria en cuenta.	Se evalúa lo cognitivo la competencia, comunicativa la competencia investigativa y se evalúa la competencia psicoafectiva, entonces digamos que lo que se busca es el desarrollo de esas competencias donde se evalúa el hacer, el que hacer y el ser, a través de esas competencias.	Teniendo en cuenta entre esa autoevaluación y heteroevaluación, la aplicación de una serie de estrategias
Un estudiante que se interese, que lea antes de venir a clase, que participe, y que sus participaciones sean con base en las cosas que no están escritas sino en lo que el haya leído y puede inferir a partir de eso	Evalúo algunas competencias que el estudiante desarrolla en el aula o dentro de la practica por que son dos escenarios diferentes relacionados, pues con su parte cognitiva, procedimental, socioafectiva, con todo lo que requiere la parte investigativa y comunicativa también.	Las exposiciones las califica tanto el grupo expositor como el grupo que lo esta escuchando es decir aplicamos coevaluación y heteroevaluación que lo hace el profesor
Un estudiante que utilice la lógica, que tenga juicios de relación, análisis, criterio para hacer una propuesta de intervención.	Siguiendo los alineamientos de la universidad, nosotros elaboramos un plan de curso, ese plan de curso debe ser igual para todos los grupos,	Evaluar es tener una, una serie de ítems bajo los cuales yo puedo ehh... dar un criterio para, es que no es calificar, para, llevar un punto de comparacional con algo, no es igual evaluar que calificar, ósea yo pueda evaluar, tener cualidades para poder decir que una persona o un docente tiene estas y estas, estas características y por esa razón es bueno, otra cosa es bien diferente calificar en la medida que tengo que dar una nota, entonces evaluar es algo netamente cualitativo, y calificar es cuantitativo.
Te voy a responder con un ejemplo, si yo quiero que el aprenda a a.... promover o desarrollar estrategias para promover las reacciones de enderezamiento es lo que yo quiero que el haga, que le propongo hacer actividades que el genere habilidades para que el favorezca las reacciones de enderezamiento en ellos mismos inicialmente para que sepan que siente el paciente y después les traigo pacientes, para que miren en la vida real los ajustes, la diferencia entre una persona normal y una persona en condición de discapacidad, entonces así yo aseguro que lo que yo le digo, que lo que yo quiero que el aprenda el lo aprenda	La idea es respetar ese plan de curso	Bueno, par mi evaluar es determinar y poder identificar las competencias que tiene en este caso el ejercicio docente, un estudiante en un saber en específico en el caso de nosotros en un saber en fisioterapia que logre, es tratar de identificar y cualificar el proceso para la adquisición de las competencias que el estudiante, logra en el transcurso, del desarrollo del curso, por que otra cosa es medir y se cree que el evaluar es dar una nota o otorgar de pronto un calificativo como bueno o excelente y par mi eso es medir, evaluar es ir algo mas allá, es analizar que es esa nota de cinco, que es analizar que es ese excelente, es eso es dar mas de forma cualitativa en el alcance de los logros del estudiante.
finalmente el lo reproduce después en un parcial donde el tendrá que especificar como es el cuanto de las reacciones de enderezamiento, o de equilibrio, algo así, entonces así yo pienso que a través de la practica yo hago que el le le ..... a través de la practica el tiene que interpretar bien la teoría y después debe realizar un producto final que es el como lo hace.	Tercero por que doy las posibilidades de mejorar sus competencias, mejorar sus habilidades	Los chicos, como tengo materias teórico prácticas las evaluaciones que yo hago son meramente prácticas es decir que a través de los casos de la vida real evaluó los conceptos que les doy en la clase.
eso que quiere decir, que si por ejemplo yo quiero analizar como se afecta un movimiento por una lesión específica, digamos por una lesión cerebral, si yo quiero que aprendan eso y como van a poder intervenir a ese paciente tendrían que integrar los presaberes, y articular lo que están aprendiendo en este momento	Yo tengo un objetivo de clase u un logro por cumplir en cada uno de los temas	Yo evaluó de dos formas si, hago una heteroevaluación, donde yo doy el concepto si, de lo que el pa...estudiante esta presentando, de lo que el estudiante me esta diciendo, de lo que el estudiante mismo esta retroalimentando, y también hago una heteroevaluación, hago que el estudiante mismo, dentro de unos parámetros que yo establezco miren como están llevando a cabo su proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje al que el esta sometido y luego hago un paralelo entre las dos evaluaciones.
sino que ellos tendrían que integrar lo que aprendieron y lo que están viendo en la actualidad y lo que tendrían que proponer a partir de su formación	También hago una heteroevaluación	Tengo en cuenta unos conocimientos de tipo teórico que son los que se van a estar desempeñando durante todo el curso si, y para la autoevaluación tengo en cuenta unos parámetros como son cumplimiento si, asistencia, responsabilidad, tengo en cuenta que saberes, aplica, que saberes ha aplicado para hacer las diferentes, los diferentes trabajos, teniendo en cuenta entre esa autoevaluación y heteroevaluación, la aplicación de una serie de estrategias.

Por lo tanto, puede decirse que dentro del contexto de la UMB, de la evaluación institucional, se derivan las concepciones de la evaluación. Otros manifiestan que la evaluación difiere de la medición, porque la evaluación está muy

relacionada con los procesos de aprendizaje del estudiante. De las concepciones también se derivan las finalidades de la evaluación y el objeto de la evaluación en fisioterapia. A continuación, se muestran los testimonios referentes a las concepción de la evaluación, las finalidades y el objeto en fisioterapia, según la entrevista realizada a los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.

**TABLA 9- TESTIMONIOS DE LA ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA CONCEPCIÓN, LAS FINALIDADES Y EL OBJETO DE EVALUACIÓN EN FISIOTERAPIA**

CONCEPCION DE LA EVALUACIÓN	FINALIDADES	OBJETO DE LA EVALUACION EN FISIOTERPIA
Para mi evaluar es mirar que habilidades, favorecen el desempeño del estudiante	Yo evaluó para saber, como como se esta llevando a cabo el proceso tanto de aprendizaje como de enseñanza para los chicos de aprendizaje	En un saber en específico en el caso de nosotros en un saber en fisioterapia que logre, es tratar de identificar y cualificar el proceso para la adquisición de las competencias que el estudiante, logra en el transcurso, del desarrollo del curso
A la vez mirar que cualidades están entorpeciendo, ese proceso de adquisición de los conocimientos de ellos	Que que en que cosas tenemos que mejorar tanto el estudiante como yo	La evaluación tiene, digamos una connotación formativa, la evaluación tiene que darnos respuestas no solamente como lo mencionaba anteriormente a un orden numérico, sino a un proceso de seguimiento a un proceso real de verificación
Para determinar cuales son las debilidades y cuales son las fortalezas, de un estudiante y de un grupo como tal ya sea como grupos pequeños o como grupo total que uno tenga asignado dentro del curso.	La evaluación me sirve para mirar esas debilidades y fortalezas	bueno, yo evaluó productos desde el punto de vista escritos, hee..... evaluó algunas competencias que el estudiante desarrolla en el aula o dentro de la practica por que son dos escenarios diferentes relacionados, pues con su parte cognitiva, procedimental, socioafectiva, con todo lo que requiere la parte investigativa y comunicativa también.
Bueno, par mí evaluar es determinar y poder identificar las competencias que tiene en este caso el ejercicio docente	La evaluación también me sirve para fijar parámetros a tener en cuenta los procesos de conocimiento, de adquisición, de retroalimentación donde ese conocimiento sea cada vez mejor, cada vez mas dinámico	Dependiendo de las competencias, pues entonces he... se evalúa lo cognitivo la competencia, comunicativa la competencia investigativa y se evalúa la competencia psicoactiva, entonces digamos que lo que se busca es el desarrollo de esas competencias donde se evalúa el hacer, el que hacer y el ser, a través de esas competencias.
Evaluar es tener una, una serie de ítems bajo los cuales yo puedo eh... dar un criterio	Miro como hago para que el estudiante se sienta satisfecho de aprender y quiera aprender y a la vez	Eeeee... el saber, finalmente el saber hacer, con el tipo de examen que les diseño tienen que saber hacer.
Es que no es calificar, para, llevar un punto de comparacional con algo, no es igual evaluar que calificar,	Para identificar, si para saber si el estudiante alcanzó o no el logro, que se pretendía con el desarrollo del curso y de cada temática.	Primero, tengo en cuenta lo que yo he hecho con el estudiante si, si es en una materia teórico prácticas, por ejemplo tengo en cuenta que conocimiento hemos estado manejando
yo pueda evaluar, tener cualidades para poder decir que una persona o un docente tiene estas y estas, estas características y por esa razón es bueno, otra cosa es bien diferente calificar en la medida que tengo que dar una nota	Para reconocer si el proceso se ha llevado a cabo y si se ha cumplido con los objetivo y logros que yo me he propuesto en el plan de curso.	en cuanto su participación como grupal si, tengo en cuenta también las aportaciones extras que hacen los estudiantes cuando uno esta trabajando, esta trabajando con ellos, estas aportaciones para mi son muy importantes
evaluar es algo netamente cualitativo, y calificar es cuantitativo.	Para identificar que el estudiante que ha aprendido y de lo que yo le he dado que por otros lados el ha aprendido	Dependiendo de las competencias, pues entonces he... se evalúa lo cognitivo la competencia, comunicativa la competencia investigativa y se evalúa la competencia psicoafectiva, entonces digamos que lo que se busca es el desarrollo de esas competencias donde se evalúa el hacer, el que hacer y el ser, a través de esas competencias.
Es identificar en que esta el estudiante o en que esta uno eeee.....fallando y que fortalezas tiene que debilidades y que fortalezas tiene y a partir de ahí estructurar un plan de mejoramiento.	El estudiante tenga la posibilidad de verse así mismo donde uno como docente también tenga la posibilidad de retroalimentarse.	Bueno, yo evaluó productos desde el punto de vista escritos, hee..... evaluó algunas competencias que el estudiante desarrolla en el aula o dentro de la practica por que son dos escenarios diferentes relacionados, pues con su parte cognitiva, procedimental, socioafectiva, con todo lo que requiere la parte investigativa y comunicativa también.
Es un proceso significativo	En el desarrollo de esa estrategia identificar cuales son las fortalezas y las debilidades y hacerle ese seguimiento a ese estudiante frente a las debilidades,	La evaluación tiene, digamos una connotación formativa, la evaluación tiene que darnos respuestas no solamente como lo mencionaba anteriormente a un orden numérico, sino a un proceso de seguimiento a un proceso real de verificación

En cuanto a las finalidades de la evaluación, los docentes argumentan que es un componente importante dentro del proceso formativo del estudiante, mientras que sobre el objeto de la evaluación, unos dicen que son los logros, los objetivos o las metas propuestas por ellos: Otros docentes dicen que lo hacen para desarrollar las

competencias del estudiante, de modo que la evaluación permita verificar las habilidades aprendidas en un contexto real. Y en cuanto a los métodos de evaluación, la mayoría determina que por medio de las estrategias de evaluación, favorecen los procesos de aprendizaje del estudiante y de paso, los de enseñanza del maestro.

En cuanto a las prácticas evaluativas, puede decirse que de ellas se derivan las estrategias evaluativas y la intencionalidad del docente. Las estrategias evaluativas en el contexto de la UMB son acciones que realiza el docente para que cada día mejore sus procesos de enseñanza y los de aprendizaje de los estudiantes, y que el éxito de ellas depende de la forma en que sean implementadas. Por lo general, los docentes de la UMB utilizan más las estrategias evaluativas que tengan que ver con talleres o evaluaciones teóricas prácticas, ya que estas le permiten al estudiante inferir, analizar, criticar, reflexionar y sobre todo, tomar decisiones en un contexto real que posiblemente encontrará en el futuro. Las estrategias también dependen de la intencionalidad del docente, puesto que por medio de ellas se puede lograr lo que quiera que el estudiante aprenda. A continuación, se muestran los testimonios referentes a las estrategias de evaluación y a la intencionalidad del docente, según la entrevista realizada a los docentes del programa de fisioterapia de la UMB.

**TABLA 10- TESTIMONIOS DE LAS ENTREVISTAS SEGÚN LA INTENCIONALIDAD DEL DOCENTE**

INTENCIONALIDAD DEL DOCENTE
A través del análisis si, ósea como yo como docente me pongo a ver que es exactamente que es lo que yo quiero saber que es lo que ellos lee, que es lo que ellos escuchan, de lo que ellos investigan, y a través de una serie de preguntas, hago que ellos, digámoslo así que ellos fijen ese conocimiento
yo creo que hay es el uso , en saber usar las estrategias, bueno nose como hago, pues creo que eso va en la metodología , la metodología ayuda a alcanzar que los estudiantes aprendan lo que uno quiere que el estudiante aprenda
me explico, ahhhh... Cuando yo lo hago me esfuerzo por utilizar un lenguaje bien claro para ellos, entregarles soporte bibliográfico para ellos de lo que se dice para que ellos tengan evidencia y puedan leer y contrastar con la teoría,
darles ejemplos de la vida real aplicando la teoría con la práctica,
motivándolos a ellos para que lean, para que investiguen, desarrollando las guías de laboratorio, desarrollando la estrategia que esta desarrollada
A través de las estrategias pedagógica, a través de los estudios de caso, a través de las actividades que se hagan en clase generalmente son de tipo grupal entonces un grupo que tenga, por ejemplo una posición frente a un X tema pueda se un aporte al otro grupo que no lo tiene y eso se puede complementar los unos y los otros.
Yo pienso que lo que a uno lo motiva es lo que uno va hacer lo que uno trabaje en la vida real, entonces, traerles pacientes que ellos vean la importancia de lo que hacen, que lo que uno les enseña si les sirve
a través de los pacientes que uno les trae y o pienso que es ese la mayor, e identificado que es lo que mas los motiva, por que uno hay, hay conceptos muy, muy difíciles de manejar en la vida real, a ver disminúyete el tono a tu compañero que es normal, eso es imposible de sentir, es un ejemplo, pero si yo te traigo un paciente y el mira como se le modula el tono en la vida real, eso a el lo motiva y entonces el entiende que es modular el tono
Bueno yo acudo mucho a la creatividad, acudo mucho a la simulación, acudo a llevarlos a situaciones que parecerían hipotéticas que en algún momento se vuelvan reales, capaces de ponerse por ejemplo en el papel de un paciente o llevándoles el paciente al escenario, creo que esa es una sensibilización para la parte humana y también académica y profesional.

**TABLA 11- TESTIMONIOS SEGÚN LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
Considero que desarrollo estrategias y actividades que permitan que los estudiantes amen su profesión se comprometan con la misma y la lleven a buen termino.
Teniendo en cuenta entre esa autoevaluación y heteroevaluación, la aplicación de una serie de estrategias
A través del diseño de un taller que puede ser teórico -práctico, se elaboran pruebas escritas
Conservar una metodología saber pro, con preguntas de ese orden
En los momentos prácticos, el desempeño es practico de alguna prueba de algún test o de alguna batería que ya previamente se explica al estudiante para que el lo desarrolle
Un cuestionario, el desarrollo de una lectura autodirigida entonces se ve el producto de esa estrategia académica con eso es que se evalúa y con eso es que se evalúa y así se diseña.
En cada tema tengo una estrategia didáctica, una estrategia pedagógica que aplicar
Organizar un cuadro comparativo, si y en ese cuadro comparativo yo tengo puntos de referencia, entonces ese sería, entonces esa seria mi estrategia
Hago casos clínicos de los pacientes que se atienden en la vida real
La respuesta es dada dentro deee la evaluación cierto, pero ellos tienen que analizar cual de las respuestas es lo mas adecuado para atención como para instaurar el tratamiento al paciente
Yo evalué productos desde el punto de vista escritos
Los estudios de casos por que mi materia tiene mucho que ver con la parte patológica
Utilizo estudios de caso, donde el estudiante, a partir de ese estudio tiene que abalzar y tiene que concluir, para poder dar unas respuestas,
Hago las evaluaciones sobre todo escritas o las evaluaciones prácticas
Talleres teóricos y practicos
Por se materia teórico-practico se desarrollan unas guías de laboratorio
Las cuales traen un preinforme y un informe y eso se califica o se toma como punto de evaluación
Otras estrategias pueden ser cuestionarios
Las pruebas escritas, las pruebas practicas
Mediante un test o una batería de ejercicio
Exposiciones
Foros
Actuar en el Aulanet con el estudiante
Utilizamos con foros virtuales, que se utilizan también para evaluar.
Lo que yo evalué son las estrategias didácticas, que yo hago en clase, que yo aplico
La exposición y el caso clínico.
Tanto para la cátedra como para la parte práctica utilizo, estudios de caso
Mapas conceptuales
Pruebas también de orden oral y escrito, esos son lo que predominan.

En cuanto al reconocimiento docente, como se mencionó al principio de este apartado, los docentes del programa de la UMB que fueron seleccionados con el reconocimiento docente, lo fueron porque son docentes que saben planear, dirigir, cumplir y orientar el proceso formativo del estudiante a través de las estrategias apropiadas para transmitir el conocimiento, siendo esta también una de las intenciones del docente, ya que dicho reconocimiento no es una forma en que el docente sienta que

ha cumplido con un proceso, sino una de las formas que lo obligue a ser cada día mejor y de esta manera optimizar sus procesos de enseñanza y los de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se muestran los testimonios referentes al reconocimiento docente otorgado por la UMB, según la entrevista realizada a los docentes del programa de fisioterapia.

**TABLA 12- TESTIMONIOS SEGÚN EL RECONOCIMIENTO  
DOCENTE**

RECONOCIMIENTO DOCENTE
Ven buen trato y sienten que han aprendido.
Considero que los estudiantes en algunas ocasiones, me escogieron por que consideran que... Muchas de las capacidades que tengo a nivel profesional y profesional se acercan a las condiciones que algún docente debería tener para el desarrollo de su profesión
Bueno eeee.... yo creo que me han escogido como buena docente primero por que soy muy abierta con ellos les doy las posibilidades de expresarse libremente en las clases
Trato que todos los estudiantes se integren entre ellos mismos y hagamos una especie como de hermandad dentro del salón.
Debe ser por la coherencia que han visto sobre los contenidos temáticos que se presentan y el sustento pues teórico que uno da o la explicación frente a los temas que uno explica
Organización que se presenta el primer día y tratar que ese orden se de día a día pues con el cronograma de actividades
Lo otro considero que el trato, el trato que se le da al estudiante en términos de respeto, en términos de una relación respetuosa con el estudiante, creo que es eso.
Bueno yo pienso que hay varias cosas, uno es la didáctica de clase, los conocimientos que yo tengo, la forma como yo llevo mi clase

En cuanto al estudiante ideal, siendo esta una categoría que emergió en el momento de hacer el análisis cualitativo, pudo encontrarse que todos los docentes tienen el estudiante que quieren en el aula, y de ellos depende el tipo de cátedra. En este caso, la mayoría de los docentes encuestados manifiestan que todas las asignaturas deberían ser teórico-prácticas, porque de allí, el estudiante puede empezar a escoger un enfoque de aprendizaje que puede ser superficial o profundo como lo referencia Biggs (2006) o también estratégico como lo referencia Brookbank (2001). A continuación, se muestran los testimonios referentes al estudiante ideal, según la entrevista realizada a los docentes del Programa de Fisioterapia.

**TABLA 13- TESTIMONIOS SEGÚN EL ESTUDIANTE IDEAL**

<b>EL ESTUDIANTE IDEAL</b>
Pero también depende mucho de la actitud de los estudiantes, el grupo que te digo que esta más atrasado es un grupo que no tiene muy buen actitud a la clase, no tiene buena actitud en, en la medida que no leen mucho par venir a clase, su participación es poca, entonces toca mas obligarlos
A mi me gustaría tener estudiantes con gran capacidad analítica y de reflexión que permita solucionar algún tipo de problema que se le pueda presentar no solo en ámbito académico sino como lo afronta en su que hacer de tipo práctico
Que se capaz de tomar las decisiones mas asertivas pero que no sean al azar sino mediante un análisis lógico, transparente, ético, moral y sobretodo que tenga una justificación real de lo va hacer o de lo que hizo en en su rol de normalidad.
Un estudiante que sea dinámico, un estudiante que no solo se quede con lo que el profesor diga, que venga leído a clase, creo que esa es una persona proactiva, eso lo defino en eso, en un ser proactivo.
Un estudiante que se interese, que lea antes de venir a clase, que participe, y que sus participaciones sean con base en las cosas que no están escritas sino en lo que el haya leído y puede inferir a partir de eso
Un estudiante que utilice la lógica, que tenga juicios de relación, análisis, criterio para hacer una propuesta de intervención.
Uno que..... le guste lo que hace que le guste la fisioterapia y que como le gusta, entonces.... entonces el estudiante, el va
Que le gusta esta materia, cierto, a mi me parece que esos son los mejores estudiantes por que así no son estudiantes brillantes, como le gusta, entonces, el proceso, vaa.. se va a generar estrategias que va a permitir que el aprenda, en cambio el estudiante que va a ver un materia por que le toca, entonces es un estudiante que su proceso de aprendizaje es diferente.
Yo deseo un estudiante activo, que sea propositivo, que asuma los retos que imprima esta profesión, que sea capas de defender sus saberes, pero que sea una persona que argumente y que realmente ame su profesión y este seguro de lo que esta haciendo, hee..... y que tenga la convicción de ejercerla, ese el estudiante que yo deseo tener en clase.

Los docentes de la UMB manifiestan que la mejor manera que tienen los estudiantes para aprender son las cátedras teórico-prácticas, porque aparte de facilitar su proceso de aprendizaje, permiten motivarlos ya que la motivación es clave para que el estudiante se prepare mejor y sea capaz de sacar de manera profunda sus propias conclusiones para solucionar las situaciones problemáticas que se le presenten. Por el contrario, no les gustaría tener un estudiante que asista a clase solo con el propósito de cumplir o de ganar una nota con el menor esfuerzo posible y con conocimientos carentes de profundidad. A continuación, se muestran los testimonios referentes a la cátedra teórico-práctica, según la entrevista realizada a los docentes del Programa de Fisioterapia.

**TABLA 14- TESTIMONIOS SEGÚN LA CÁTEDRA TEÓRICO-  
PRACTICO**

<b>CATEDRA TEÓRICO-PRÁCTICO</b>
El estudiante el tiene unas características y tiene unos saberes en la medida que van pasando la practica o en la misma cátedra.
Entonces durante todo el proceso de practica o durante todo el tiempo de practica o durante todo el tiempo de cátedra yo tengo puntos sobre los cuales puedo decir si el estudiante ha mejorado, se mantenido o se ha quedado como está
Yo lo que hago es hacer una, no una actividad y sobre esa actividad yo califico, hay una calificación
Yo apunto que esos procesos se realicen tanto en la teoría como en la practica.
Pero los cursos por ser de orden teórico, teórico -práctico se aplican a diferentes situaciones
Que lo que uno les enseña si les sirve, entonces a través de los pacientes que uno les trae y o pienso que es ese la mayor, e identificado que es lo que mas los motiva
Hay conceptos muy, muy difíciles de manejar en la vida real, aver disminúyete el tono a tu compañero que es normal, eso es imposible de sentir, es un ejemplo, pero si yo te traigo un paciente y el mira como se le modula el tono en la vida real, eso a el lo motiva y entonces el entiende que es modular el tono, entonces a través de los pacientes de la vida real yo me esfuerzo en traerles mucho paciente para que ellos...
Para promover las reacciones de enderezamiento es lo que yo quiero que el haga, que le propongo hacer actividades que el genere habilidades para que el favorezca las reacciones de enderezamiento en ellos mismos inicialmente para que sepan que siente el paciente y después les traigo pacientes, para que miren en la vida real los ajustes, la diferencia entre una persona normal y una persona en condición de discapacidad
Yo pienso que a través de la practica yo hago que el le le ..... a través de la practica el tiene que interpretar bien la teoría y después debe realizar un producto final que es el como lo hace
Otra parte importante para que el estudiante fije el conocimiento es la práctica si la puesta en práctica, de esas cosas que uno le estaaa.... De estas cosas que uno le esta diciendo o que ellos están leyendo o que ellos están investigando, la relación teoría práctica es muy importante para que ellos fijen ese conocimiento.

Finalmente, se establece una relación entre todo el conjunto de categorías expuestas donde los enfoques de aprendizaje tienen cierta relación con la intencionalidad del docente y el reconocimiento docente. Además de la intencionalidad, también se establece una relación directa con las finalidades, el objeto y los modos de la evaluación que están inmersas dentro de la evaluación institucional.

Esto sin dejar de lado otra relación con las estrategias, instrumentos y evaluación heterogénea, porque algunos docentes durante la entrevista, informaron que pese a que ellos saben las diferencias entre *medir* y *evaluar*, las políticas y el marco legal de la UMB no los deja; saben que todos los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje completamente distinto, pero la universidad los obliga a evaluar bajo las finalidades de la evaluación sumativa y formativa.

Lo anterior, sin dejar de lado tampoco las competencias que establece la UMB como las cognitivas, investigativas, comunicativas y socioafectivas, siendo que los estudiantes deben ser evaluados bajo estas competencias según los propósitos de formación y eso se ve reflejado en el plan de curso de cada profesor, que aparte de las estrategias que debe desarrollar, allí están plasmadas las estrategias evaluativas que tiene que desarrollar el docente sin tener en cuenta que cada docente tiene una estrategia distinta para hacerlo y los estudiantes, su propio estilo para aprender, aunque en términos institucionales hay que hacerlo.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta investigación permiten establecer cuáles son las prácticas evaluativas que emplean los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB. Por lo tanto, existen varias formas de evaluar a los estudiantes, pero las prácticas evaluativas que son empleadas por los docentes presentan falta de coherencia entre las asignaturas de tipo teórico con relación a la práctica.

Generalmente, los docentes realizan muy poco evaluación diagnóstica en sus estudiantes tanto al inicio del semestre como al iniciar algún tema nuevo, pero sí tratan de llevar una evaluación de tipo formativo durante todo el proceso que sea necesaria para orientar el aprendizaje en el estudiante.

La evaluación es realizada de manera bidireccional, donde no solo el docente es el que evalúa al estudiante, sino que también este tiene la oportunidad de evaluar su propio proceso de aprendizaje. En el proceso evaluativo prevalece lo cuantitativo como norma institucional, pero también lo formativo por cuenta del docente. Las estrategias más utilizadas por los docentes son los casos clínicos, los estudios de caso y los planes de intervención ya que estos son propios de su disciplina.

Para finalizar, cabe decir que los docentes de la UMB tienen una concepción de la evaluación más hacia el ámbito formativo que hacia la clasificación y medición de los aprendizajes a través de una calificación. Por lo general, los docentes en su mayoría evalúan más la síntesis, la crítica, la reflexión y sobre todo, la resolución de los problemas en sus estudiantes, para lo cual utilizan otras estrategias como las exposiciones, los clubes de revista, los exámenes escritos, etc., para mejorar los procesos de aprendizaje en el estudiante.

## 6.2. Análisis de resultados entre los posibles enfoques de aprendizaje

**TABLA 15- CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE DE APRENDIZAJE SUPERFICIAL SEGÚN LAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

	CARACTERÍSTICAS POR PARTE DEL ESTUDIANTE	CARACTERÍSTICAS POR PARTE DEL DOCENTE	TESTIMONIOS DE LOS CINCO DOCENTES ENTREVISTADOS
<b>ENFOQUE DE APRENDIZAJE SUPERFICIAL</b>	La intención del estudiante es solo un aprobado justo.	Enseña de manera poco sistemática.	El grupo que te digo que esta más atrasado es por que es un grupo que no tiene muy buen actitud en la clase
	Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas.	Evalúa datos independientes	El estudiante que va a ver un materia por que le toca, entonces es un estudiante que su proceso de aprendizaje es diferente.
	Sobrecarga de trabajo por la insuficiencia del tiempo.	Poco interés por la materia o curso asignado	Los estudiantes no leen mucho para venir a clase, su participación es poca
	Idea errónea de lo que se pide, Visión escéptica de la educación, Incapacidad para comprender los contenidos.	Tiempo insuficiente para dedicarse a la tarea	Los estudiantes acuden a una memoria o a una actividad netamente memorística

Según la anterior tabla, puede analizar que los docentes del programa de fisioterapia de la UMB, determinan que el proceso de aprendizaje de sus estudiantes depende de la actitud del grupo, de la disposición del estudiante, del gusto y de las preferencias de una asignatura, de las lecturas asignadas previamente a la sesión de clase, de la participación de la misma y de los conocimientos netamente memorísticos que pueden ser desarrollado por el estudiante. Por lo tanto, se puede inferir que posiblemente los anteriores testimonios de los cinco docentes entrevistados, se orientan hacia el enfoque de aprendizaje superficial según las características tanto del docente como del estudiante.

**TABLA 16- CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE DE APRENDIZAJE SUPERFICIAL CON RELACIÓN A LAS ENCUESTAS REALIZADAS**

	<b>POR PARTE DEL ESTUDIANTE</b>	<b>POR PARTE DEL DOCENTE</b>	<b>ESTRATEGIAS Y TECNICAS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA ENCUESTA REALIZADA A LOS VEINTE Y SIETE DOCENTES</b>
ENFOQUE DE APRENDIZAJE SUPERFICIAL	La intención del estudiante es solo un aprobado justo.	Enseña de manera poco sistemática.	Pruebas de selección múltiple
	Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas.	Evalúa datos independientes	Exámenes de respuestas cortas
	Sobrecarga de trabajo por la insuficiencia del tiempo.	Poco interés por la materia o curso asignado	Observaciones de clase
	Idea errónea de lo que se pide.	Tiempo insuficiente para dedicarse a la tarea	Ensayo en tres minutos
	Idea errónea de lo que se pide, Visión escéptica de la educación, Incapacidad para comprender los contenidos.	Provoca ansiedades indebidas.	Preguntas de clase

La tabla anterior muestra que, los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB, promueven los enfoques de aprendizaje según las estrategias y técnicas de evaluación, de las cuales se puede evidenciar que las pruebas de selección múltiple, los exámenes de respuesta corta, las observaciones de clase, el ensayo de tres minutos, las preguntas de clase, los exámenes de desarrollo y las pruebas de ítems ordenados, promueven el enfoque de aprendizaje superficial en sus estudiantes, además hay que tener en cuenta que dichas estrategias y técnicas de evaluación son las que con menos frecuencia son implementadas en los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.

**TABLA 17- CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO CON RELACIÓN A LAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

	POR PARTE DEL ESTUDIANTE	POR PARTE DEL DOCENTE	TESTIMONIOS DE LOS CINCO DOCENTES ENTREVISTADOS
ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO	Intención de abordar la tarea de manera significativa.	Enseñar de manera explícita	Tengo en cuenta también las aportaciones extras que hacen los estudiantes cuando uno esta trabajando, esta trabajando con ellos, estas aportaciones para mi son muy importantes por que esas son las que me están diciendo que el estudiante si quiere profundizar, sobre un tema
	Bagaje apropiado de conocimientos.	Enseñar para suscitar respuestas de manera positiva de los estudiantes	Me parece que las conclusiones que el estudiante saca de los diferentes conocimientos que ha adquirido por si mismo que uno le ha dado a conocer.
	Capacidad de trabajar conceptualmente	Enseñar sobre los presaberes del estudiante	Utilizo estudios de caso, donde el estudiante, a partir de ese estudio tiene que abalzar y tiene que concluir, para poder dar unas respuestas
	La participación de estudiante es pasiva, no se queda solo con los conceptos y conocimientos aprendidos por el docente	Cuestionar las concepciones erróneas del estudiante	Trabajo mucho lo que es análisis de pregunta
	La intención del estudiante no es solo un aprobado justo, sino que ir mas hacia la profundidad del tema o del curso	Evaluar la estructura de conocimiento	Trabajo mucho lo que es análisis de preguntas, donde también el tiene que concluir
	Propone y resuelve problemas de manera asertiva	Evaluar y enseñar de tal forma que estimule y motive el medio ambiente del estudiante	El estudiante tiene la obligación de que analizar para poder concluir algo, que no tenga que, que no se de la respuesta tan obvia, donde el tenga que poner en juego lo que sabe
	Capacidad para comprender, analizar, reflexionar los contenidos aprendidos	Se enfatiza en la profundidad.	Yo aplico un taller o si aplico un caso clínico, la forma como el estudiante logra sustentar lo que esta haciendo sobre la estrategia didáctica
	La ideas son estructuradas, con sentido y un al nivel cognitivo	Usa estrategias y métodos de enseñanza apropiados.	Utilizo, estudios de caso que son bastante interesante y que nos refleja ese proceso integral de aprendizaje del estudiante
	La intención del estudiante no es solo un aprobado justo.	Enseña de manera ampliamente sistemática.	Por ejemplo tengo que apuntar a que ellos propongan, a que ellos se documenten, a que ellos interpreten también, eso seria lo que tendría en cuenta.
	Realiza actividades extra-académicas que sobrepasan las académicas.	No evalúa datos independientes	Un estudiante que se interese, que lea antes de venir a clase, que participe, y que sus participaciones sean con base en las cosas que no están escritas sino en lo que el haya leído y puede inferir a partir de eso
	No le importa la sobrecarga de trabajo por la siempre tiene tiempo para profundizar en el tema	Gran interés por la materia o curso asignado	Un estudiante que utilice la lógica, que tenga juicios de relación, análisis, criterio para hacer una propuesta de intervención
	Las Idea no son erróneas de lo que se pide.	Tiempo suficiente para dedicarse a la tarea	Te voy a responder con un ejemplo, si yo quiero que el aprenda a a..... promover o desarrollar estrategias para promover las reacciones de enderezamiento es lo que yo quiero que el haga, que le propongo hacer actividades que el genere habilidades para que el favorezca las reacciones de enderezamiento en ellos mismos inicialmente para que sepan que siente el paciente y después les traigo pacientes, para que miren en la vida real los ajustes, la diferencia entre una persona normal y una persona en condición de discapacidad, entonces así yo aseguro que lo que yo le digo, que lo que yo quiero que el aprenda el lo aprenda
	No tiene visión escéptica de la educación.	No Provoca ansiedades indebidas.	Finalmente el lo reproduce después en un parcial donde el tendrá que especificar como es el cuanto de las reacciones de enderezamiento, o de equilibrio, algo así, entonces así yo pienso que a través de la practica yo hago que el le le ..... a través de la practica el tiene que interpretar bien la teoría y después debe realizar un producto final que es el como lo hace.
La Ansiedad no es elevada.	Promueve la critica y la reflexión en el estudiante	Eso que quiere decir, que si por ejemplo yo quiero analizar como se afecta un movimiento por una lesión específica, digamos por una lesión cerebral, si yo quiero que aprendan eso y como van a poder intervenir a ese paciente tendrían que integrar los presaberes, y articular lo que están aprendiendo en este momento	
comprende y entiende los contenidos.	Propone que soluciones problemas en contextos reales	Sino que ellos tendrían que integrar lo que aprendieron y lo que están viendo en la actualidad y lo que tendrían que proponer a partir de su formación	

Según las entrevistas realizadas a los cinco docentes que obtuvieron el premio “Excelencia Docente” del Programa de Fisioterapia de la UMB (anterior tabla), puede inferirse que el posible enfoque de aprendizaje profundo que promueven en sus

estudiantes es mediante los aportes que realizan estos, las conclusiones e inferencias, la resolución de problemas, los estudios de caso, la sustentación de planes o programas de intervención, la participación pasiva y proactiva del estudiante, el conocimiento previo a la clase, los criterios de intervención fisioterapéutico, además que el estudiante entienda y solucione problemas a través de casos clínicos en los cuales se ve enfrentado en un contexto real.

**TABLA 18- CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO CON RELACIÓN A LAS ENCUESTAS REALIZADAS**

	<b>POR PARTE DEL ESTUDIANTE</b>	<b>POR PARTE DEL DOCENTE</b>	<b>ESTRATEGIAS Y TECNICAS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA ENCUESTA REALIZADA A LOS VEINTE Y SIETE DOCENTES</b>
<b>ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO</b>	Intención de abordar la tarea de manera significativa.	Enseñar de manera explícita	Caso clínico
	Bagaje apropiado de conocimientos.	Enseñar para suscitar respuestas de manera positiva de los estudiantes	Plan de intervención
	Capacidad de trabajar conceptualmente	Enseñar sobre los presaberes del estudiante	Proyecto de aplicación
	La participación de estudiante es pasiva, no se queda solo con los conceptos y conocimientos aprendidos por el docente	Cuestionar las concepciones erróneas del estudiante	Club de revista
	La intención del estudiante no es solo un aprobado justo, sino que ir mas hacia la profundidad del tema o del curso	Evaluar la estructura de conocimiento	Presentaciones y entrevistas
	Propone y resuelve problemas de manera asertiva	Evaluar y enseñar de tal forma que estimule y motive el medio ambiente del estudiante	Taller práctico
	Capacidad para comprender, analizar, reflexionar los contenidos aprendidos	Se enfatiza en la profundidad.	Mapas conceptuales
	La ideas son estructuradas, con sentido y un al nivel cognitivo	Usa estrategias y métodos de enseñanza apropiados.	Diagramas de flujo
	La intención del estudiante no es solo un aprobado justo.	Enseña de manera ampliamente sistemática.	Carpeta de trabajo o portafolios
	Realiza actividades extra-académicas que sobrepasan las académicas.	No evalúa datos independientes	El trabajo, trabajo trimestral, ejercicios de ensayo para la casa
	No le importa la sobrecarga de trabajo por la siempre tiene tiempo para profundizar en el tema	Gran interés por la materia o curso asignado	
	Las Idea no son erróneas de lo que se pide.	Tiempo suficiente para dedicarse a la tarea	
	No tiene visión escéptica de la educación.	No Provoca ansiedades indebidas.	
	La Ansiedad no es elevada.	Promueve la critica y la reflexión en el estudiante	
	comprende y entiende los contenidos.	Propone que soluciones problemas en contextos reales	

La tabla inmediatamente anterior muestra que los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB promueven los enfoque de aprendizaje según las estrategias y técnicas de evaluación como el caso clínico, los planes de intervención, los proyectos de aplicación, el club de revista, las presentaciones y entrevistas, los talleres prácticos, los mapas conceptuales, los diagramas de flujo, las carpetas de trabajo y portafolios y el trabajo tanto trimestral como los ejercicio de ensayos para la casa. Por lo anterior, puede afirmarse que los docentes posiblemente promueven el enfoque de aprendizaje profundo de sus estudiantes a través de las estrategias de evaluación que son promovidas durante el desarrollo de sus asignaturas a cargo.

Finalmente, puede concluirse que los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB promueven más el enfoque de aprendizaje profundo que el superficial. En primera medida, porque las características de la profesión lo requiere y en segundo lugar, las características encontradas tanto en la entrevista como en la encuesta corresponden a los enfoques de aprendizaje propuestos por Biggs (2005). Cabe resaltar, que el enfoque de aprendizaje no lo selecciona el estudiante, sino que puede ser ajustado a las exigencias de los contextos reales de los estudiantes, además, el presente estudio, muestra que el enfoque de aprendizaje profundo partió de las percepciones de los docentes más no de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Recogida, analizada e interpretada la información para caracterizar las prácticas evaluativas en los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB, es posible plantear las siguientes conclusiones:

La tesis central del estudio se fundamenta en tres aspectos clave como son el aprendizaje, la motivación y el profesor, sin dejar de lado las estrategias, el objeto, la finalidad y las concepciones de la evaluación. Desde luego, los factores motivacionales inciden en los procesos de aprendizaje del estudiante. Tales factores, según los enfoques de aprendizaje, se reflejan en la dinámica de las prácticas evaluativas, donde pudo observarse que las estrategias que los docentes de la UMB utilizaron con mayor frecuencia, fueron el caso clínico y los planes de intervención, técnicas de evaluación que posibilitan un enfoque de aprendizaje profundo, siempre y cuando se acoplen con las estrategias evaluativas.

Los enfoques de aprendizaje permiten relacionar las prácticas evaluativas y las características que promueven el enfoque de aprendizaje profundo, favoreciendo el papel activo del estudiante, donde el docente puede promover su enfoque de aprendizaje a través de la tareas de evaluación, que lo incentive más hacia el análisis, la crítica y la reflexión, permitiendo que el estudiante no recurra a la memoria y a los contenidos de poca profundidad, sino por el contrario, que logre tener un mayor nivel de profundidad para optimizar su nivel de aprendizaje.

Según los resultados encontrados y analizados del estudio, se puede decir que el enfoque de aprendizaje que promueven los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB es el profundo, además, coincide con las características tanto del docente como del estudiante propuestas por Biggs (2005). Los datos encontrados tanto en la entrevista

como en la encuesta, posiblemente están relacionados con la formación de los estudiantes de fisioterapia, siendo que su aprendizaje es importante para la intervención fisioterapéutica en contextos reales.

El enfoque de aprendizaje profundo se promueve más que el superficial, a través de las estrategias de evaluación, siendo estas, las que más se desarrollan en su ámbito profesional. Quizás este hallazgo puede explicarse, en la medida que es necesario un cierto nivel cognitivo para el entendimiento, la crítica, el análisis y la reflexión para la resolución de problemas del estudiante. En cuanto a los docentes del programa, son ellos los que determinan cuál es la estrategia evaluativa que puede promover el enfoque de aprendizaje profundo en sus estudiantes, además de la motivación y de las necesidades propias de la profesión.

Por lo anterior, puede establecerse una relación entre la motivación y el enfoque de aprendizaje profundo, para que los estudiantes tengan diferentes comportamientos en el ambiente educativo con un mayor compromiso y mejor ambiente en el aula, tanto para el docente como para el estudiante, los cuales pueden en ciertos episodios, cambiar el panorama observado en este proyecto de investigación.

En relación con las concepciones de evaluación, se evidenció que esta es vista como un instrumento para medir, clasificar, evaluar y verificar y de esta manera direccionar u orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, además del desarrollo de competencias que son requeridas para aprobar o reprobar una asignatura.

Aunque tienen bien claro las diferencias entre *medir* y *calificar* y aunque entienden que la evaluación tiene más un enfoque hacia el proceso de aprendizaje del estudiante, el sistema educativo e institucional termina imponiéndoles el tipo de evaluación sumativa.

En relación con las finalidades de la evaluación y entre otras cosas, por lo

anteriormente mencionado, los docentes tienden a utilizar más la evaluación formativa y la sumativa y, en muy pocas ocasiones, la diagnóstica. Esto, en primer lugar, porque la evaluación sumativa y formativa la define el marco institucional de la UMB y, en segundo lugar, porque la universidad establece tres cortes de digitación de notas, por lo cual los docentes recurren a la evaluación sumativa, aunque evaluando y retroalimentado al estudiante durante todo su proceso formativo.

En el mismo orden de ideas, los instrumentos de evaluación más frecuentemente utilizados son los formales, los cuales se realizan en momentos presupuestados con anterioridad y durante el proceso educativo del estudiante, mediado tanto por la institución como por el docente. En síntesis, la finalidad evaluativa dentro de la práctica educativa es más formativa y sumativa que diagnóstica.

En cuanto a los modos de evaluación, pudo establecerse que es más utilizada la evaluación criterial, la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes, debido a las características que tiene la profesión, la cual los docentes enseñan según las necesidades de la comunidad y del estudiante en un contexto real.

En cuanto a las estrategias y técnicas evaluativas, pudo determinarse que las estrategias más utilizadas son las formales y semiformales, ya que las informales carecen de una estructura que permita orientar la evaluación hacia los propósitos de formación del estudiante, mientras que en fisioterapia los procedimientos y habilidades prácticas se realizan bajo estructuras evaluativas “objetiva”, como los casos clínicos y los planes de intervención, que son las técnicas más utilizadas por los docentes.

En cuanto al acercamiento al objeto de la evaluación de los aprendizajes en fisioterapia de la UMB, pudo establecerse que su finalidad depende de las estrategias evaluativas de los docentes, quienes manifiestan que la forma más adecuada de enseñar y evaluar la fisioterapia es con cursos y clases teórico-prácticas, ya que estas permiten

que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades propias de la profesión.

En cuanto a las prácticas evaluativas, se pudo determinar, por un lado, que los docentes implementan su saber según los objetivos alcanzados y, por otro lado, no esperan un resultado definido, sino que pretenden que la evaluación también tenga un componente social para que el estudiante tenga la posibilidad de motivarse y aprender lo que quiere y le interesa aprender.

Así, las prácticas evaluativas permiten analizar si estas están ajustadas a un modelo evaluativo que tenga en cuenta los fundamentos tanto teóricos como conceptuales para apoyar los enfoques de aprendizaje del estudiante.

Finalmente, en cuanto a los sujetos, predomina el docente como un evaluador por excelencia, es decir, existe cierta tendencia hacia la heteroevaluación. Sin embargo, algunos docentes de la UMB tratan de que los estudiantes tengan un posible acercamiento en sus prácticas evaluativas a otros sujetos, o sea que practican la autoevaluación y la coevaluación.

Al entrevistar a los docentes sobre la evaluación pudo evidenciarse que esta es una acción planeada y estructurada donde el docente, según el objeto, la finalidad y las estrategias evaluativas, establece sus respectivas formas de evaluación.

También se encontró una seria preocupación de los docentes por buscar las estrategias y técnicas más apropiadas para identificar los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y la forma de generar ciertos cambios o soluciones al problema.

En cuanto a los enfoques de aprendizaje, los resultados de la evaluación muestran que el que más promueven los docentes es el *profundo*, a través de diferentes estrategias y técnicas evaluativas, pretendiendo formar al estudiante como un ser reflexivo, crítico, innovador, líder en su campo y en su propia disciplina.

Por supuesto, es evidente, en primer lugar, que el enfoque de aprendizaje lo

determina el estudiante ya que él tiene su propio estilo de aprendizaje, y, en segundo lugar, es responsabilidad del docente estimular el tipo de aprendizaje que desea promover en el estudiante.

Como lo muestran los resultados, la mayoría de los docentes relaciona sus conocimientos con el enfoque de aprendizaje profundo, mediante diversas estrategias y técnicas evaluativas, logrando que el estudiante sea más reflexivo, crítico y gran solucionador de problemas.

Según los resultados encontrados, el problema objeto de estudio de esta investigación se origina en dos factores clave de la labor educativa: el primero, las prácticas evaluativas que realizan los docentes de asignaturas teóricas del Programa de Fisioterapia y, el segundo, los enfoques de aprendizaje que guían a dichos docentes en la formación de los estudiantes y que se están realizando de manera adecuada como lo muestran los resultados obtenidos durante la presente investigación. Por lo anterior, este estudio se propone para futuras investigaciones que tengan en cuenta las bases tanto teóricas como investigativas de este proyecto en relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Programa de Fisioterapia de la UMB.

Finalmente, se propone que las estrategias evaluativas fortalecen las prácticas evaluativas como práctica educativa de los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB, siempre y cuando su enfoque de aprendizaje por promover sea el profundo, ya que este conlleva a que el estudiante sea crítico, reflexivo, líder en su propia disciplina e integral con bases científicas, humanísticas y éticas, todo lo cual garantiza su desempeño con calidad generando soluciones prácticas a los problemas de la sociedad.

Estos fisioterapeutas en formación, además, serán capaces de generar conocimiento e interactuar disciplinariamente con otros profesionales del área de la salud, a través de los enfoques de aprendizaje profundo ya que este le permite al

estudiante desarrollar ciertas habilidades, conocimiento y nuevos estilos de aprendizaje según los requerimientos de su propia disciplina.

En el mismo orden de ideas, en ninguno de los documentos institucionales que se revisaron como el PEI, el reglamento de práctica formativas en fisioterapia y los planes de curso, no se encontró explícita o implícitamente, el uso de la evaluación como favorecedora de la motivación hacia un aprendizaje profundo, los documentos solo se limitan a emitir reglas o lineamientos carentes de flexibilidad de cuándo y cómo realizar la evaluación, pero no contempla métodos de retroalimentación a expensas de resultados obtenidos, lo cual favorece el carácter punitivo mas no el formativo en el estudiante.

Por todo lo anterior se propone que los docentes de la UMB durante el proceso de formación y aprendizaje de sus estudiantes, deben tener la responsabilidad de analizar, estructurar y adaptar las practicas evaluativas hacia el enfoque de aprendizaje profundo, permitiendo identificar las concepciones, las finalidades, los tipos, los modos, las estrategias y el objeto de la evaluación en fisioterapia de manera continua y permanente, lo que permite mejorar los proceso de aprendizaje del estudiante, no solo desde las prácticas evaluativas de los docentes, sino también desde los estatutos institucionales.

A modo de recomendaciones, también se propone que los docentes de la UMB deben conocer y establecer en el aula de clase estrategias de evaluación que promuevan el aprendizaje profundo en sus estudiantes.

Además, vincular a sus estudiantes, al proceso evaluativo, para que desarrollen habilidades propias de su disciplina y que le permitan solucionar problemas de manera critica, reflexiva, analítica en el medio en cual se desenvuelve.

También, promover que la enseñanza en los docentes de la UMB sea de forma analítica, crítica y reflexiva mediante la acción, por lo tanto los docentes deben ser

formados o capacitados mediante cuatro ejes integradores: Conceptual, reflexivo, analítico y práctico.

Finalmente, la UMB debe promover una cultura evaluativa, a través de estrategias y enfoques de aprendizaje profundo, de manera flexible y no como mecanismos de poder institucional entre los diferentes actores institucionales, permitiendo que los docentes posiblemente aumenten el rendimiento académico de sus estudiantes.

En consecuencia, la investigación realizada resuelve los interrogantes que la motivaron y se propone como un trabajo que aspira a ser de utilidad, pertinencia y aplicabilidad en el campo de las ciencias educativas. Es posible que las prácticas evaluativas y los enfoques de aprendizaje tengan otros tipos de comportamiento en el aula, con mayores compromisos y mejores resultados, lo que permita tanto para el docente como para el estudiante que en determinado momento cambie, ojalá para bien, el panorama aquí observado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, M., J. M. (2001). *Evaluar para concer examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Ausubel, D. N. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, México: Trillas.
- Basic principle of curriculum and instruction*. (1950). Chicago, USA: Chicago University .
- Bermúdez, A. y. (2005). Experiencias positivas de la aplicación de un método didáctico para estudiantes del Programa de Fisioterapia en la practica de la promoción y prevención. *Ciencias de la Salud*, , 37-46.
- Best, J. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Biggs, J. (2005). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa. Madrid*. Madrid, España: La muralla.
- Blazquez, D. (1997). *Evaluar en la educación física*. Barcelona: Inde.
- Brookbank, A. y McGill, I. (2001), “¿qué es el aprendizaje? Una revisión de las teorías del aprendizaje”, en *Aprendizaje Reflexivo en la Educación superior, Madrid, Morate*. Brown, S. A. (2003). *Evaluar en la universidad problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, Á. (2003). *Evaluar en la universidad problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.

- Cabra, F. (2010). *Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula*. Mimeo.
- Camilloni, A., Celman S., Litwin, E. Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cardarelli, G., & Waldman, L., (2009). *Educación formal, No formal e Informal y sus parecidos de familia*. Buenos Aires: Facultad de Educación, Universidad Católica Argentina.
- Carr, W. (1999). *¿En qué consiste una práctica educativa?* En *Una teoría para la educación*. Madrid, España: Morata.
- Cohen, L. M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Coll, C. M. (2001). *La evaluación del aprendizaje psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid, España.
- Cook, T. D. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata.
- De Miguel, M. (2000). *La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos* (Vol. 18). Universidad de Oviedo. Revista Investigación Educativa. Oviedo, España.
- De Miguel, M. (2000). *Modelos y diseños en la evaluación de programas*. En L. (O. p. inserción, Ed.) Barcelona, España: Sobrado.
- De Vincenzi, A. y. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Educación y Desarrollo*, 17-22.
- Díaz Barriga, B., A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México, D.F.: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, B., A. (1997). *Didáctica y currículum*. Barcelona, España: Paidós.

- Gimeno, S. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Paidós.
- Goberna Salvador. (2005), *El modelo matemático de Lotka, primera edición*, editorial Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- Grasso, L. (2006), *Encuestas, elementos para su diseño y análisis*. Buenos Aires, Encuentro.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Mexicana. S.A.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004), *Evaluación educativa*, Madrid, Alianza.
- Marín, J. (2009). *Evaluación del aprendizaje*. Tesis, Maestría de Educación. Cajamarca, Perú: Universidad de San Pedro.
- Monedero, J. (1988). *Las formas de la educación educativa, En: Bases teóricas de la evaluación educativa*. Malaga, España: Ajibe.
- Morales, P. (2004) *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Comillas. Universidad Pontificia Comillas.
- Pardo, V., G. C. (1997). *Investigación en salud, factores sociales*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona. Gedisa.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica*. Bogota, Colombia.
- Rojas, R., M. (2004). *Modelo pedagógico en una asignatura teórico – práctica que mejora el aprendizaje del estudiante*. ASCOFI, 44, 99-106.
- Rudduck, J y Flutter, J. (2007) *La voz de los alumnos y los centros escolares: el potencial transformador*. En: como mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Cap. VI. Madrid. Morata.

- Solana, V, M. (2003). *Una Mirada a la evaluación. En: Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Tang, C. (1991). Effects of different assessment methods on tertiary students' approaches to studying. 5.
- Thomas, J y Nelson, J. (2007). *Metodos de investigación en actividad física*. Badalona, España: Paidotribo.
- Torres, N., M. R. (s.f.). Hábitos de estudio vs fracaso académico. *Educación* , 15-24.
- Universidad Manuela Beltrán, (2010). *Programa Educativo Institucional*. Bogotá.
- Universidad Manuela Beltrán. (2007). *Reglamento de Derechos y Deberes del Estudiante*. Bogotá, Colombia.
- Universidad Manuela Beltrán. (2007). *Reglamento de prácticas formativas en fisioterapia*. Bogotá, Colombia.
- Uribe, M. C. (2007). *Incidencia de las prácticas evaluativas en la motivación hacia el aprendizaje significativo en un grupo de estudiantes de fisioterapia*. (M. e. docencia, Ed.) Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Yee-men, Alice. (1992). *The study approach adopted by year II physiotherapy students at the hong kong polytechnic*. . Hong Kong: Hong Kong Polytechnic.

# ANEXO 1

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

### PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN

#### INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCION DE LA INFORMACIÓN

#### PROYECTO

“CARACTERIZACION DE LAS PRACTICAS DE EVALUACION EN LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN”

El siguiente instrumento hace referencia al trabajo de investigación, “CARACTERIZACION DE LAS PRACTICAS DE EVALUACION EN LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN”, el cual se adelanta en la Maestría en Educación de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, pretende analizar las prácticas de evaluación de los docentes del programa de fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán en relación con los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes.

**Nota:** Es importante aclarar, que los datos y resultados obtenidos mediante este instrumento, son de carácter confidencial y que se utilizará solo con fines investigativos, el cual se va a mantener en absoluta reserva su propia identidad. Por lo tanto le recomendamos ser muy preciso y sincero en el momento de contestar y diligenciar dicho formato. Además en el momento que usted decida libremente en participar en dicho estudio es importante que usted se tome el tiempo estimado para llenar la encuesta que es de 8 a 17 minutos. Gracias.

#### 1. Datos Generales

1.1 Edad: \_\_\_\_\_ 1.2 Genero: a. Masculino: \_\_\_\_\_ b. Femenino: \_\_\_\_\_

#### 1.3 Marque con una X su nivel de estudios profesionales

			Título obtenido
<b>Especialista</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Magister</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Doctorado</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Post-Doctorado</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Otro</b>	Cual: _____		

1.4 Cuantos años de experiencia tiene usted como docente universitario: \_\_\_\_\_

1.5 Cuantos semestres tiene usted como docente en la Universidad Manuela Beltrán \_\_\_\_\_

**Nota:** En caso que usted tenga mas de un de curso dentro de su carga laboral, por favor centrarse solamente en un (1) curso.

2. ¿Para usted que es la evaluación, según las siguientes definiciones operativas?. Organícelos teniendo en cuenta que UNO (1) es la más importante y SIETE (7) la menos importante. Por favor evite repetir el mismo número en varias oportunidades

2.1 Realizar espacios que permita medir la calidad del estudiante	
2.2 Asignar un valor numérico o un patrón de medida en la evaluación	
2.3 Clasificar a los estudiantes. (Por ejemplo; buenos, regular y malos)	
2.4 Facilitar su proceso de enseñanza	
2.5 Mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante	
2.6 Establecer normas que permitan ejercer mecanismos de control con sus estudiantes	
2.7 Tomar decisiones frente a los resultados obtenidos durante los procesos evaluativos	

3. Con relación a la respuesta anterior, explique por que la respuesta organizada como UNO (1) es la mas importante para usted como docente.

---



---



---

4. ¿Con qué frecuencia tiene en cuenta los propósitos de la evaluación cuando realiza este proceso?.

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
4.1 Identificar los saberes y presaberes del estudiante				
4.2 Retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante				
4.3 Verificar lo aprendido al finalizar algún contenido de clase				
4.4 Direccionar algún aspecto a desarrollar en el curso				
4.5 Direccionar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje				
4.6 Determinar si las metas, los objetivos o los logros se han alcanzado				

5. indique con que frecuencia usted aplica en su curso cada una de las siguientes afirmaciones.

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
5.1 Hago mas de una evaluación por corte académico				
5.2 Obtengo los resultados de la evaluación a partir de unos criterios preestablecidos				
5.3 Impido que el estudiante participe en la toma de decisiones de la evaluación				
5.4 Permito que el estudiante retroalimente su proceso o rendimiento académico				
5.5 Promuevo que la evaluación sea un proceso recíproco entre compañeros de clase				
5.6 Permito que la evaluación sea realizada en grupos de trabajo entre los estudiantes				
5.7 Admito que la evaluación sea realizada desde unos hacia otros compañeros de clase				

6. Cuales son las técnicas evaluativas que usted realiza con mayor frecuencia en sus estudiantes. Marque con una X las respuestas en las que crea usted que incurre con mayor frecuencia.

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
6.1 Acciones observadas en clase				
6.2 Ensayos con limite de tiempo cronometrado				
6.3 Preguntas hechas en clase				
6.4 Trabajos en casa o en el aula de clase con intervención de tipo práctico y sustento investigativo				
6.5 Fragmentos o párrafos de textos				
6.6 Exámenes con respuestas cortas				
6.7 Carpetas de trabajo o portafolios				
6.8 Pruebas de selección múltiple				
6.9 Exámenes con pregunta abierta				
6.10 Pruebas de selección múltiple con subíndices, que debe organizar el estudiante de menor a mayor grado de complejidad				
6.11 Diagramas de flujo				
6.12 Mapas conceptuales				
6.13 Exámenes con espacios en blanco				
6.14 Talleres de tipo practico				
6.15 Exposiciones o entrevistas				
6.16 Club de revista				
6.17 Proyectos de investigación				
6.18 Casos clínicos				
6.19 Plan de intervención				

7. Con relación a la pregunta anterior, ¿indique cual cree usted, que le ha dado mayores resultados en el logro de aprendizaje de sus estudiantes? (Coloque el numero)

---



---



---

8. Según el objeto de la evaluación, usted para que la realiza en los estudiantes del programa de fisioterapia de la UMB. Marque con una X las respuestas, que usted incurre de manera muy frecuente, frecuente, poco frecuente y nada frecuente.

Nota: Usted debe responder todas las preguntas, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Si lo realiza en todas las evaluaciones: muy frecuente
- Si lo realiza en unas evaluaciones y en otras no: frecuente
- Si lo realiza de vez en cuando: poco frecuente
- Si no lo realiza: nada frecuente

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
8.1 Orientar las acciones fisioterapéuticas				
8.2 Promover la salud				
8.3 Prevenir la enfermedad				
8.4 Profundizar en temas específicos				
8.5 Diseñar, ejecutar y dirigir proyectos de investigación				
8.6 Establecer un diagnostico y tratamiento fisioterapéutico				
8.7 Identificar debilidades y fortalezas del estudiante				
8.8 Verificar si los objetivos y logros se han alcanzado				
8.9 Implementar la autoevaluación (el mismo estudiante)				
8.10 Realizar la heteroevaluación (docente-estudiante)				

8.11 Promover la coevaluación (estudiante-y otro estudiante)				
--	--	--	--	--

9. Para que evalúa usted a los estudiantes del programa de fisioterapia de la UMB

Determine cual es la finalidad frente a la evaluación que realiza a sus estudiantes. Marque con una X las respuestas en las que crea usted que incurre con mayor frecuencia.

Nota: Usted debe responder todas las preguntas, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Si lo realiza en todas las evaluaciones: muy frecuente
- Si lo realiza en unas evaluaciones y en otras no: frecuente
- Si lo realiza de vez en cuando: poco frecuente
- Si no lo realiza: nada frecuente

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
9.1 Promover acciones de tipo material (construcción de elementos de tipo tangible)				
9.2 Determinar las acciones éticas y morales				
9.3 Integrar socialmente al estudiante con sus de clases				
9.4 Comparar su desempeño con los demás sin importar los resultados obtenidos				
9.5 Identificar los aciertos y desaciertos del estudiante				
9.6 Establecer los criterios de evaluación para promover la auto reflexión del estudiante				

10. Describa con detalle ¿como usted planea, la evaluación?

---



---



---

11. Describa con detalle ¿que utilidad le da usted a los resultados obtenidos en al evaluación?

---



---



---

¡MUCHAS GRACIAS!

## ANEXO 2

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**INSTRUMENTO PILOTO**  
**PROYECTO**

"CARACTERIZACION DE LAS PRACTICAS DE EVALUACION EN LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN"

El siguiente instrumento hace referencia al trabajo de investigación, "CARACTERIZACION DE LAS PRACTICAS DE EVALUACION EN LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN", el cual se adelanta en la Maestría en Educación de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, pretende analizar las prácticas de evaluación de los docentes del programa de fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán en relación con los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes.

**Nota:** Es importante aclarar, que los datos y resultados obtenidos mediante este instrumento, son de carácter confidencial y que se utilizará solo con fines investigativos, el cual se va a mantener en absoluta reserva su propia identidad. Por lo tanto le recomendamos ser muy preciso y sincero en el momento de contestar y diligenciar dicho formato.

### 1. Datos Generales

1.1 Edad: \_\_\_\_\_ 1.2 Genero: a. Masculino: \_\_\_\_\_ b. Femenino: \_\_\_\_\_

### 1.3 Marque con una X su nivel de estudios profesionales

			Titulo obtenido
<b>Profesional</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Especialista</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Magister</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Doctorado</b>	En curso		

	Graduado		
<b>Post-Doctorado</b>	En curso		
	Graduado		
<b>Otro</b>	Cual: _____		

1.4 Cuantos semestres lleva usted como docente en la Universidad Manuela Beltrán \_\_\_\_\_

**Nota:** En caso que usted tenga mas de un de curso dentro de su carga laboral, por favor centrarse solamente en un (1) curso.

**2. ¿Cuál es la concepción que usted tiene para realizar la evaluación en el curso que dirige?. Organícelos teniendo en cuenta que UNO (1) es la más importante y SIETE (7) la menos importante. Por favor evite repetir el mismo número en varias oportunidades**

2.1 Realizar espacios que permita medir la calidad del estudiante	
2.2 Asignar un valor numérico o un patrón de medida en la evaluación	
2.3 Clasificar a los estudiantes. (Por ejemplo; buenos, regular y malos)	
2.4 Facilitar su proceso de enseñanza	
2.5 Mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante	
2.6 Establecer normas que permitan ejercer mecanismos de control con sus estudiantes	
2.7 Tomar decisiones frente a los resultados obtenidos durante	

3. Con relación a la respuesta anterior, explique por que la respuesta organizada como UNO (1) es la mas importante para usted como docente.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Cuándo usted evalúa a sus estudiantes que tan frecuentemente tiene en cuenta las siguientes finalidades de la evaluación.

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
4.1 Identificar los saberes y presaberes del estudiante				
4.2 Retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante				
4.3 Verificar lo aprendido al finalizar algún contenido de clase				
4.4 Direccionar algún aspecto a desarrollar en el curso				
4.5 Direccionar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje				
4.6 Determinar si las metas, los objetivos o los logros se han alcanzado				

5. indique con que frecuencia usted aplica en su curso cada una de las siguientes afirmaciones.

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
5.1 Hago mas de una evaluación por corte académico				

5.2 Obtengo los resultados de la evaluación a partir de unos criterios preestablecidos				
5.3 Impido que el estudiante participe en la toma de decisiones de la evaluación				
5.4 Permito que el estudiante retroalimente su propio proceso o rendimiento académico				
5.5 Promuevo que la evaluación sea un proceso recíproco entre compañeros de clase				
5.6 Permito que la evaluación sea realizada en grupos de trabajo entre los estudiantes				
5.7 Admito que la evaluación sea realizada desde unos hacia otros compañeros de clase				

**6. Cuales son las técnicas evaluativas que usted realiza con mayor frecuencia en sus estudiantes. Marque con una X las respuestas en las que crea usted que incurre con mayor frecuencia.**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
6.1 Acciones observadas en clase				
6.2 Ensayos con limite de tiempo cronometrado				
6.3 Preguntas hechas en clase				
6.4 Trabajos en casa o en el aula de clase con intervención de tipo práctico y sustento investigativo				
6.5 Fragmentos o párrafos de textos				
6.6 Exámenes con respuestas cortas				
6.7 Carpetas de trabajo o portafolios				
6.8 Pruebas de selección múltiple				
6.9 Exámenes con pregunta abierta				
6.10 Pruebas de selección múltiple con subíndices, que debe organizar el estudiante de menor a mayor grado de complejidad				
6.11 Diagramas de flujo				
6.12 Mapas conceptuales				
6.13 Exámenes con espacios en blanco				
6.14 Talleres de tipo practico				
6.15 Exposiciones o entrevistas				
6.16 Club de revista				
6.17 Proyectos de investigación				
6.18 Casos clínicos				

6.19 Plan de intervención

7. Con relación a la pregunta anterior, ¿indique cual cree usted, que le ha dado mayores resultados en el logro de aprendizaje de sus estudiantes? (Coloque el numero)

---

---

---

8. Cuales el objeto de la evaluación en fisioterapia en los estudiantes de la UMB. Marque con una X las respuestas en las que crea usted que incurre con mayor frecuencia.

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
8.1 Orientar las acciones fisioterapéuticas				
8.2 Promover la salud				
8.3 Prevenir la enfermedad				
8.4 Profundizar en temas específicos				
8.5 Diseñar, ejecutar y dirigir proyectos de investigación				
8.6 Establecer un diagnostico y tratamiento fisioterapéutico				
8.7 Identificar debilidades y fortalezas del estudiante				
8.8 Verificar si los objetivos y logros se han alcanzado				
8.9 Implementar la autoevaluación (el mismo estudiante)				
8.10 Realizar la heteroevaluación (docente-estudiante)				
8.11 Promover la coevaluación (estudiante-y otro estudiante)				

9. Determine cual es su finalidad frente a la evaluación que realiza a sus estudiantes. Marque con una X las respuestas en las que crea usted que incurre con mayor frecuencia.

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
9.1 Promover acciones de tipo material (construcción de elementos de tipo tangible)				
9.2 Determinar las acciones éticas y morales				
9.3 Integrar socialmente al estudiante con sus de clase				
9.4 Comparar su desempeño con los demás sin importar los resultados obtenidos				
9.5 Identificar los aciertos y desaciertos del estudiante				
9.6 Establecer los criterios de evaluación para promover la auto reflexión del estudiante				

10. ¿Describa con detalle como usted planea, ejecuta y utiliza la evaluación de sus estudiantes durante el desarrollo de un curso?

10.1 Como Planeo:

---

---

---

10.2 Como Ejecuto:

---

---

---

10.3 Como Utilizo:

---

---

---

**¡MUCHAS GRACIAS!**

### **ANEXO 3**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD  
MANUELA BELTRÁN**

Estimado(a) colega:

En esta ocasión lo contacto para solicitar su colaboración para realizar una encuesta de una investigación realizada en el programa de Maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana. Usted se ha seleccionado por que pertenece al selecto grupo de profesores reconocidos por la UMB como la excelencia docente.

Agradezco el tiempo valioso que dedica a este ejercicio y le recomiendo que sus respuestas sean lo más sinceras posible, además la información obtenida, será guardada protegiendo su propia identidad.

<b>PREGUNTA</b>	<b>CUMPLE</b>
¿Por qué cree usted que los estudiantes lo eligieron como el mejor docente?	
¿Qué es evaluar?	
¿Cómo evalúa usted?	
¿Cómo diseña los instrumentos de evaluación?	

¿Para qué evalúa?	
¿Qué es lo que evalúa?	
¿Qué estrategias utiliza usted?	
Suponiendo que usted tiene tres cursos de la misma asignatura, ¿evalúa en los tres de la misma manera?	
¿Cuál es el tipo de estudiantes que desea tener?	
¿Cómo hace usted para sus estudiantes aprendan lo que usted quiere que aprendan?	
¿Cómo hace usted para que las actividades de sus estudiantes correspondan con la intención del docente?	

Oscar Fabián Rubiano  
Tesista Maestría en Educación  
Pontificia Universidad Javeriana

## ANEXO 4

**TABLA CATEGORIAL**

CATEGORIAS	DEFINICION OPERATIVA	INDICE	SUBTEMAS IDENTIFICADOS	No. Pregunta	No. De pregunta subíndice 1	No. De pregunta subíndice 2	No. De pregunta subíndice 3
Datos generales	Edad		Cual es la edad en cada uno de los docentes evaluados	1	1.1	x	x
	Genero		Masculino o femenino	1	1.2	a	b
	Nivel de estudios profesionales		Profesional, especialista, magíster, doctorado u otro	1	1.3	x	x
	Experiencia docente en la UMB		Cuantos semestres lleva en al UMB	1	1.4	x	x
Concepciones de la evaluación	La evaluación como resultados de la calidad del estudiante		Resultados de calidad y calificación del estudiante	2	2.1	x	x
	Medición		Asignación de valores numéricos que permita comparar sus resultados con otros	2	2.2	x	x

	Clasificación		Permite establecer ciertas clasificaciones entre bueno, regular, malo, aprobado, reprobó y etc., en los estudiantes	2	2.3	x	x
	Recurso para el apoyo al proceso de enseñanza		Implicaciones de los docentes para apoyar los procesos de enseñanza mediante la evaluación	2	2.4	x	x
	Recurso para el apoyo al proceso de aprendizaje		Crítica y reflexiones del docente y del estudiante	2	2.5	x	x
	Mecanismo de poder		Normas, mecanismos y aplicaciones de la evaluación para ejercer el control y el poder	2	2.6	x	x
	Toma de decisiones		Resolución de problemas	2	2.7	x	x
	justificación sobre la concepción de la evaluación		Opinión personal sobre la concepción de evaluación mas utilizada	3	x	x	x
Finalidades de la evaluación	Diagnostica		Evaluación, mediante el cual debe ser aplicada al inicio de un proceso	4	4.1	4.4	x
	Formativa		Se realiza durante todo el proceso formativo del estudiante	4	4.2	4,5	x
	Sumativa		Se utiliza para emitir juicios al finalizar un proceso formativo	4	4.3	4.6	x
Modos de evaluación	Continua		Medida continua del trabajo realizado por los estudiantes, donde su aprendizaje prima por encima de la nota final	5	5.1	x	x
	Criterial		Evaluación referida a la norma y criterios, que permiten ser comparados con otros	5	5.2	x	x
	Heteroevaluación		Evaluación que realiza por lo general el docente sobre los procesos de aprendizaje del estudiante	5	5.3	x	x
	Autoevaluación		Evaluación donde el estudiante determina su grado de participación	5	5.4	x	x
	Coevaluación		La evaluación es asumida por un compañero o entre pares sobre el trabajo realizado	5	5.5	x	x
	En grupo		Evaluación de las acciones realizadas en equipos de trabajo con el cual se desarrolla bajo unos estándares que son extraídos del propio grupo	5	5.6	x	x
	Por los compañeros		Evaluación que proporciona una serie de juicios entre unos y otros compañeros del grupo, sobre los procesos y productos obtenidos durante la retroalimentación de los mismos	5	5.7	x	x
Estrategias	Informales	Observaciones de clase	Hay episodios de enseñanza con un tiempo de duración corto, y como características tiene que exige poco gasto didáctico, el profesor no presenta dicha estrategia como un acto evaluativo	6	6.1	x	x
		Ensayo en tres minutos		6	6.2	x	x
		Preguntas de clase		6	6.3	x	x

	Semiformales	El trabajo, trabajo trimestral, ejercicios de ensayo para la casa	Genera una exigencia mayor en el estudiante para elaborar respuestas, por lo anterior, hace que el docente imponga calificaciones en el estudiante	6	6.4	x	x	
		Fragmentos		6	6.5	x	x	
		Exámenes de respuestas cortas		6	6.6	x	x	
		Carpeta de trabajo o portafolios		6	6.7	x	x	
	Formales	Pruebas de selección múltiple	Suelen aplicarse en un contexto que demanda un mayor grado de control, y por este motivo los estudiantes perciben este momento como una situación de evaluación verdadera	6	6.8	x	x	
		Exámenes de desarrollo		6	6.9	x	x	
		Ítems de resultado ordenado		6	6.10	x	x	
		Diagramas de flujo		6	6.11	x	x	
		Mapas conceptuales		6	6.12	x	x	
		Test de espacios en blanco		6	6.13	x	x	
		Taller practico		6	6.14	x	x	
		Presentaciones y entrevistas		6	6.15	x	x	
		Club de revista		6	6.16	x	x	
		Proyecto de aplicación		6	6.17	x	x	
	Caso clínico	6	6.18	x	x			
	Plan de intervención	6	6.19		x			
	Mayores resultados obtenidos		mayores resultados en el logro de aprendizaje de sus estudiantes y explique por que	7	x	x	x	
	Acercamiento al objeto de la evaluación de los aprendizajes en fisioterapia de la UMB	Orientación a las acciones fisioterapéuticas		Mantenimiento, optimización o potencialización del movimiento corporal humano.	8	8.1	x	x
		Promoción de la salud		Recuperación de las alteraciones del movimiento corporal humano.	8	8.2	x	x
Prevención de la enfermedad			Prevenir algún tipo de amenaza que afecte el movimiento corporal humano	8	8.3	x	x	
Fundamentación del ejercicio profesional			Ciencias biológicas, sociales y humanísticas	8	8.4	x	x	
Direccionamiento de los procesos de investigación científica			Diseñar, ejecutar y direccionar los procesos de investigación científica, disciplinar o interdisciplinar.	8	8.5	x	x	
Evaluación integral en fisioterapia			Destinada a establecer un diagnóstico fisioterapéutico, como fundamento de su intervención profesional.	8	8.6	x	x	
Finalidades de la evaluación en fisioterapia			Se tiene en cuenta la evaluación diagnostica y formativa	8	8.7	8.8	x	
Modos de la evaluación institucional en fisioterapia			En la calificación se tiene en cuenta la Autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación	8	8.9	8.10	8.11	
Practicas educativas y evaluativas	Las practicas educativas como acción material	La evaluación como medición	Implementación de un saber que tiene un comienzo o un final definido según los objetivos alcanzados	9	9.1	9.5	9.6	

	Las practicas educativas como acciones éticas y morales	La evaluación como función social	No se esperan resultados ni tiene un final definido, lo que permite profundizar en los enfoques del estudiante	9	9.2	9.3	9.4
Profundización en el análisis de las practica evaluativa	Diseño de la evaluación		Planeación, ejecución y utilización de la evaluación en general	10	10.1	10.2	10.3
Enfoques de aprendizaje	Superficial		Enfoque de aprendizaje que carece de profundidad, crítica y reflexión, cuya intensidad es la de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo posible.	x	x	x	x
	Profundo		Tareas que realiza el estudiante con mayor significado y sentido, según la relevancia e interés para el estudiante.	x	x	x	x
	Estratégico		Conducta estratégica donde el estudiante opta para tener la calificación mas alta	x	x	x	x

## ANEXO 5

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
VALIDACION MEDIANTE JUECES**

**CARACTERIZACION DE LAS PRACTICAS DE EVALUACION EN LOS DOCENTES DEL  
PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN**

1. Para valorar el criterio de redacción tenga en cuenta que la pregunta sea clara, de fácil lectura e interpretación.

Para su valoración coloque SI/NO en la columna correspondiente. Si (es claro), ó No (es confuso).

Pregunta	Redacción		Observaciones
	SI	NO	

1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

2. Para valorar el criterio de “PERTINENCIA” tenga en cuenta que la pregunta sea relevante en el marco de la temática de investigación propuesta y es excluyente de otros ítems.

Para su valoración utilice los números del 1 al 5 siendo “1 Nada pertinente” y “5 Muy pertinente”.

<b>Pregunta</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Observaciones</b>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

3. Indique si existen algunos aspectos que se deben mejorar en el instrumento

---



---

Por favor haga una apreciación global del instrumento

---



---

## ANEXO 6

### TABLA DE CODIGOS Y CATEGORIAS

SEMANTICA

:\Documents and Settings\Administrador\Mis documentos\ENTREVISTA  
SEMANTICA.hpr5]

7: Super

8: 06/05/11 04:56:34 p.m.

-----

Primary-Documents-Table

-----

Order: All

Size: All

-----

PRIMARY DOCS

1 2 3 5 8 Totals

**ANEXO 7**

**REPORTE ENTREVISTA**

## Query Report

---

HU: TRANSCRIPCIÓN  
File: [C:\Documents and Settings\Administrador\Mis documentos\ENTREVISTA MAESTRIA\RED SEMANTICA.hpr5]  
Edited by: Super  
Date/Time: 06/05/11 05:00:35 p.m.

---

Global selection criteria:  
All

5 Primary Docs in query:

121 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

("Cátedra teórico practico" || ("Concepciones" || ("Concepciones" || ("El estudiante ideal" || ("Enfoques de aprendizaje" || ("Estrategias de evaluación" || ("Evaluación heterogénea" || ("Evaluación institucional" || ("Finalidades de la evaluación" || ("Instrumentos de evaluación" || ("Intencionalidad del docente" || ("Medición y Evaluación" || ("Medición y Evaluación" || ("Métodos de evaluación" || ("Objeto de la Evaluación" || ("Practicas evaluativas" || ("Reconocimiento docente" | SIB "Practicas evaluativas"))))))))))))))))

---

**P 1: [Bueno yo pienso que hay varias..] (11:11) (Super)**

Codes: [Reconocimiento docente]  
No memos

Bueno yo pienso que hay varias cosas, uno es la didáctica de clase, los conocimientos que yo tengo, la forma como yo llevo mi clase, lo que puedo reflejar desde mi experiencia sobre los estudiantes y que soy clara con ellos en la medida que yo lo que les puedo dar y brindar en clase es parte de mi experiencia y no solamente lo que esta escrito en los libros, entonces digamos que es una conjugación de puntos que el estudiante puede tener como punto, valga la redundancia como punto de referencia para tener una, una comparación con los otros docentes.

**P 1: [mis estudiantes, yo tengo un p..] (19:19) (Super)**

Codes: [Finalidades de la evaluación]

No memos

mis estudiantes, yo tengo un proceso de evaluación que es por proceso, en el cual yo voy a dar desde el inicio en el estudiante el tiene unas características y tiene unos saberes en la medida que van pasando la practica o en la misma cátedra, uno se va dado cuenta si el estudiante ha adquirido o no ha adquirido esos saber eso o a afianzado los que ya tiene o ha resultado dudas con los cuales venia, entonces durante todo el proceso de practica o durante todo el tiempo de practica o durante todo el tiempo de cátedra yo tengo puntos sobre los cuales puedo decir si el estudiante ha mejorado, se mantenido o se ha quedado como está, entonces tengo una evaluación por procesos, también hay una evaluación sumativa, por que la universidad me la exige, de las cuales tengo que dar una calificación, pero parte de eso también o también hace parte de dentro de esa calificación el hecho que yo tenga un proceso en cada uno mis estudiantes

**P 1: [Por ejemplo en unidad osteomus..] (24:24) (Super)**

Codes: [Instrumentos de evaluación]

No memos

Por ejemplo en unidad osteomuscular yo tenga cada tema y en cada tema tengo una estrategia didáctica, una estrategia pedagógica que aplicar eh... yo lo que hago es hacer una, no una actividad y sobre esa actividad yo califico, hay una calificación de tipo sumativa, entonces yo puedo organizar un cuadro comparativo, si y en ese cuadro comparativo yo tengo puntos de referencia, entonces ese sería, entonces esa sería mi estrategia, el instrumento sería he... una evaluación de la cual yo tenga o mas tenga sobre es cuadro el que mas punto hay tomado en cuenta o mas criterios haya tenido en cuenta hasta el que haya tenido menos criterio, entonces digamos que sería de menor a mayor y así calificaría

**P 1: [Lo que yo evaluó son las estra..] (36:36) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Lo que yo evaluó son las estrategias didácticas, que yo hago en clase, que yo aplico, entonces si yo aplico un taller o si aplico un caso clínico, la forma como el estudiante logra sustentar lo que esta haciendo sobre la estrategia didáctica.

**P 1: [Yo intento hacerlo de la misma..] (40:40) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

Yo intento hacerlo de la misma manera, lo que pasa es que no se puede hacerlo igual por que no todos los estudiantes son iguales, entonces digamos que hay un grupo que rinde mas que otros, entonces a ese uno le cambiaría algunas cosas pero entonces uno trata siempre de evaluar los mismos ítems con los mismos criterios que se supone que en el mismo semestre deben tener las mismas bases y deben salir con el mismo conocimiento

**P 1: [pero también depende mucho de ..] (40:40) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

pero también depende mucho de la actitud de los estudiantes, el grupo que te digo que esta más atrasado es un grupo que no tiene muy buen actitud a la clase, no tiene buena actitud e

**P 1: [Debo tener una forma a obligar..] (40:40) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Debo tener una forma a obligarlos mas a que lean y a que participen en clase que con el otro grupo, pero tengo los mismo criterios, tengo las mismas estrategias, tengo el mismo examen, todo tengo lo mismo sobre lo que voy a evaluarlos.

**P 1: [un estudiante que se interese,..] (44:44) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

un estudiante que se interese, que lea antes de venir a clase, que participe, y que sus participaciones sean con base en las cosas que no están escritas

sino en lo que el haya leído y puede inferir a partir de eso, entonces un estudiante que utilice la lógica, que tenga juicios de relación, análisis, criterio para hacer una propuesta de intervención.

**P 1: [A través de las estrategias pe..] (48:48) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación] [Prácticas evaluativas]

No memos

A través de las estrategias pedagógica, a través de los estudios de caso, a través de las actividades que se hagan en clase generalmente son de tipo grupal entonces un grupo que tenga, por ejemplo una posición frente a un X tema pueda ser un aporte al otro grupo que no lo tiene y eso se puede complementar los unos y los otros.

**P 1: [Yo tengo un objetivo de clase ..] (52:52) (Super)**

Codes: [Intencionalidad del docente]

No memos

Yo tengo un objetivo de clase u un logro por cumplir en cada uno de los temas, entonces yo aplico una estrategia de clase de acuerdo a eso, de acuerdo a lo que yo necesito que el estudiante sepa y yo los voy encaminando hacia donde ellos deben llegar para que ellos puedan adquirir los conocimientos que yo necesito para determinado tema.

**P 1: [entonces yo aplico una estrate..] (52:52) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

entonces yo aplico una estrategia de clase de acuerdo a eso, de acuerdo a lo que yo necesito que el estudiante sepa

**P 1: [Yo tengo un objetivo de clase ..] (52:52) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

Yo tengo un objetivo de clase u un logro por cumplir en cada uno de los temas

**P 1: [Bueno yo pienso que hay varias..] (11:11) (Super)**

Codes: [Reconocimiento docente]

No memos

Bueno yo pienso que hay varias cosas, uno es la didáctica de clase, los conocimientos que yo tengo, la forma como yo llevo mi clase, lo que puedo reflejar desde mi experiencia sobre los estudiantes y que soy clara con ellos en la medida que yo lo que les puedo dar y brindar en clase es parte de mi experiencia y no solamente lo que está escrito en los libros, entonces digamos que es una conjugación de puntos que el estudiante puede tener como punto, valga la redundancia como punto de referencia para tener una, una comparación con los otros docentes.

**P 1: [Bueno yo pienso que hay varias..] (11:11) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Bueno yo pienso que hay varias cosas, uno es la didáctica de clase, los conocimientos que yo tengo, la forma como yo llevo mi clase

**P 1: [Evaluar es tener una, una seri..] (15:15) (Super)**

Codes: [Métodos de evaluación]

No memos

Evaluar es tener una, una serie de ítems bajo los cuales yo puedo ehh... dar un criterio para, es que no es calificar, para, llevar un punto de comparacional con algo, no es igual evaluar que calificar, ósea yo pueda evaluar, tener cualidades para poder decir que una persona o un docente tiene estas y estas, estas características y por esa razón es bueno, otra cosa es bien diferente calificar en la medida que tengo que dar una nota, entonces evaluar es algo netamente cualitativo, y calificar es cuantitativo.

**P 1: [el estudiante el tiene unas ca..] (19:19) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

el estudiante el tiene unas características y tiene unos saberes en la medida que van pasando la practica o en la misma cátedra,

**P 1: [entonces durante todo el proce..] (19:19) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

entonces durante todo el proceso de practica o durante todo el tiempo de practica o durante todo el tiempo de cátedra yo tengo puntos sobre los cuales puedo decir si el estudiante ha mejorado, se mantenido o se ha quedado como está,

**P 1: [entonces tengo una evaluación ..] (19:19) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

entonces tengo una evaluación por procesos, también hay una evaluación sumativa, por que la universidad me la exige

**P 1: [ejemplo en unidad osteomuscular..] (24:24) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

ejemplo en unidad osteomuscular yo tengo cada tema y en cada tema tengo una estrategia didáctica, una estrategia pedagógica que aplicar

**P 1: [yo lo que hago es hacer una, n..] (24:24) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

yo lo que hago es hacer una, no una actividad y sobre esa actividad yo califico, hay una calificación

**P 1: [hay una calificación de tipo s..] (24:24) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

hay una calificación de tipo sumativa, entonces yo puedo organizar un cuadro comparativo

**P 1: [el instrumento sería hee una ..] (24:24) (Super)**

Codes: [Instrumentos de evaluación]

No memos

el instrumento sería hee... una evaluación de la cual yo tengo o mas tengo sobre es cuadro el que mas punto hay tomado en cuenta o mas criterios haya tenido en cuenta hasta el que haya tenido menos criterio, entonces digamos que sería de menor a mayor y así calificaría.

**P 1: [un estudiante que se interese,..] (44:44) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

un estudiante que se interese, que lea antes de venir a clase, que participe, y que sus participaciones sean con base en las cosas que no están escritas sino en lo que el haya leído y puede inferir a partir de eso, entonces un estudiante que utilice la lógica, que tenga juicios de relación, análisis, criterio para hacer una propuesta de intervención.

**P 1: [sino en lo que el haya leído y..] (44:44) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

sino en lo que el haya leído y puede inferir a partir de eso, entonces un estudiante que utilice la lógica, que tenga juicios de relación, análisis, criterio para hacer una propuesta de intervención.

**P 1: [que el haya leído y puede infe..] (44:44) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

que el haya leído y puede inferir a partir de eso, entonces un estudiante que utilice la lógica, que tenga juicios de relación, análisis, criterio para hacer una propuesta de intervención.

**P 2: [Considero que los estudiantes ..] (11:11) (Super)**

Codes: [Reconocimiento docente]

No memos

Considero que los estudiantes en algunas ocasiones, me escogieron por que consideran que... Muchas de las capacidades que tengo a nivel profesional y profesional se acercan a las condiciones que algún docente debería tener para el desarrollo de su profesión heee... considero que desarrollo estrategias y actividades que permitan que los estudiantes amen su profesión se comprometan con la misma y la lleven a buen termino.

**P 2: [considero que desarrollo estra..] (11:11) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

considero que desarrollo estrategias y actividades que permitan que los estudiantes amen su profesión se comprometan con la misma y la lleven a buen termino.

**P 2: [Es un proceso significativo qu..] (15:15) (Super)**

Codes: [Concepciones] [Métodos de evaluación]

No memos

Es un proceso significativo que permitee..., inicialmente se tomaría como un proceso de medición, pero e verdadero proceso de la evaluación apunta a una evaluación de orden formal y no es un proceso que esta direccionado a dar una numeración, sino que significativamente contemple las actitudes, valores, criterios y sustentación que tienen los estudiantes eso haría parte de un proceso evaluativo.

**P 2: [sino que significativamente co..] (15:15) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

sino que significativamente contemple las actitudes, valores, criterios y sustentación que tienen los estudiantes eso haría parte de un proceso evaluativo.

**P 2: [Yo hago procesos en la evaluac..] (19:19) (Super)**

Codes: [Finalidades de la evaluación]

No memos

Yo hago procesos en la evaluación que estamos liderando en el modelo de la universidad, hago procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, yo apunto que esos procesos se realicen tanto en la teoría como en la practica.

**P 2: [hago procesos de autoevaluació..] (19:19) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

hago procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

**P 2: [yo apunto que esos procesos se..] (19:19) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

yo apunto que esos procesos se realicen tanto en la teoría como en la practica.

**P 2: [Los instrumento de evaluación ..] (23:23) (Super)**

Codes: [Instrumentos de evaluación]

No memos

Los instrumento de evaluación que he podido diseñar heee...inicialmente han sido pobres por que no tenia la formación para hacerlo, entonces lo que empezamos hacer fue generar matrices o rubricas donde los estudiantes pudiera como revisar desde el punto de vista cualicuantitativo y cuales podrian ser las características de los estudiantes

**P 2: [u ejercicio desde el punto de ..] (23:23) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

un ejercicio desde el punto de vista cognitivo, conceptual, actitudinal y procedimental.

**P 2: [La evaluación tiene, digamos u..] (27:27) (Super)**

Codes: [Objeto de la Evaluación]

No memos

La evaluación tiene, digamos una connotación formativa, la evaluación tiene que darnos respuestas no solamente como lo mencionaba anteriormente a un orden numérico, sino a un proceso de seguimiento a un proceso real de verificación

**P 2: [no tanto de contenido sino de ..] (27:27) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

no tanto de contenido sino de reales aprendizajes, donde el estudiante tenga la posibilidad de verse así mismo donde uno como docente también tenga la posibilidad de retroalimentarse.

**P 2: [bueno, yo evaluó productos des..] (31:31) (Super)**

Codes: [Objeto de la Evaluación]

No memos

bueno, yo evaluó productos desde el punto de vista escritos, hee.... evaluó algunas competencias que el estudiante desarrolla en el aula o dentro de la practica por que son dos escenarios diferentes relacionados, pues con su parte cognitiva, procedimental, socioafectiva, con todo lo que requiere la parte investigativa y comunicativa también.

**P 2: [competencias que el estudiante..] (31:31) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

competencias que el estudiante desarrolla en el aula o dentro de la practica

**P 2: [el estudiante desarrolla en el..] (31:31) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

el estudiante desarrolla en el aula o dentro de la practica por que son dos escenarios diferentes relacionados, pues con su parte cognitiva, procedimental, socioafectiva, con todo lo que requiere la parte investigativa y comunicativa también.

**P 2: [Bueno, heee tanto para la cátedra..] (35:35) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Bueno, heee... tanto para la cátedra como para la parte práctica utilizo, estudios de caso que son bastante interesante y que nos refleja ese proceso integral de aprendizaje del estudiante, utilizo algunas otras estrategias como mapas conceptuales, evaluó uno de ellos, algunas pruebas también de orden oral y escrito, esos son lo que predominan.

**P 2: [No yo evaluó de la manera dist..] (39:39) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

No yo evaluó de la manera distinta

**P 2: [hay unos planteamiento desde u..] (39:39) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

hay unos planteamiento desde un plan de curso y un program

**P 2: [pero los cursos por ser de ord..] (39:39) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

pero los cursos por ser de orden teórico, teórico -práctico se aplican a diferentes situaciones

**P 2: [así mismo también encontramos ..] (39:39) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

así mismo también encontramos que la población y los cursos por su nivel de formación, el nivel de semestres en el cual se encuentre no es tan fácil de aplicar como el mismo método de evaluativo,

**P 2: [se aplican diferentes estrateg..] (39:39) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

se aplican diferentes estrategias para los cursos que tenga asignados,

**P 2: [entonces si tengo un curso de ..] (39:39) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

entonces si tengo un curso de tercero probablemente aplicaré otro tipo de estrategias que apliquen mas a ver ese aspecto propositivo de los estudiantes y ya con un semestre superior en quinto, séptimo o en práctica, por ejemplo tengo que apuntar a que ellos propongan, a que ellos se documenten, a que ellos interpreten también, eso sería lo que tendría en cuenta.

**P 2: [Yo deseo un estudiante activo,..] (43:43) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

Yo deseo un estudiante activo, que sea propositivo, que asuma los retos que imprima esta profesión, que sea capas de defender sus saberes, pero que sea una persona que argumente y que realmente ame su profesión y este seguro de lo que esta haciendo, heee.... y que tenga la convicción de ejercerla, ese el estudiante que yo deseo tener en clase.

**P 2: [pero que sea una persona que a..] (43:43) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

pero que sea una persona que argumente y que realmente ame su profesión y este seguro de lo que esta haciendo

**P 2: [y que tenga la convicción de e..] (43:43) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

y que tenga la convicción de ejercerla, ese el estudiante que yo deseo tener en clase.

**P 2: [Bueno en este unto lo mas impo..] (51:51) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Bueno en este unto lo mas importante es planear actividades que mas apunten al tema que uno va a desarrollar pero también se tenga la posibilidad de apuntar con una buena estrategia

**P 2: [no solamente acudir a una memo..] (51:51) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

no solamente acudir a una memoria o a una actividad netamente memorística, sino que ellos tendrían que integrar lo que aprendieron y lo que están viendo en la actualidad y lo que tendrían que proponer a partir de su formación

**P 2: [que sea capas de defender sus ..] (43:43) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

que sea capas de defender sus saberes, pero que sea una persona que argumente y que realmente ame su profesión

**P 3: 1 [Debe ser por la coherencia que..] (11:11) (Super)**

Codes: [Reconocimiento docente]

No memos

Debe ser por la coherencia que han visto sobre los contenidos temáticos que se presentan y el sustento pues teórico que uno da o la explicación frente a los temas que uno explica, primero eso, segundo, considero igualmente por la hee... organización que se presenta el primer día y tratar que ese orden se de día a día pues con el cronograma de actividades y lo otro considero que el trato, el trato que se le de a l estudiante en términos de respeto, en términos de una relación respetuosa con el estudiante, creo que es eso.

**P 3: DIANA RUBIO.docx - 3:3 [un estudiante en un saber en e..] (15:15) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

un estudiante en un saber en específico en el caso de nosotros en un saber en fisioterapia que logre, es tratar de identificar y cualificar el proceso para la adquisición de las competencias que el estudiante,

**P 3: 3:5 [Bueno, en términos, aquí la un..] (19:19) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Bueno, en términos, aquí la universidad, tenemos un modelo, en el modelo pedagógico hay tres formas de evaluar, bueno evaluar-medir como la autoevaluación la heteroevaluación y la coevaluación, siguiendo el modelo pedagógico pues hago caso a lo que el modelo nos exige, la heteroevaluación que corresponde a mí se evalúa, se mide, se otorga una nota o le otorgo una nota de acuerdo al desempeño, de las estrategias pedagógicas que se plantean de acuerdo al desarrollo del plan de curso, y al desempeño practico que los estudiantes tienen al desarrollar un tema, he.. con diferentes estrategias que se le otorga una nota a ello y ya el proceso de autoevaluación y coevaluación lo tomo más como una herramienta más evaluativa que de medición.

**P 3: 3:6 [Bueno como lo dije anteriormen..] (23:23) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Bueno como lo dije anteriormente, esos instrumentos de evaluación están basados en las estrategias académicas que se desarrollan

**P 3: 3:7 [a través del diseño de un tall..] (23:23) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

a través del diseño de un taller que puede ser teórico -práctico

**P 3: 3:8 [se elaboran pruebas escritas, ..] (23:23) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

se elaboran pruebas escritas, bajo la metodología se trata de conservar una metodología saber pro, con preguntas de ese orden, en los momentos prácticos, el desempeño es practico de alguna prueba de algún test o de alguna batería

**P 3: 3:9 [el desempeño es practico de al..] (23:23) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

el desempeño es practico de alguna prueba de algún test o de alguna batería que ya previamente se explica al estudiante para que el lo desarrolle, mmmmm.....un cuestionario, el desarrollo de una lectura autodirigida entonces se ve el producto de esa estrategia académica con eso es que se evalúa y con eso es que se evalúa y así se diseña.

**P 3: 3:10 [Se evalúa para identificar, si..] (27:27) (Super)**

Codes: [Finalidades de la evaluación]

No memos

Se evalúa para identificar, si para saber si el estudiante alcanzó o no el logro, que se pretendía con el desarrollo del curso y de cada temática.

**P 3: 3:11 [Dependiendo de las competencia..] (31:31) (Super)**

Codes: [Objeto de la Evaluación]

No memos

Dependiendo de las competencias, pues entonces he... se evalúa lo cognitivo la competencia, comunicativa la competencia investigativa y se evalúa la competencia psicoafectiva, entonces digamos que lo que se busca es el desarrollo de esas competencias donde se evalúa el hacer, el que hacer y el ser, a través de esas competencias.

**P 3: 3:12 [se evalúa la competencia psico..] (31:31) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

se evalúa la competencia psicoafectiva, entonces digamos que lo que se busca es el desarrollo de esas competencias donde se evalúa el hacer, el que hacer y el ser, a través de esas competencias.

**P 3: 3:13 [Entonces se elaboran muchas, e..] (35:35) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Entonces se elaboran muchas, entre ellas talleres teóricos, talleres prácticos

**P 3: 3:14 [teórico-practico se desarrolla..] (35:35) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

teórico-practico se desarrollan unas guías de laboratorio, las cuales traen un preinforme y un informe

**P 3: 3:15 [otras estrategias pueden ser c..] (35:35) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

otras estrategias pueden ser cuestionarios, otras estrategias, las pruebas escritas, las pruebas practicas mediante un test o una batería de ejercicio, los quices

**P 3: 3:16 [también se toman, se toman en ..] (35:35) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

también se toman, se toman en cuenta los instrumento de autoevaluación

**P 3: 3:17 [donde el estudiante hace un pr..] (35:35) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

donde el estudiante hace un proceso de reflexión, de acuerdo al desempeño académico, que el obtuvo,

**P 3: 3:18 [también se diseñan baterías o ..] (35:35) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

también se diseñan baterías o see...como se podrían llamar, lineamientos para calificar exposiciones, las exposiciones

**P 3: 3:19 [las califica tanto el grupo ex..] (35:35) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

las califica tanto el grupo expositor como el grupo que lo esta escuchando es decir aplicamos coevaluación y heteroevaluación que lo hace el profesor

**P 3: 3:20 [hay varias, varias estrategias..] (35:35) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

hay varias, varias estrategias como los foros, actuar en el Aulanet con el estudiante, que hay utilizamos con foros virtuales, que se utilizan también para evaluar.

**P 3: 3:21 [Siguiendo los alineamientos de..] (39:39) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

Siguiendo los alineamientos de la universidad, nosotros elaboramos un plan de curso, ese plan de curso debe ser igual para todos los grupos, la idea es respetar ese plan de curso

**P 3: 3:22 [por que los grupos son heterog..] (39:39) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

por que los grupos son heterogéneos algunas veces toca cambiar la estrategia que esta planteada en el plan de curso por que de pronto los estudiantes no tienen todos los pre-saberes necesarios que si los tiene el otro grupo o por que de pronto la temática para el otro grupo no fue tan clara, entonces toca buscar otra estrategia

**P 3: 3:23 [probablemente el desempeño aca..] (39:39) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

probablemente el desempeño académico con el primer, segundo y tercer corte ha mostrado un rendimiento bajo entonces busco estrategias otras para ayudar a ese proceso, sin embargo

**P 3: 3:24 [aquí se trata de seguir una me..] (39:39) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

aquí se trata de seguir una metodología con un plan de curso

**P 3: 3:25 [Un estudiante lo voy a defin..] (43:43) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

Un estudiante..... lo voy a definir en una sola palabra, proactivo, un estudiante que sea dinámico, un estudiante que no solo se quede con lo que el profesor diga, que venga leído a clase, creo que esa es una persona proactiva, eso lo defino en eso, en un ser proactivo.

**P 3: 3:26 [Cuando yo lo hago me esfuerzo ..] (47:47) (Super)**

Codes: [Reconocimiento docente]

No memos

Cuando yo lo hago me esfuerzo por utilizar un lenguaje bien claro para ellos, entregarles soporte bibliográfico para ellos de lo que se dice para que ellos tengan evidencia y puedan leer y contrastar con la teoría

**P 3: 3:27 [darles ejemplos de la vida rea..] (47:47) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

darles ejemplos de la vida real aplicando la teoría con la práctica, ehmmmm.....motivándolos a ellos para que lean, para que investiguen

**P 3: 3:28 [desarrollando las guías de lab..] (47:47) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

desarrollando las guías de laboratorio, desarrollando la estrategia que esta desarrollada,

**P 3: 3:31 [creo que de esa forma se retro..] (51:51) (Super)**

Codes: [Finalidades de la evaluación]

No memos

creo que de esa forma se retroalimenta la actividad y en dado caso que el estudiante no cumpla vuelva y hago que el estudiante repita esa estrategia, ósea hasta que cumpla lo que se le esta solicitando

**P 3: - 3:32 [la estrategia es la retroalime..] (51:51) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

la estrategia es la retroalimentación

**P 3: - 3:33 [Bueno, par mí evaluar es deter..] (15:15) (Super)**

Codes: [Métodos de evaluación]

No memos

Bueno, par mí evaluar es determinar y poder identificar las competencias que tiene en este caso el ejercicio docente, un estudiante en un saber en especifico en el caso de nosotros en un saber en fisioterapia que logre, es tratar de identificar y cualificar el proceso para la adquisición de las competencias que el estudiante, logra en el transcurso, del desarrollo del curso, por que otra cosa es medir y se cree que el evaluar es dar una nota o otorgar de pronto un calificativo como bueno o excelente y par mí eso es medir, evaluar es ir algo mas allá, es analizar que es esa nota de cinco, que es analizar que es ese excelente, es eso es dar mas de forma cualitativa en el alcance de los logros del estudiante.

**P 3: - 3:34 [que venga leído a clase, creo ..] (43:43) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

que venga leído a clase, creo que esa es una persona proactiva, eso lo defino en eso, en un ser proactivo.

**P 3 - 3:35 [haciendo un seguimiento con la..] (51:52) (Super)**

Codes: [Intencionalidad del docente]

No memos

haciendo un seguimiento con la, hee... del desarrollo de la clase, pues son grupos muy grandes, pero se trata de, de que cuando el estudiante entrega la estrategia académica pedida se califique y de acuerdo a esa calificación, de acuerdo al desempeño que estudiante el estudiante obtuvo con esa estrategia, en el desarrollo de esa estrategia identificar cuales son las fortalezas y las debilidades y hacerle ese seguimiento a ese estudiante frente a las debilidades, mmmmm...creo que de esa forma se retroalimenta la actividad y en dado caso que el estudiante no cumpla vuelva y hago que el estudiante repita esa estrategia, ósea hasta que cumpla lo que se le esta solicitando , algunas veces es dispendioso por que los grupos son muy grandes y hay que trabajar de forma grupal, verlos de forma individual es un poquito difícil, por eso, pero se trata de adaptarlos de forma grupal y creeria que la estrategia es la retroalimentación y realizar un seguimiento constante con los estudiantes que de pronto no cumplen con las expectativas y lo que hago es volverles a mandar la estrategia que la mejoren o que la califique.

**P 5 - 5:1 [Yo pienso que .que ven equidad..] (11:11) (Super)**

Codes: [Reconocimiento docente]

No memos

Yo pienso que...que ven equidad en la nota y ven buen trato y sienten que han ap

**P 5 - 5:3 [os chicos, como tengo materias..] (19:19) (Super)**

Codes: [Métodos de evaluación]

No memos

los chicos, como tengo materias teórico prácticas las evaluaciones que yo hago son meramente prácticas es decir que a través de los casos de la vida real evaluó los conceptos que les doy en la clase.

**P 5 5:4 [Hago casos clínicos de los pac..] (23:23) (Super)**

Codes: [Instrumentos de evaluación]

No memos

Hago casos clínicos de los pacientes que se atienden en la vida real y a través de eso, luego les hago preguntas donde tienen que aplicar los conocimientos previos, cierto y elegir la respuesta, la respuesta es dada dentro de la evaluación cierto, pero ellos tienen que analizar cual de las respuestas es lo mas adecuado para atención como para instaurar el tratamiento al paciente.

**P 5: 5:5 [para identificar que el estudi..] (27:27) (Super)**

Codes: [Finalidades de la evaluación]

No memos

para identificar que el estudiante que ha aprendido y de lo que yo le he dado que por otros lados el ha aprendido y también para evaluar a mí, que de lo que yo les enseño.... Como el , como, que tal esta el proceso de transmisión del conocimiento como está orientado y si ha sido efectivo o no finalmente eso también me evalúa a mí.

**P 5.docx - 5:6 [Eeeee . el saber, finalmente e..] (31:31) (Super)**

Codes: [Objeto de la Evaluación]

No memos

Eeeee.... el saber, finalmente el saber hacer, con el tipo de examen que les diseño tienen que saber hacer.

**P 5: 5:7 [La exposición y el caso clínic..] (37:37) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

La exposición y el caso clínico.

**P 5 - 5:8 [A los tres si, por que a los t..] (41:41) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

A los tres sí, por que a los tres les doy lo mismo..... pero no con el mismo examen.

**P 5 - 5:9 [Uno que .. le guste lo que hac..] (45:45) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

Uno que.... le guste lo que hace que le guste la fisioterapia y que como le gusta, entonces.... entonces el estudiante, el va, su proceso de aprendizaje es mas rápido, por que le gusta, ósea, que uno pueda identificar que le gusta esta materia

**P 5 - 5:10 [cierto, a mi me parece que eso..] (45:45) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

cierto, a mi me parece que esos son los mejores estudiantes por que así no son estudiantes brillantes, como le gusta, entonces, el proceso, vaa

**P 5 - 5:11 [en cambio el estudiante que va..] (45:45) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

en cambio el estudiante que va a ver un materia por que le toca, entonces es un estudiante que su proceso de aprendizaje es diferente.

**P 5 - 5:13 [ue lo que uno les enseña si le..] (49:49) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

que lo que uno les enseña si les sirve, entonces a través de los pacientes que uno les trae y o pienso que es ese la mayor, e identificado que es lo que mas los motiva

**P 5.docx - 5:14 [hay conceptos muy, muy difícil..] (49:49) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

hay conceptos muy, muy difíciles de manejar en la vida real, aver disminúyete el tono a tu compañero que es normal, eso es imposible de sentir, es un ejemplo, pero si yo te traigo un paciente y el mira como se le modula el tono en la vida real, eso a el lo motiva y entonces el entiende que es modular el tono, entonces a través de los pacientes de la vida real yo me esfuerzo en traerles mucho paciente para que ellos...

**P 5 - 5:16 [Por que sonnn .. ósea, ejemplo.] (53:53) (Super)**

Codes: [Intencionalidad del docente]

No memos

Por que sonnn..... ósea, ejemplo, te voy a responder con un ejemplo, si yo quiero que el aprenda a a..... promover o desarrollar estrategias

**P 5: - 5:17 [para promover las reacciones d..] (53:53) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

para promover las reacciones de enderezamiento es lo que yo quiero que el haga, que le propongo hacer actividades que el genere habilidades para que el favorezca las reacciones de enderezamiento en ellos mismos inicialmente para que sepan que siente el paciente y después les traigo pacientes, para que miren en la vida real los ajustes, la diferencia entre una persona normal y una persona en condición de discapacidad

**P 5: - 5:18 [entonces así yo aseguro que lo..] (53:53) (Super)**

Codes: [Intencionalidad del docente]

No memos

entonces así yo aseguro que lo que yo le digo, que lo que yo quiero que el aprenda el lo aprenda, y finalmente el lo reproduce después en un parcial donde el tendrá que especificar como es el cuanto de las reacciones de enderezamiento, o de equilibrio, algo así, entonces así yo pienso que a través de la practica yo hago que el le le ..... a través de la practica el tiene que interpretar bien la teoría y después debe realizar un producto final que es el como lo hace.

**P 5: - 5:19 [yo pienso que a través de la p..] (53:53) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

yo pienso que a través de la practica yo hago que el le le ..... a través de la practica el tiene que interpretar bien la teoría y después debe realizar un producto final que es el como lo hace.

**P 8: - 8:1 [Bueno eeee .. yo creo que me h..] (11:11) (Super)**

Codes: [Reconocimiento docente]

No memos

Bueno eeee..... yo creo que me han escogido como buena docente primero por que soy muy abierta con ellos les doy las posibilidades de expresarse libremente en las clases si.. segundo por que hago retroalimentación constante de todas las actividades que se hacen dentro y fuera de la clase tercero por que doy las posibilidades de mejorar sus competencias, mejorar sus habilidades, mejorar sus notas, dentro de una misma actividad para presentar mejoras de ellas y por ultimo por que trato que todos los estudiantes se integren entre ellos mismos y hagamos una especie como de hermandad dentro del salón.

**P 8: - 8:4 [Yo evaluó de dos formas si, ha..] (19:19) (Super)**

Codes: [Métodos de evaluación]

No memos

Yo evaluó de dos formas si, hago una heteroevaluación, donde yo doy el concepto si, de lo que el pa...estudiante esta presentando, de lo que el estudiante me esta diciendo, de lo que el estudiante mismo esta retroalimentando, y también hago una heteroevaluación, hago que el estudiante mismo, dentro de unos parámetros que yo establezco miren como están llevando a cabo su proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje al que el esta sometido y luego hago un paralelo entre las dos evaluaciones.

**P 8: - 8:5 [también hago una heteroevaluac..] (19:19) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

también hago una heteroevaluación

**P 8: - 8:6 [cuando hago la heteroevaluació..] (23:23) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

cuando hago la heteroevaluación

**P 8: .rtf - 8:7 [tengo en cuanta unos conocimie..] (23:23) (Super)**

Codes: [Métodos de evaluación]

No memos

tengo en cuanta unos conocimientos de tipo teórico que son los que se van a estar desempeñando durante todo el curso si, y para la autoevaluación tengo en cuanta unos parámetros como son cumplimiento si, asistencia, responsabilidad, tengo en cuenta que saberes, aplica, que saberes ha aplicado para hacer las diferentes, los diferentes trabajos, teniendo en cuenta entre esa autoevaluación y heteroevaluación, la aplicación de una serie de estrategias.

**P 8: - 8:10 [que no solo ese proceso de apr..] (27:27) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

que no solo ese proceso de aprendizaje sea algo como, como, como te diría.....como algo de carácter obligatorio dentro de una...una asignatura, sino que sea algo que el estudiante si quiere apropiarse de ese conocimiento, entonces cuando yo evaluó miro esas cosas si, miro como hago para que el estudiante se sienta satisfecho de aprender y quiera aprender y a la vez yo como docente me sienta a gusto con lo que estoy haciendo y quiera hacerlo si y me sienta satisfecha con eso.

**P 8: - 8:11 [Primero, tengo en cuenta lo qu..] (31:31) (Super)**

Codes: [Objeto de la Evaluación]

No memos

Primero, tengo en cuenta lo que yo he hecho con el estudiante si, si es en una materia teórico prácticas, por ejemplo tengo en cuenta que conocimiento hemos estado manejando

**P 8: - 8:12 [tengo en cuanta el desempeño, ..] (31:31) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

tengo en cuanta el desempeño, del estudiante durante durante todo el periodo, por que acá evaluamos por periodos, entonces tengo en cuanta ese desempeño, del estudiante para esa evaluación durante ese periodo

**P 8: - 8:13 [ese desempeño es en cuanto a p..] (31:31) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

ese desempeño es en cuanto a participación, en cuanto a presentación, del desarrollo de las estrategias, didácticas que hemos trabajado

**P 8: - 8:14 [en cuanta su participación com..] (31:31) (Super)**

Codes: [Objeto de la Evaluación]

No memos

en cuanto su participación como grupal si, tengo en cuenta también las aportaciones extras que hacen los estudiantes cuando uno esta trabajando, esta trabajando con ellos, estas aportaciones para mi son muy importantes

**P 8: - 8:15 [por que esas son las que me es..] (31:31) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

por que esas son las que me están diciendo que el estudiante si quiere profundizar, sobre un tema y me parece que las conclusiones que el estudiante saca de los diferentes conocimientos que ha adquirido por si mismo que uno le ha dado a conocer.

**P 8: - 8:17 [Trabajo mucho lo que es análisis..] (35:35) (Super)**

Codes: [Estrategias de evaluación]

No memos

Trabajo mucho lo que es análisis de preguntas, donde también el tiene que concluir, para dar respuestas, a mí también lo que mas me gusta trabajar cuando hago las evaluaciones sobre todo escritas o las evaluaciones prácticas, son aquellas estrategias donde el estudiante tiene la obligación de que analizar para poder concluir algo, que no tenga que, que no se de la respuesta tan obvia, donde el tenga que poner en juego lo que sabe si.

**P 8: - 8:18 [No, no evaluó de la misma mane..] (43:43) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

No, no evaluó de la misma manera, por que los chicos son diferentes, e inclusive el numero de estudiantes por grupo también es diferente si tengo unos parámetros generales en cuenta si,

**P 8: - 8:19 [pero no puedo evaluar de la mi..] (43:43) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

pero no puedo evaluar de la misma manera por que no todos me van a prender de la misma manera por que no todos me van aprender de la misma forma

**P 8: - 8:20 [uno si lo ve entre curso y cur..] (43:43) (Super)**

Codes: [Evaluación heterogénea]

No memos

uno si lo ve entre curso y curso las cosas son distintas ya por que los chicos tienen diferente edad, por que hay predominio de unos mas pilos que otros, dentro de un mismo curso, inclusive dentro de eso tres cursos no voy al mismo ritmo

**P 8: - 8:21 [inclusive dentro de eso tres c..] (43:43) (Super)**

Codes: [Evaluación institucional]

No memos

inclusive dentro de eso tres cursos no voy al mismo ritmo si, entonces eso implica que la evaluación no es exactamente la misma en cuanto a preguntas, número de preguntas, pero si a los parámetros como yo, como docente tengo en cuenta para evaluar.

**P 8: - 8:22 [Bueno a mi me gustaría tener e..] (47:47) (Super)**

Codes: [El estudiante ideal]

No memos

Bueno a mi me gustaría tener estudiantes con gran capacidad analítica y de reflexión que permita solucionar algún tipo de problema que se le pueda presentar no solo en ámbito académico sino como lo afronta en su que hacer de tipo práctico

**P 8: - 8:23 [demás que se capaz de tomar la..] (47:47) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

demás que se capaz de tomar las decisiones mas asertivas pero que no sean al azar sino mediante un análisis lógico, transparente, ético, moral y sobretodo que tenga una justificación real de lo va hacer o de lo que hizo en en su rol de normalidad.

**P 8: - 8:26 [par mi el análisis es uno de l..] (51:51) (Super)**

Codes: [Enfoques de aprendizaje]

No memos

par mi el análisis es uno de los procesos de pensamientos fundamental, para que el estudiante realmente quede con el conocimiento como uno como docente desea que el recuerde

**P 8: - 8:27 [otra parte importante para que..] (51:51) (Super)**

Codes: [Cátedra teórico practico]

No memos

otra parte importante para que el estudiante fije el conocimiento es la práctica si la puesta en práctica, de esas cosas que uno le estaaa.... De estas cosas que uno le esta diciendo o que ellos están leyendo o que ellos están investigando, la relación teoría práctica es muy importante para que ellos fijen ese conocimiento.

**P 8: - 8:28 [Bueno, lo primero que yo, cuan..] (55:55) (Super)**

Codes: [Intencionalidad del docente]

No memos

Bueno, lo primero que yo, cuando pongo una actividad lo primero que explico es el objetivo de la actividad, para que quiero esa actividad, luego les explico la actividad, hago una relación entre lo que yo le estoy diciendo, de lo que ellos me están entendiendo si, para podernos poner de a cuerdo y a medida que ellos están haciendo la actividad igualmente voy respondiéndome inquietudes

**P 8: - 8:29 [mi objetivo objetivo final, pa..] (55:55) (Super)**

Codes: [Intencionalidad del docente]

No memos

mi objetivo objetivo final, para mi lo mas importante es explicar hacia a donde va la actividad y como es la actividad que uno quiere realizar para que aun así de los resultados que uno este pensando.