Factores para el Desarrollo de Practicas Evaluativas

de los Docentes del Programa Técnico en Gestión Empresarial

De:

Martha Lucía Bello Reyes

María Ligia Castillo Grijalba

Asesor:

PhD. Nelson Enrique Barrios Jara

Universidad Piloto de Colombia

Posgrados Especializaciones Virtuales

Especialización en Docencia Universitaria

Bogotá. D.C Ciclo IV

Colombia

2021

Dedicatoria.

A Intenalco por brindarme la oportunidad de reaprender los procesos de educación en nuestro país y los cambios a futuro.

Tabla de contenido

Abreviaturas 4
Resumen 5
Introducción 7
Capítulo I Problematización 8
1 Planteamiento del Problema 8
1. 1. Descripción del Problema 12
1. 2. Justificación 18
1. 3. Contextualización del Ejercicio Investigativo 19
1. 3. 1. Pregunta de Investigación 20
1. 3. 2. Objetivos de la Investigación 20
Capítulo II Marco de Referencia 21
2. Marco Teórico 21
2. 1. Estado de la Cuestión. 21
2. 1. 1. Categorías Teóricas 27
2. 1. 2. Factores para el Desarrollo de Practicas Evaluativas 29
2. 2. Marco Conceptual 40
2. 2. 1. Evaluación de la Práctica Docente y la Práctica Educativa 44
2. 3. Marco Conceptual e Histórico 51
2. 4. Marco Normativo 56
2. 4. 1. Principios que garantizan la Calidad de la Educación en Colombia 62
Capítulo III Sistema Metodológico 67
3. Metodología de la investigación 67
3. 1. Perspectiva Epistemológica. Paradigma 69
3. 2. Enfoque Cualitativo 70
3. 3. Alcance de la Investigación 71
3. 4. Diseño de la Investigación 72
3. 5. Técnicas de Procedimiento 74
3. 5. 1. Análisis Documental 76
3. 5. 2. Recolección de la Información. 78
3. 6. Instrumentos 83
3. 6. 1. Análisis de la Información 85
3. 6. 2. Cuadro de Categorización 109
Capitulo IV Análisis de Resultados 90
4. Contrastación de datos con los referentes teóricos. Factores 90
4. 1. Matrices de valoración del Instrumento 99
4. 2. Instrumento de evaluación de factores validado por expertos 104
Conclusiones 108
Anexos 111
Referencias 115

Abreviaturas

CESU	Consejo Nacional de Educación Superior.
CONACES	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
CNA	Consejo Nacional de Acreditación.
DESECO: OCDE	Competencias Básicas para la vida
IES	Instituciones de Educación Superior.
IRI	Instrumento de Recolección de Información.
MEN	Ministerio de Educación Nacional.
NEE	Necesidades Educativas Especiales.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
UAI	Unidad de Atención Integral.
INTENALCO	Instituto Técnico Nacional de Comercio “Simón Rodríguez”
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Abreviatura en inglés.
UPC	Universidad Piloto de Colombia.

Resumen

La evaluación en la educación superior muchas veces se ubica como un apéndice del proceso de enseñanza aprendizaje y otras como simple instrumento o herramienta que se usa al final de cada período académico, este se remite a emitir juicios que puede resultar subjetivos y en pocas ocasiones son producto de criterios consolidados fruto de la riqueza pedagógica de un programa o de la institución. En este orden la presente investigación parte de un acercamiento al estudio del arte, con ello la consolidación de elementos que conforman categorías, que luego se organizan y se validan por expertos recogiendo las concepciones teóricas más representativas.

El estudio se limita a reconocer los factores teóricos y a validarlos con expertos, teniendo en cuenta la relación con en el desarrollo de prácticas evaluativas en el Programa Técnico en Gestión Empresarial donde confluyen docentes con variedad de concepciones y formaciones que dan cuenta de la riqueza de estrategias de evaluación que se usan en el proceso de aprendizaje, dejando con lo anterior la primera etapa de un macro proyecto para que luego se implementen los factores, se caractericen y consoliden dichas prácticas redundado en beneficio de la institución.

Palabras claves: Evaluación, Competencias, Enseñanza, Aprendizaje, Técnicos en Gestión Empresarial.

Abstract

The evaluation in higher education is often located as an appendix of the teaching-learning process and other times as a simple instrument or tool that is used at the end of each academic period, this refers to making judgments that can be subjective and rarely are product of consolidated criteria as a result of the pedagogical wealth of a program or institution. In this order, this research starts from an approach to the study of art, with it the consolidation of elements that make up categories, which are then organized and validated by experts, collecting the most representative theoretical conceptions.

The study is limited to recognizing the theoretical factors and validating them with experts, taking into account the relationship with the development of evaluative practices in the Technical Program in Business Management where teachers with a variety of conceptions and training converge that account for the wealth of strategies of evaluation that are used in the learning process, leaving with the previous the first stage of a macro project so that later the factors are implemented, characterized and consolidated said practices redounded to the benefit of the institution

Keywords:

Evaluation, Competences, Teaching, Learning, Technicians in Business Management.

Introducción

El contexto educativo exige dar respuesta a las diversas necesidades que se presentan en el aula, esto implica una continua actualización de los docentes en cuanto a sus prácticas, formas de enseñanza y por su puesto concepciones y actuaciones en relación a la evaluación. Es por esto, que las instituciones de educación superior, requieren pensar permanentemente en sus planes, programas y mecanismos de alcance de sus objetivos y con ellos de sus concepciones y formas de ver la evaluación donde se tengan en cuenta los principales referentes tóricos y con ellos se unifiquen criterios que atiendan las demandas de sus comunidades.

En este orden el presente documento está estructurado en cuatro capítulos que describen la forma en que se realizará la investigación. El primero presenta la contextualización y planteamiento del problema. El segundo considera los referentes teóricos, conceptuales, contextuales y normativos que soportan teóricamente el ejercicio. El tercer capítulo se describe y articula el sistema metodológico; enfoque, diseño, alcance, técnicas y fases. En el cuarto capítulo se evidencian los resultados del estudio y se proyectan los elementos a seguir para el mejoramiento institucional en el campo de la evaluación.

Capítulo I

Problematización

1. Criterios que Constituyen el Planteamiento del Problema.

El objetivo de esta investigación es contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, aportar algunas herramientas de tipo metodológico que permitan a los docentes mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación. Según Moreno (2012), la evaluación es un elemento clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el alumno, el docente, el sistema educativo y la sociedad, vislumbra las competencias con un panorama abigarrado e incierto, determinado por las inconsistencias que presentan las distintas reformas educativas en el país:

- Carencia de un marco teórico sólido que sustente y contribuya a esclarecer el enfoque de competencias (condición propia de este enfoque en todo el mundo).

Existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, según el marco teórico y cultural que se adopte. La reforma curricular del sistema educativo tiene un elemento común que comparten todos los tramos de enseñanza del sistema: un currículum con un enfoque basado en competencias. Este proceso de reforma se ha emprendido en sus diferentes niveles.

Sin embargo, Según Boon y Van der Klink (2002); Westera (2001), un elemento central del currículum que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores de la reforma ha sido la evaluación del aprendizaje, a juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo evaluar las distintas competencias que se pretende que los alumnos desarrollen

y que se establecen en el perfil de egreso. Confusión que está dada, en buena medida, por la complejidad y falta de consenso del propio concepto de competencia y los componentes que la integran.

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el docente, el alumno, el sistema educativo y la sociedad. Precisamente en este apartado vamos a abordar el tema de la evaluación del aprendizaje en un currículum basado en competencias, con la finalidad de poder ofrecer algunos principios orientadores que permitan al profesorado mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación.

- Opacidad e insolvencia conceptual, que deriva en serios obstáculos para operar la propuesta en la práctica, lo que genera un vacío metodológico que dificulta la enseñanza por competencias y su consiguiente evaluación.

La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría una reforma radical del sistema educativo, implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto, no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

- Escasos materiales curriculares complementarios al modelo propuesto, que sirvan de apoyo a la enseñanza y una deficiente difusión de éstos entre los docentes.

En el VIII Encuentro de Vicerrectores Académicos, la asociación Colombiana de Universidades, abordan el tema de la formación por competencias y sus implicaciones curriculares, plantean entre otros aspectos lo siguiente" Abordar las implicaciones curriculares de la formación por competencias exige partir de una reflexión sobre cómo se concibe el currículo en el contexto universitario actual. Para ello, es importante detenerse a reflexionar sobre la función formativa que socialmente se le ha reconocido a las instituciones de educación superior, tal como lo señala el Artículo 1 de la Ley 30 de 1992 en el que se define la educación superior como "un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral… tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica y profesional" Vicente Durán Casas. Vicerrector Académico Pontificia Universidad Javeriana (2006)

- Propuesta de formación docente insuficiente, superficial y prescriptiva en la que se presentan las competencias como un asunto aséptico en el que la polémica, el debate y la falta de consenso (inherentes al tema) se eliminan; se privilegia una postura dogmática que poco contribuye a una formación amplia y sólida, tan necesaria para dotar al profesorado con competencias profesionales que le permitan atender con eficacia las demandas no sólo de esta reforma, sino de las que le seguirán una vez que la actual inicie su declive.

En este mismo sentido, se tienen en cuenta las reflexiones del Congreso Internacional que celebra la universidad Cooperativa de Colombia en Bucaramanga, (2005) y se puede decir que "la formación por competencias en la educación superior, diseño curricular, didáctica y evaluación", en el cual la formación basada en competencias en la educación superior se está posicionando como el centro de las reformas y de las innovaciones en el diseño curricular, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación en la medida que enfatiza en aspectos tales como los procesos de aprendizaje autónomo, el reconocimiento de los aprendizajes previos, la integración entre teoría y práctica, el énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, la investigación y el entorno profesional, la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, y el establecimiento de procesos de gestión de calidad que aseguren el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a partir de la autoformación y la capacitación de los docentes y de los administradores en el ámbito de la educación superior.

Una de las grandes dificultades en la implementación del enfoque de formación basada en competencias en el mundo de las universidades es la disparidad de criterios en cuanto a su concepción, metodología, técnicas de abordaje y orientación pedagógica, lo cual dificulta el trabajo educativo desde este marco de referencia.

- Las reformas vigentes representan un enorme reto para el docente, porque la enseñanza y la evaluación de competencias ponen a prueba su profesionalismo, capacidad de innovación y compromiso con un cambio genuino; se trata de procesos por naturaleza complejos que es

difícil que se puedan lograr si el docente no domina mínimamente algunas habilidades y conocimientos pedagógicos Barrón, (2009); García, (2000).

1.1. Descripción del Problema. Evaluación por competencias.

La escuela del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una constelación de competencias tanto cognitivas como sociales, con las que haga frente de forma efectiva a los diversos problemas actuales (y futuros) caracterizados por ser abiertos, no estructurados y contradictorios, propios de la posmodernidad. Moreno (2012b).

Según el Proyecto Competencias para la vida DESECO (2000) y (2005), una competencia es más que el dominio de conocimientos y habilidades. Ésta incluye la capacidad para satisfacer demandas complejas, poniendo y movilizando recursos psicosociales; por ejemplo, la capacidad para comunicarse efectivamente es una competencia que podría extraer del individuo un conocimiento del lenguaje, habilidades prácticas de informática y actitudes hacia aquellos con los que se comunica. Las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de la escuela, hay algunas que atañe promover a otros agentes e instituciones sociales.

Así mismo, se coincide con la idea de que no existen competencias sin conocimientos; los saberes son esenciales, aquéllas no se desarrollan en el vacío. Toda competencia implica una movilización de saberes. Si alguien posee conocimientos sobre un asunto, pero es incapaz

de usarlos, se dice que no es competente. En cambio, alguien sí lo es cuando “aprende a hacer” algo y, además, es consciente de “por qué y para qué” lo hace (aprende a conocer) y puede comunicarlo de modo efectivo.

Un sujeto competente, entonces, es alguien que identifica varias opciones de respuesta y, además, sabe elegir el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación-compleja que se le presenta, sea en su vida personal, social y laboral o profesional Denyer, Furnémont, Poulain et al., (2007); Zabala y Arnau, (2008). Esta respuesta no puede ser simple ni mecánica o rutinaria, necesariamente tendrá que ser compleja, holística e integral, como lo son los problemas de la vida real Rychen & Hersh, (2001) y (2006).

Una actuación competente incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero el todo no es igual que la suma de sus partes; el resultado es algo más completo y diverso que estos tres ingredientes reunidos. El sujeto competente debe responder empleando “toda su humanidad” y hacer una lectura correcta del contexto, porque las competencias siempre ocurren en un contexto (temporal y espacial) determinado y es sólo en ese marco que se pueden desarrollar y potenciar.

El concepto de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En la práctica, esto desplaza el peso del currículo de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículo como un todo, sentido y significado (Álvarez, 2008).

En la literatura especializada, se identifican ciertos principios pedagógicos que subyacen al enfoque de competencias, estos principios pedagógicos enfatizan que una enseñanza que se sustenta en el enfoque de las competencias será, necesariamente, una enseñanza para la comprensión y que requiriere una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos. Moreno (2011).

El propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.

- El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos.
- El provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- La organización del tiempo y el espacio ha de ser flexible y creativa.
- El aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas.
- Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.
- El brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar.

- La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente de tutoría, lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos. Pérez, (2007).

Se debe considerar que todo modelo de evaluación debe prever al menos los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal; no ocurre lo mismo con los otros componentes del modelo, sobre todo se soslaya por qué evaluar y qué hacer con los resultados de la evaluación. Es más, lo acostumbrado es que ni siquiera se planteen estas cuestiones y, en caso de hacerlo, la respuesta suele ser banal.

Sin embargo, estos dos elementos son medulares y demandan del docente una postura crítica respecto a su tarea de evaluador. Ante la pregunta ¿por qué evaluar?, una respuesta superficial sería: porque es una exigencia institucional, ya que el sistema educativo requiere evidencias del rendimiento académico del alumno, las cuales se expresan mediante las calificaciones que se le otorgan. No obstante, esta no es la respuesta que cabría esperar de un docente que asume su papel como un profesional comprometido con el aprendizaje de sus alumnos; parece más bien la contestación de alguien interesado en satisfacer las exigencias de rendición de cuentas del aparato burocrático administrativo. Una cuestión central que todo docente debería plantearse es: ¿al servicio de quién está la evaluación que practico? Una respuesta honesta le dará algunas pistas del por qué y para qué de la evaluación que realiza y, sobre todo, si ésta guarda alguna posibilidad de contribuir a enriquecer los logros de aprendizaje de sus alumnos.

En cuanto a la pregunta: ¿qué hacer con los resultados de la evaluación?, los datos son usados, generalmente, para informar y servir a intereses que están fuera de la escuela, con lo que se pierde la oportunidad de hacer de la evaluación un medio que contribuye a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Otra cuestión nodal que el profesorado debería formularse es: ¿quién se beneficia de los resultados de la evaluación que practico? Es evidente que estas preguntas tienen fuertes implicaciones éticas que ningún docente como evaluador debería ignorar. Santos y Moreno, (2004); Moreno, (2011).

La propuesta evaluadora debe superar una visión estrecha que hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos; por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el docente como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas); homogeneizadora, dado que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros rasgos.

Una evaluación con las características antes mencionadas resulta contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de éstas demandan una participación activa y comprometida del alumno con su propio aprendizaje. Nadie puede adquirir las competencias por otro. Si esta afirmación es válida para cualquier tipo de aprendizaje, todavía es más acuciante para el caso de las competencias, porque sólo mediante

su actuación “en contexto” el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas. Moreno (2011)

Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes Stiggins, (2002); Moreno, (2012). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

Algunos de los dispositivos metodológicos pertinentes para la valoración de las competencias, no en todos los casos se trata de propuestas novedosas de evaluación, su empleo en el campo de la educación y la formación data de mucho tiempo atrás; no obstante, la vigencia y eventual resurgimiento de algunos de ellos responde a un viejo anhelo de la pedagogía: acercar la escuela a la vida real.

Ante las críticas por el excesivo acartonamiento y la artificialidad de prácticas pedagógicas que promueven un aprendizaje maquinal y rutinario, en los últimos años la denominada “evaluación alternativa” (Moreno, 2004) ha propuesto una gama de metodologías de evaluación que encajan bien con el enfoque de competencias: Observación, entrevista,

proyectos, aprendizaje basado en problema-ABP, estudio de casos, simulaciones, rubricas, aprendizaje cooperativo, portafolio, y exámenes escritos.

1.2. Justificación.

El enfoque de evaluación por competencias promovido desde las instancias oficiales ha sido poco consistente, a partir del momento en que se pone en marcha un ambicioso proyecto de reforma a la educación sin tener un sólido programa de formación continua para docentes en servicio de acuerdo con el nuevo enfoque de educación que ofrece, genera disparidades y errores en la concepción de la práctica y por ende de la evaluación, estos hechos han causado retraso en el diseño y la oportuna difusión de materiales didácticos que apoyen el trabajo de los docentes en el aula, según el cambio operado en los planes y programas de estudio de estudio para las instituciones de educación superior.

La evaluación del aprendizaje efectuada mediante pruebas nacionales no parece medir competencias -al menos no las más complejas-, ya que existe consenso entre los especialistas en evaluación en que las pruebas escritas son un instrumento poco efectivo para este fin, por citar sólo algunas carencias y contradicciones; por tal razón este proyecto de evaluación coadyudaría en la solución de esta problemática.

Se sabe que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias (Gimeno, 2008; Díaz Barriga, 2006). Si a esta situación se añade la dificultad propia de la evaluación del aprendizaje, se puede decir sin

temor a equivocarnos, que las condiciones están dadas para que la ambigüedad, la perplejidad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como parece que está sucediendo en muchos de ellos; por lo cual se requiere establecer los factores para el desarrollo de las prácticas evaluativas de los docentes del Programa Técnico Profesional de Gestión Empresarial.

1.3 Contexto y Sujetos de Investigación

El estudio de investigación se realizará en El Instituto Técnico Nacional de Comercio "Simón Rodríguez" de Cali, entidad pública del orden nacional. El profesorado necesita referentes teórico-metodológicos y prácticos, claros, que le sirvan a modo de anclaje al cual asirse para no naufragar en esta ola de reformas en la que se encuentra jalonado por fuerzas centrífugas. Un elemento fundamental del currículo que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores del cambio ha sido la evaluación del aprendizaje, a juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo valorar las distintas competencias (genéricas, específicas, transversales...) que se pretende que los alumnos adquieran y que se condensan en el perfil de egreso, más allá de algunas propuestas que se reducen al llenado de ciertos formatos y guías con indicadores a evaluar las competencias. Esta confusión está dada, en buena medida, por la complejidad y la falta de consenso del propio concepto de evaluación por competencia. Tampoco se advierte una clara distinción entre evaluación por competencias y estándares de evaluación por desempeño, puesto que no son conceptos equivalentes.

1.3.1 Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los factores teóricos que se deben tener en cuenta en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco?

1.3.2 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar los factores teóricos que se tienen en cuenta en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco.

Objetivos Específicos

- Reconocer los factores teóricos en relación con las practicas evaluativas en el proceso de Enseñanza Aprendizaje en programas técnicos de gestión empresarial.
- Determinar las categorías teóricas en relación a las prácticas de evaluación de los docentes de Intenalco en el programa Técnico de Gestión Empresarial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la jornada nocturna.
- Validar por expertos las categorías teóricas en relación a las prácticas de evaluación de los docentes de Intenalco del programa Técnico en Gestión Empresarial.

Capítulo II

Marco de Referencia

El presente título describe los elementos teóricos, conceptuales, contextuales y normativos de la investigación, estos se describen desarrollando los anteriores apartes y consolidando los principales referentes.

2. Marco Teórico

De acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación el marco teórico se compone por cuatro aspectos; el primero donde se reconocen los referentes teóricos sobre los factores que tienen en cuenta los docentes en las prácticas de evaluación, la relación con las prácticas educativas y demás aspectos que consolidan una aproximación al estado de la cuestión (del arte) y las categorías teóricas que soportan la investigación. En un segundo momento se establece el marco conceptual, en el tercero el marco histórico o contextual y un cuarto momento el marco normativo, lo anterior con el fin de soportar las aproximaciones teóricas, conceptuales y las realidades que se dan desde el objeto de investigación.

2.1. Estado de la Cuestión

De acuerdo con González (2017), el termino de evaluación abarca un campo semántico que se ha desfigurado dada las múltiples interpretaciones y usos que se han dado del mismo, desde allí una acepción corresponde a la de apreciar, valorar, fijar el valor de algo, un proceso o un procedimiento, hechos o fenómenos, entendiéndose esto como el hacer control y medición. En otros campos la definen como un mecanismo que limita o se ubica bajo la

concepción de calificación el cual busca otorgar una escala, un precepto o nota a partir del resultado de una actividad. En este sentido la siguiente tabla recoge los primeros elementos desde diferentes posturas que reflejan el estado de la cuestión.

Tabla 1 Estado de la Cuestión (Diagnostico y antecedentes)

TITULO DEL ESTUDIO AUTOR	AUTOR/ AÑO	PROBLEMA DE INVESTIGACION	OBJETIVO(S)	METODO DE INVESTIGACIÓN	CONCLUSIONES
Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias.	Álvarez, J. (2008).	¿Cómo se hace compatible una enseñanza centrada en el alumno y una evaluación que debe mirar a los resultados expresados en términos de competencias, evaluación que exige evidencias empíricas, resultados medibles, constatables, verificables, en los que el alumno debe poner a prueba los conocimientos adquiridos haciendo?	Necesitamos transformar la 'costumbre del examen' en 'cultura de la evaluación'. Para ello necesitamos hacer de la evaluación un ejercicio de formación. Análisis y reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender.	Cualitativo. Del análisis y de la reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender.	Resulta artificial pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en la que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad. la evaluación, como concepto y como práctica, no podemos perder de vista que prioritariamente se trata de un acto de justicia, de ecuanimidad Son exigencias que derivan de la competencia profesional de quien enseña. En la medida que esto se dé podremos creer que la enseñanza centrada en competencias evalúa formativamente el aprendizaje de quienes aprenden.

Reformar la evaluación para reformar la enseñanza	Casanova, M. (1999).	*resulta tan decisiva la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para poder aplicar correctamente los principios psicopedagógicos actuales?* ¿Es tan importante el cambio de la evaluación para conseguir el modelo educativo exigido por nuestra sociedad y el perfil de ciudadano adecuado para el futuro?	Dado que la evaluación -es un elemento que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo absoluto, es de especial interés que se ajuste con gran precisión a las metas educativas que se proponen para el alumnado de modo que contribuya eficazmente a que se alcancen con su práctica diaria, la educación integral y coherente del alumnado.	al cambio en la evaluación, lo hago, evidentemente, aludiendo al modelo tradicional de valorar los aprendizajes del alumnado casi exclusivamente mediante pruebas puntuales y escritas, controles, exámenes. Seguimiento paulatino del proceso por observación y análisis cualitativo. Evaluación formativa que, para cumplir la finalidad que tiene encomendada debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo.	Las posiciones cuantitativa y cualitativa se van acercando por las mismas imposiciones de los estudios que se llevan a cabo y las finalidades que se proponen con ellos. Con visiones parciales o sesgadas de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución. El modelo cualitativo permite describir con amplitud las situaciones e informar de las mismas a todos los implicados en ese proceso.
Manual de evaluación educativa (5ª. ed.). Madrid: La Muralla.	Casanova, M. (1999).	¿Qué ocurriría si desaparecieran los exámenes de la enseñanza obligatoria?	Este modelo de valuación, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta decisivo para mejorar cualitativamente la calidad educativa de los mismos y, por lo tanto, del conjunto del sistema escolar. En el momento actual qué vive nuestra sociedad, la diversidad ha llegado a ser la norma.	Analizar si dejáramos de examinar y de calificar con notas, que sólo le muestran la posesión de aprendizajes intrascendentes en la mayoría de los casos; perderíamos la obsesión por los títulos para pasar a evaluar la eficiencia de las personas: el título únicamente constata el final de algo, mientras que el que aprende se debe interesar, sobre todo, en el proceso permanente de aprender	La evaluación se convierte en base fundada de las innovaciones educativas. en cualquiera de los elementos curriculares u organizativos en los que se propongan. Conclusión: el profesorado de cada centro es el artífice principal de la innovación permanente del sistema educativo y precisa de la evaluación para su actuación coherente.

El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos, 28* (2), 7-	Díaz Barriga, A. (2006).	¿Realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio?	La idea es llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular.	Revisar los fundamentos conceptuales del término competencia, así como algunas experiencias que se están estableciendo a partir del mismo en algunos ámbitos educativos. Para ello, organizamos nuestro análisis en tres secciones: la primera funge como preámbulo al tema; la segunda está centrada en las dificultades que tiene la conceptuación del término competencias, y la tercera examina algunas opciones para su empleo en la educación y en los planes de estudios.	En primer lugar, el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión. No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza. El término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística.
La Evaluación. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista	Díaz, F. Y Barriga, A. (2002)	La Evaluación ya no es, en esta concepción, la simple comparación del trabajo del alumno con una norma previa. Es un esfuerzo de comunicación intersubjetiva, en el que el maestro y el alumno se esfuerzan por analizar las representaciones de la otra parte y comprenderlas para hacerlas converger. La corrección de los ejercicios permite este intercambio acerca del objeto de estudio, que los "errores" de	Nos referimos a la clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Estas tres clases de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa Que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo.	Los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios, los trabajos complejos-tales como ensayos, monografías, etcétera-, son instrumentos muy utilizados en las evaluaciones sumativas.	La mayoría de los instrumentos de tipo formal constituirán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo. La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes.

Enseñanza situada. Vinculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill Interamericana.	Díaz Barriga, F. (2006).	Problemas auténticos aprendizaje en el servicio. Cognición situada y aprendizaje en contextos escolares	Se presenta un conjunto de estrategias para el aprendizaje significativo basadas en una enseñanza situada y experiencial	Análisis de casos, proyectos, simulaciones situadas, entre otros y se concluye en términos de su potencialidad para promover el facultamiento.	Se describen los principios del paradigma de la cognición situada vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano que se afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. Se destacan la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados
La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza	Díaz Barriga, Frida. (2005).	La necesidad de un cambio de visión no sólo en la enseñanza y el aprendizaje, sino también en la evaluación de ambos procesos.	La resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje basado en el servicio son metodologías con un gran potencial siempre y cuando aborden de manera estratégica cuestiones reales, de verdadera relevancia social, académica y práctica para el alumno.	Se revisará una perspectiva que resulta acorde con los postulados de los enfoques experiencial y situado: la evaluación auténtica.	Es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación
La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias	Ávila M & Paredes I. (2015)	¿Cuáles son los elementos esenciales de la evaluación en un currículo por competencias?	Analizar los elementos de la evaluación en el marco del currículo por competencias. Identificar los elementos esenciales de la evaluación en un currículo por competencias. Caracterizar los elementos que integran la evaluación en un currículo por competencias	Suministrar al estudioso de este tema de un conjunto de datos que le permitirán categorizar los elementos que integran la evaluación en un currículo por competencias. Para construir dichas categorías fue necesario describir teóricamente los elementos del proceso evaluativo que operan en la actualidad como parte integrante de este enfoque curricular, además, de identificar las relaciones entre cada	La evaluación de competencias es un proceso continuo, operativo, crítico, creativo, orientador, regulador, sistémico, cooperativo, referencial e integral que requiere de criterios de evaluación, de actividades de aprendizaje y principios orientadores debidamente establecidos. La evaluación en un currículo por competencias se caracteriza por ser un eje integrador, dinamizador y valorador integral de los procesos de

				uno de esos elementos.	aprendizaje y de enseñanza.
Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación	UNESCO (2015)	¿Cuáles de estos nuevos retos y objetivos curriculares pueden y deben evaluar los sistemas y sus muchos interesados y asociados? ¿Cómo pueden los resultados de estas evaluaciones orientar de manera constructiva a los encargados del desarrollo curricular y las muchas personas que son responsables de los diferentes elementos necesarios para impartir el currículo con éxito?	Apoyar la labor de los países en la incorporación de temas desafiantes en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y ofertas del sistema educativo.	Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje	La capacidad de crear y llevar a cabo las evaluaciones del aprendizaje y de analizar y utilizar los resultados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es fundamental para el éxito de un sistema y asegurarse de que los estudiantes salgan de la escuela con el conocimiento y las competencias que la sociedad les requiere. El logro de esta capacidad y el uso de la evaluación no sólo como un termómetro, sino para contribuir a un diagnóstico rico, preciso y pertinente de lo que los estudiantes están y no están aprendiendo y cómo los sistemas pueden funcionar mejor para mejorar estos resultados requiere reflexión y acción por parte de todos los actores educativos.
La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada?	Sánchez M. (2018) Revista Digital Universitaria Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre 2018	¿Qué es la evaluación del aprendizaje?	Los actores de la educación deben adquirir conciencia de los alcances y limitaciones de los instrumentos de la evaluación del aprendizaje.	Especificar claramente lo que se va a evaluar es fundamental. La evaluación es un medio para un fin, no un fin en sí mismo. Los métodos de evaluación del aprendizaje deben elegirse por su relevancia para las características que se van a evaluar del estudiante. Requiere de una variedad de procedimientos e instrumentos. Su uso adecuado requiere tener conciencia de su propósito y de las bondades y limitaciones de cada método.	La comprensión clara del concepto moderno de validez es fundamental para entender las limitaciones de los resultados de los exámenes, ya que extrapolar conclusiones y decisiones más allá de lo académicamente obtenible es inapropiado e incluso puede ser peligroso. Si un estudiante tiene un desempeño deficiente en una aplicación de un examen sumativo de alto impacto, eso no significa que sea “mala persona”, “incompetente”, alguien que “no debió estudiar esa carrera”, entre otros muchos calificativos que se asignan como etiquetas y que tienen un impacto emocional importante.

2.1.1. Categorías Teóricas

La evaluación es parte integral del Sistema educativo en el ámbito nacional e internacional; el propósito del proceso de evaluación a realizar, se enfatiza en los programas educativos, en los profesores, en el aprendizaje, a partir del nivel del Sistema educativo en Colombia y específicamente del Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez de Cali.

Tabla 2 Matriz de Categorías Teóricas

MATRIZ DE CATEGORIAS				
CATEGORIA	**SUB CATEGORIA**	**DESCRIPCION**	**CONCEPTO**	**APLICACIÓN Y ALCANCE**
EVALUACION	FORMATIVA	Evaluación Formativa	Es aquella que busca enriquecer y mejorar los desempeños, pues ayuda a pensar y reflexionar sobre donde se está fallando, como se está aprendiendo y enseñando, motivando a plantear metas y acciones que contrasten con esta realidad.	Se vinculan y definen claramente las funciones y finalidades de la evaluación aplicada a diferentes ámbitos u objetos en el contexto educativo. A partir de las **funciones de la evaluación** puede ser simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento, de desarrollo de capacidades, y contractual. También se establece la **evaluación por Finalidades** como: De diagnóstico, de pronóstico, de selección y de acreditación.
	PROCESUAL	Evaluación Procesual	Consiste en un permanente análisis y valoración sistémica del proceso evaluativo que se desarrolla dentro del aula a lo largo de un período de tiempo preestablecido para la conquista de metas y objetivos pensados y que en el curso de la misma se pueden redireccionar, ajustar, modificar, replantear, regular, a fin de su mejora.	proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción. FASES: Planificación, ejecución y análisis de datos. El evaluador pierde la característica de juez, convirtiéndose en un investigador de procesos, capaz de construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y valorarlo.
	AUTO EVALUACION	Autoevaluación	Con la cual cada actor en su escenario, podrá valorar sus fortalezas, identificar sus debilidades, saber	Los resultados de la evaluación no son descripciones que indican cómo funcionan las cosas, sino que **constituyen construcciones significativas de los actores**.

			dónde está y hacia dónde quiere ir. El evaluado asume su responsabilidad y podrá reorientar su proyecto de vida y la forma como se ha venido ejecutando.	La evaluación tiene una orientación hacia la toma de decisiones y el curso de las **acciones a realizar se logra mediante la negociación.**
EVALUACION	CO EVALUACION	Coevaluación	Se refiere al tipo de evaluación donde se tiene en cuenta la participación crítica y reflexiva de todos los actores que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clase, con relación al trabajo propio y al de los demás. Retroalimentar los trabajos el uno al otro y conversar alrededor de su fortalezas y oportunidades de mejorar.	Se debe Integrar la autoevaluación y la coevaluación como elementos importantes para una cultura de evaluación para la **calidad.** La mirada de otros permite conocer y valorar situaciones que desde nuestra óptica no son visibles, ya sea porque no queremos ver o no sabemos cómo verlas. La evaluación para la calidad tiene un elemento fundamental y prioritario que es la autoevaluación, y coevaluación, elementos fundamentales para desarrollar una cultura de **evaluación para la calidad.**
EVALUACION	ELEMENTOS CURRICULARES	Evaluación Práctica Docente	La práctica docente es concebida como la acción que el profesor *desarrolla en el aula*, especialmente referida al proceso de enseñar. Esta diferenciación está vinculada con las actividades que se le demandan a un académico universitario y que necesariamente responden a un marco curricular del nivel superior.	Todas estas actividades corresponden al proceso educativo, por tanto, para evaluar el proceso educativo desde el aula, independientemente del nivel educativo que se trate, debemos considerar los siguientes elementos: Calidad de instrucción, Nivel apropiado de instrucción, Los incentivos relacionados con el grado, Asignación de tiempo por tareas. La evaluación del docente, con respecto a los elementos antes mencionados, hay una diferenciación conceptual entre práctica docente, la cual se desarrolla en el aula independientemente del contexto institucional o curricular del pedagogo y la práctica educativa, enmarcada por el contexto institucional.
		Evaluación Práctica Educativa	La práctica educativa, se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y del estudiante, pero que responden a un marco curricular e institucional, con determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes.	La práctica educativa está enmarcada por el contexto institucional. Evaluar la práctica educativa implica, necesariamente, incluir la valoración de la práctica docente, pues lo que el profesor realiza en el aula debe estar, necesariamente, enmarcado en un contexto curricular, que determina los objetivos y contenidos de un programa educativo; por consiguiente, desde de la práctica educativa, el docente debe dominar el conocimiento de su programa educativo.

		Marco Referencial Marco Curricular Institucional.	**1. Permite al profesor entender:** a). El propósito b). Los programas c). La Organización administrativa del sistema Educativo **2. El currículum delimita**	

Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. Factores para el desarrollo de Prácticas Evaluativas

Tabla 3 Matriz Factores para el desarrollo de Prácticas Evaluativas.

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	ELEMENTOS	SEÑOR DOCENTE FAVOR MARCAR LA CASILLA DE ACUERDO A COMO CORRESPONDA SEGÚN SU OPINIÓN SI UTILIZA O NO EL RESPECTIVO CRITERIO:
FORMATIVA Se vinculan y definen claramente las funciones y finalidades de la evaluación aplicada a diferentes ámbitos u objetos en el contexto educativo.	Evaluación por funciones	A partir de las **funciones de la evaluación docente** puede ser: **Simbólica.** ¿La evaluación está asociada con el cumplimiento de un proceso evaluativo, sin que necesariamente haya un impacto? **Política**. La evaluación es de carácter instrumental para la toma de decisiones. **De conocimiento**. La evaluación implica el incremento del conocimiento y comprensión del objeto evaluado, donde la retroalimentación y dar cuenta de los resultados son dos formas de esta función. **De mejoramiento**. La evaluación implica la toma de decisiones, complementada por la función del conocimiento y política. **De desarrollo de capacidades**. La evaluación contribuye a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos instrumentales valiosos y poco estimulados. **Contractual**. La evaluación se relaciona con la claridad en los criterios de evaluación de los aprendizajes dentro del aula.	¿A partir de las funciones de la evaluación, usted asocia la evaluación formativa con el cumplimiento de un proceso? ¿El impacto que realiza la evaluación formativa se considera para reformular procesos? ¿Usted utiliza diversos instrumentos para la evaluación formativa? ¿La evaluación formativa implica el incremento del conocimiento y comprensión del objeto evaluado, donde la retroalimentación y dar cuenta de los resultados son dos formas de esta función? ¿La evaluación formativa implica la toma de decisiones, complementada por la función del conocimiento y política? ¿La evaluación formativa contribuye a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos instrumentales valiosos y poco estimulados? ¿La evaluación formativa se relaciona con la claridad en los criterios de evaluación de los aprendizajes dentro del aula?
	Evaluación por finalidades	**evaluación por Finalidades** como: **De diagnóstico.** Enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de la información. **De pronóstico**. Enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se genera.	¿Según la evaluación por finalidades esta evaluación formativa, enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de la información? ¿Según la evaluación por finalidades esta evaluación formativa Enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se genera?

		De selección. Enfatiza la utilización de la información con propósitos de selección. **De acreditación.** Enfatiza el valor social simbólico que tiene la evaluación y las consecuencias que los resultados tienen para el individuo o institución	¿Según la evaluación por finalidades esta evaluación formativa enfatiza la utilización de la información con propósitos de selección? ¿Según la evaluación por finalidades esta evaluación formativa, enfatiza el valor social simbólico que tiene la evaluación y las consecuencias que los resultados tienen para el individuo o institución
PROCESUAL El evaluador pierde la característica de juez, convirtiéndose en un investigador de procesos, capaz de construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y valorarlo.	Planificación	Descripción clara del problema Función de la evaluación Elección del enfoque metodológico Especificación de los indicadores, criterios descripción de los procedimientos. Análisis e interpretación de los datos Discusión y elaboración de conclusiones. Informe.	. ¿Se establece claramente los problemas a evaluar? ¿La Evaluación que se realiza genera procesos de mejoramiento? ¿El enfoque metodológico elegido le ayuda a lograr el objetivo de la evaluación? ¿El resultado de los análisis de los datos le han permitido evaluar la previsión de los mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones? ¿El informe, producto de la evaluación de esta etapa es claro, lenguaje comprensible dependiendo a quien va dirigido?
	Ejecución	Recoger la información necesaria sobre la que sustenta los juicios de valor. Proporcionar información para ayudar a mejorar y ajustar la acción.	¿La información recogida en esta fase le permite sustentar los juicios de valor? ¿La información proporcionada permite a la mejora y acción?
	Análisis de datos	Los datos cualitativos pueden tratarse empleando: a). Análisis de contenido, b). Narrativa, c). Análisis inferenciales que resulten de la contrastación o triangulación de instrumentos y actores involucrados en el proceso.	¿el método utilizado para el análisis de datos es el más apropiado para dar tratamiento a los mismos; además de permitirle dar respuesta a los propósitos de la evaluación?
AUTO EVALUACION Su contribución a la Institución y su profesionalismo	Auto evaluación	**construcciones significativas de los actores**. Con la cual cada actor en su escenario, podrá valorar: a). sus fortalezas, b). identificar sus debilidades, c). saber dónde está y hacia dónde quiere ir.	¿Durante la evaluación permite reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen? ¿El aprendizaje mejora cuando el estudiante sabe claramente lo que se espera de él? ¿Motiva al alumno al saber cómo se evaluará su desempeño? ¿Ayuda al alumno a determinar su propio progreso y así identificar sus áreas fuertes y débiles?
CO EVALUACION	Co evaluación	**evaluación para la calidad.** Se refiere al tipo de evaluación donde se tiene en cuenta la participación crítica y reflexiva de todos los actores que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clase, con relación al trabajo propio y al de los demás.	¿Durante el proceso de evaluación se aprende a: ¿Realizan retroalimentación de los trabajos el uno al otro? ¿Se realizan conversatorios alrededor de las fortalezas y se establecen oportunidades de mejorar? ¿Entender las particularidades propias de un proceso de evaluación?

		a). Retroalimentar los trabajos el uno al otro b). Conversar alrededor de sus fortalezas c). Oportunidades de mejorar.	¿Favorece el trabajo colaborativo? ¿Desarrollar habilidades para el análisis? ¿Aprovechar la oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje en conjunto?
Elementos curriculares	**Evaluación Práctica Docente**	Esta diferenciación está vinculada con las actividades que se le demandan a un académico universitario y que necesariamente responden a un marco curricular del nivel superior. Todas estas actividades corresponden al proceso educativo, por tanto, para evaluar el **proceso educativo desde el aula,** independientemente del nivel educativo que se trate, debemos considerar los siguientes elementos: a). Calidad de instrucción, b). Nivel apropiado de instrucción, c). Los incentivos relacionados con el grado, d). Asignación de tiempo por tareas.	• Calidad de instrucción ¿La práctica docente cumple con los factores de eficacia, eficiencia y costo? ¿El docente tiene el nivel apropiado de instrucción? ¿Cuáles son los incentivos relacionados con el grado para el logro de objetivos de calidad, coste, y mayor satisfacción? ¿Cómo se realiza la asignación de tiempo por tareas?
	Evaluación Práctica Educativa La práctica educativa está enmarcada por el contexto institucional.	La práctica educativa, se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran: a). el quehacer del profesor y del estudiante responden a un marco curricular e institucional b). los objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones deben inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. c). Incluir la valoración de la práctica docente, enmarcado en un contexto curricular, que determina los objetivos y contenidos de un programa educativo; d). El docente debe dominar el conocimiento de su programa educativo.	¿Permite la Evaluación de la práctica educativa definir el ámbito, función y finalidad de la fase de la planeación de todo el proceso Educativo? ¿El quehacer del profesor y del estudiante responden a un marco curricular e institucional? ¿Los objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes? ¿al Incluir la valoración de la práctica docente, enmarcado en el contexto curricular, se determinan los objetivos y contenidos del programa educativo? d). ¿El docente domina el conocimiento de su programa educativo?
CURRICULO	**Marco Referencial** **Marco curricular institucional**	**1. Permite al profesor entender:** a). El propósito b). Los programas c). La Organización administrativa del sistema Educativo **2. El currículum delimita:** a).la postura teórica y práctica sobre la concepción de enseñanza y de aprendizaje, b). los objetivos curriculares,	¿El marco curricular Institucional le permiten a usted como profesor entender: ¿el propósito, los programas y la organización administrativa del sistema educativo de la Institución? ¿Por qué, considera usted que el currículo delimita la postura teórica y práctica sobre la concepción de enseñanza y de aprendizaje? Explique ¿Por qué, considera usted que el currículo delimita los objetivos curriculares, los tipos de contenido? Explique

CURRICULO		c). los tipos de contenidos d). enfoques de evaluación del aprendizaje, e). vinculación entre las diferentes asignaturas que contribuyen en la formación del perfil de egresado de un programa educativo. **3. Incluye la práctica Docente.** **4. Incluye el trinomio de aspectos esenciales:** a). Currículo b). Conocimiento Disciplinar c). Conocimiento Pedagógico: Conocimiento del contenido mas Conocimiento y creencias del maestro **5. Logra la alineación entre:** a). Objetivos curriculares b). Objetivos de la asignatura c). Contenidos estratégicos de enseñanza aprendizaje d). La valuación de los aprendizajes permite identificar los aspectos comunes que se toman en cuenta para evaluar la práctica educativa.	¿Por qué, considera usted que el currículo delimita el enfoque de evaluación del aprendizaje? ¿Por qué, considera usted que el currículo delimita la vinculación entre las diferentes asignaturas que contribuyen en la formación del perfil de egresado de un programa educativo? ¿Incluye usted en su práctica docente aspectos esenciales como el currículo, el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico? ¿logra en su práctica docente la alineación entre los objetivos curriculares? ¿logra en su práctica docente la alineación entre los objetivos de la asignatura? ¿logra en su práctica docente la alineación entre los Contenidos estratégicos de enseñanza aprendizaje? ¿La valuación de los aprendizajes permite a usted identificar los aspectos comunes que se toman en cuenta para evaluar la práctica educativa?
	Evaluación Práctica Docente **¿Cómo se hace?** **¿Con qué lo hace?** **¿Para qué lo hace?**	acción que el profesor *desarrolla en el aula*, especialmente referida al proceso de enseñar. Actividades para valuar en la práctica docente: a). las actividades instructivas o aquellas referentes al salón de clases; b). la actividad investigadora del docente y la utilidad que dichas investigaciones tienen. c). el compromiso con el departamento de la asignatura a impartir. d). el compromiso con la comunidad a la que pertenece y su entorno de trabajo.	¿Cuáles son las acciones que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñanza? ¿Cuáles son las actividades instructivas (referentes al salón de clase) para evaluar la práctica docente? ¿Realiza actividades investigadoras y qué utilidad tienen dichas investigaciones? ¿Cuál es el compromiso con el Departamento de la asignatura que imparte? ¿Cuál es el compromiso con la comunidad a la que pertenece y su entorno de trabajo?
	Evaluación Practica Educativa **Interacción pedagógica** antes y después del proceso interactivo en el aula que incluye:	**Profesor** a). Conocimiento del contenido asignatura b). Conocimiento pedagógico enseñanza aprendizaje **Conocimiento del contenido pedagógico**: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento y las estrategias sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura. d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. **Ambiente de Clase:**	¿Cuáles son los conocimientos del contenido asignatura? ¿Cuáles son el conocimiento pedagógico enseñanza aprendizaje? ¿Cuál **es** la concepción global de la docencia de una asignatura? ¿Cuáles son sus conocimientos y las estrategias sobre la instrucción? ¿Cuáles son los conocimientos de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura? ¿Cuál es el conocimiento del currículo y los materiales curriculares? ¿Cuál es en el ambiente de clase la habilidad del profesor para crear un entorno propicio de aprendizaje, incluyendo aspectos físicos e interpersonales?

		a) habilidad del profesor para crear un entorno propicio de aprendizaje, incluyendo aspectos físicos e interpersonales.	
		Estudiantes: **Habilidades del Docente:** a). propiciar el aprendizaje en los estudiantes, incluyendo los métodos de enseñanza, b). las formas de corregir al discente c). las técnicas para preguntar o comentar los temas de clase. **Responsabilidad de la Profesión** a). Autoevaluación del Maestro	¿Cuáles son las habilidades del docente para propiciar el aprendizaje en los estudiantes, incluyendo los métodos de enseñanza? ¿Cuáles son las habilidades o formas del docente para corregir al discente? ¿Cuáles son las habilidades del docente o las técnicas para preguntar o comentar los temas de clase? ¿Tiene responsabilidad de la profesión como maestro?
		Contenido del Programa **Planificación y preparación**: a). Conocimiento del contenido a enseñar, Conocimiento disciplinar b). Conocimiento con el que cuentan los estudiantes c). La metodología de enseñanza y evaluación que utiliza.	¿Tiene Conocimiento del contenido del programa a enseñar? ¿Cuál es su Conocimiento disciplinar? ¿Cómo evalúa el conocimiento con el que cuentan los estudiantes? ¿Cuál es la metodología de enseñanza y evaluación que utiliza?

Fuente: Elaboración propia.

Según Elola y Taranzos. (2000), antes de iniciar un proceso de evaluación, se hace necesario definir su función (*el qué)*, y finalidad (*para qué)*, pues es a partir de estos elementos que se definen los criterios e indicadores que guiarán el proceso evaluativo. Sin embargo, es necesario priorizar una de las críticas hechas a los sistemas de evaluación existentes, y es que, generalmente, carecen de una dimensión conceptual de la evaluación; es decir, se implementan evaluaciones sin una base conceptual que guíe el proceso, y permita definir su función y finalidad, quedándose estos sistemas en el plano técnico e instrumental (Díaz Barriga, Ángel; Barrón, Concepción, y Díaz Barriga, Frida, 2008).

El inicio del siglo XXI, se ha caracterizado por el énfasis de la evaluación en el ámbito educativo, tanto en el plano internacional como nacional. Esta evaluación es el resultado de políticas educativas internacionales y nacionales que demandan a las instituciones y sistemas educativos de todos los niveles, emplear la evaluación como un mecanismo de mejora. Estas

exigencias conllevan, de este modo, a la extrapolación del concepto de evaluación, en su sentido más general, al ámbito educativo, y hacen necesario definir "la evaluación educativa" y su objeto de evaluación.

Según Valenzuela (2008, p.16), la evaluación educativa se define como *un proceso, y a la vez como un producto.* Su aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado. Este autor explica, también, que en el ámbito educativo pueden considerarse como objetos de la evaluación: la institución, el currículum, los programas, el aprendizaje, y los maestros.

Por su parte, Ramos citado por Muñoz y Biel, (2008, p. 35), define la evaluación educativa como el proceso sistemático de búsqueda de información sobre una realidad educativa para conocerla y comprenderla, y así poder emitir un juicio de valor sobre ella. Este juicio de valor está orientado hacia la toma de decisiones y a la mejora de dicha realidad. Para este autor, evaluar es un proceso científico que tiene las siguientes características:

- Orienta la toma de decisiones, así como la mejora de la calidad del proceso y del
- producto.
- Dirige todas las unidades posibles de análisis e involucra a los diferentes actores de
- la educación.
- Asume diversidad metodológica.
- Identifica a la medición como componente del proceso, y
- Supone instrumentos de medida y de valores.

Asumiendo una postura integradora de la evaluación, Jornet y Leyva (2008), destacan en la evaluación educativa, los diferentes aspectos:

- Identificación de un proceso evaluativo con carácter de investigación aplicada y de
- características propias.
- Diversidad de objetos o unidades evaluadas.
- Diversidad metodológica en búsqueda de la complementariedad.
- Integración de diferentes objetivos que conllevan la emisión de un juicio de valor, la orientación de la toma de decisiones, y finalidades formativas y sumativas.
- La calidad como eje central de referencia.
- La reflexión sobre los métodos para identificar y construir indicadores y criterios que operativicen la idea de calidad, reconociendo el papel de la teoría, los expertos y las audiencias.
- Integración de la medición como componente del proceso evaluativo, vinculado a la
- recogida de datos y análisis de la información.
- La utilización positiva de la evaluación, comprometida con la mejora de la situación
- evaluada, y valorada desde los criterios de utilidad y credibilidad.

La evaluación, como se ha visto, se considera un proceso sistémico, (vinculado a la teoría general de sistemas); y sistemático (que procede de una forma organizada), de relevamiento de información que permite elaborar juicios acerca de cierto objeto, en comparación con un conjunto de criterios elaborados para una finalidad determinada. Ruiz. (1998, p. 7), en el campo de lo educativo, entiende el proceso de la evaluación como: "...proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del

objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción". Por su parte, Elola y Toranzos (2000), establecen que el proceso de evaluación debe contemplar las siguientes fases:

La fase de planificación

Permite articular todos los factores que intervienen en el proceso de evaluación con la intencionalidad de garantizar la veracidad y rigor de los datos, así como la validez y eficacia de las conclusiones. También, permite organizar los diferentes elementos, sistematizar las fases de desarrollo e identificar los recursos necesarios. Debe contemplar:

- Descripción clara del problema, objeto o ámbito de evaluación. Establecer claramente
- qué es lo que se va a evaluar: aprendizajes, instituciones, sistema educativo, programas o proyectos, profesores.
- Función de la evaluación. Que puede ser simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento, de desarrollo de capacidades o contractual.
- Elección del enfoque metodológico apropiado.
- Especificación de los indicadores, criterios, preparación de los procedimientos y/ o instrumentos de recogida de datos. Incluye la asignación de responsabilidades a involucrados, la temporalización de las diferentes fases y actuaciones, el presupuesto económico.
- Análisis e interpretación de los datos. Referida a la previsión de los mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones.
- Informe. Establecer claramente el contenido, la forma y a quién estará dirigido: a directores, profesores, estudiantes, padres de familia.

La fase de ejecución

Tiene como objetivo principal recoger la información necesaria sobre la que sustenta los juicios de valor. Del mayor o menor rigor con que se ejecuten todos sus pasos dependerá la fiabilidad y velocidad de la información y consecuentemente la validez de las conclusiones.

La fase de análisis de datos

Tiene como propósito el tratamiento de los datos recolectados, mediante procedimientos racionales y estadísticos. Se trata de sintetizar lo obtenido para dar respuesta a los propósitos de la evaluación. En relación con el fin y la naturaleza de los datos, se abren nuevas decisiones vinculadas al almacenamiento de la información recolectada, los criterios que guían el análisis y el tipo de análisis en sí mismo, junto a la revisión de las preguntas centrales que formula el valor de la evaluación. El análisis de datos puede darse de manera cuantitativa, a partir de análisis estadísticos como son la frecuencia, comparaciones, tendencias. Los datos cualitativos pueden tratarse empleando análisis de contenido, narrativa, seguidos análisis inferenciales que resulten de la contrastación o triangulación de instrumentos y actores involucrados en el proceso.

Un aspecto importante al iniciar un proceso de evaluación es tener claridad con respecto a su función y finalidad. Tal pareciera que función y finalidad significan lo mismo. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2000, p. 87), función significa *tarea que corresponde realizar a una institución o entidad o a sus órganos o personas.* Finalidad se define como *fin con qué o por qué se hace algo* (p. 56).

En la revisión de la literatura, encontramos autores que no establecen esta diferencia y solo se enfocan a la finalidad de la evaluación. Por ejemplo, la finalidad de la evaluación puede usarse para: la medición del logro de objetivos, Tyler (1950); la toma de decisiones a partir de

los resultados, Stufflebeam (1967); Alkin, (1969); Cronbach, (1982); la valoración de respuesta a las necesidades de los participantes, Stake, (1967); Scriven, (1973); la interpretación y comprensión del objeto evaluado Parlett y Hamilton, (1977). Casanova (1992), por su parte, define la evaluación por su finalidad o función, en evaluación formativa, por poner el énfasis en el valor educativo y formador de las situaciones de evaluación; y evaluación sumativa, por establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al determinar cómo Categoría la **Evaluación Formativa** en la investigación, se parte de las posturas de Elola y Toranzos (2000, pp. 7-9), autoras que vinculan y definen claramente las funciones y finalidades de la evaluación aplicada a diferentes ámbitos u objetos en el contexto educativo.

Funciones

- *Simbólica*. La evaluación está asociada con el cumplimiento de un proceso evaluativo, sin que necesariamente haya un impacto.
- *Política.* La evaluación es de carácter instrumental para la toma de decisiones.
- *De conocimiento*. La evaluación implica el incremento del conocimiento y comprensión del objeto evaluado, donde la retroalimentación y dar cuenta de los resultados son dos formas de esta función.
- *De mejoramiento*. La evaluación implica la toma de decisiones, complementada por la función del conocimiento y política.

- *De desarrollo de capacidades*. La evaluación contribuye a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos instrumentales valiosos y poco estimulados.
- *Contractual.* La evaluación se relaciona con la claridad en los criterios de evaluación de los aprendizajes dentro del aula.

Finalidades

- *De diagnóstico*. Enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de la información.
- *De pronóstico*. Enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se genera.
- *De selección*. Enfatiza la utilización de la información con propósitos de selección.
- *De acreditación*. Enfatiza el valor social simbólico que tiene la evaluación y las consecuencias que los resultados tienen para el individuo o institución.

Una característica que debe cumplir un proceso de evaluación es que sea manifiesta; es decir, que las personas involucradas, docentes, directores, estudiantes, conozcan la finalidad y función, y que sea confidencial. De tal forma que los agentes implicados no vean la evaluación como una amenaza, sino como una oportunidad de crecer; con resultados compartidos; tender a la autoevaluación y, en lo posible, que sea un proceso sistemático y sistémico.

Según Moreno (2012), cuando se implementa un proceso de evaluación educativa, independientemente del nivel en que se desarrolle, es importante tener claridad conceptual de la evaluación y de su proceso. En la fase de planeación, dependiendo de la postura conceptual

que se asuma, se definirá el ámbito u objeto de evaluación, la función y las finalidades de la evaluación. A partir de estas definiciones, se determinará la elección del enfoque metodológico, la especificación de los indicadores, y el uso que se le dará al análisis e interpretación de los resultados. Estos aspectos deben quedar claramente manifestados para los actores involucrados, para que la evaluación se vea como una oportunidad de crecimiento y no como una amenaza.

2.2 Marco Conceptual.

En el marco conceptual se puede establecer que las tendencias sobre evaluación, desde el plano conceptual, según Jornet, Mellá, y Leyva, Yolanda, (2008) y Muñoz, Gabriel, Biel y Noel (2009), coinciden en identificar el proceso evaluativo con un carácter de investigación y bases teóricas, una diversidad metodológica e instrumental, y la implicación de los actores involucrados. Estas tendencias también incluyen un enfoque de la evaluación para la mejora de la calidad y la toma de decisiones a partir de los resultados; por lo tanto, la autoevaluación y coevaluación son elementos indispensables para hacer un uso positivo de la evaluación, como lo señalan Muñoz y Biel (2009). en razón a lo anterior se consignan los principales conceptos en relación al proceso para determinar los factores que los docentes tienen en cuenta en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco.

Según Elola y Toranzo. (2000), se define como la característica más importante de toda evaluación, es que debe estar orientada hacia la toma de decisiones, por tanto, el proceso evaluativo ha de tener una utilidad en este sentido, la toma de decisiones debe ir orientada a la

mejora de la práctica. Esto significa, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma. Sin embargo, la toma de decisiones no es exclusiva de los evaluadores, otras personas ajenas a ellos, pueden tomar las decisiones, es decir, la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones, que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar.

Como puede observarse, en las diversas definiciones sobre evaluación, hay una diversidad de objetos de referencia cuyo proceso evaluativo es similar. Cada definición corresponde a una situación dada, es decir, la evaluación pasa de ser considerada como sinónimo de medición y de emisión de un juicio de valor, a un elemento esencial para la toma de decisiones, mediante la negociación. En cualquier caso, el proceso de evaluación presenta planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, las técnicas y los métodos, así como de los agentes involucrados en ella. Diaz, Barriga. (2013)

A partir de este recorrido conceptual, podemos entonces definir la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, y necesitado de organizar sus elementos. Además, en este proceso, se hace necesario sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, y construir o seleccionar los instrumentos.

También, implica un juicio de valor, lo que significa que no basta con recoger ordenadamente la información, que servirá para establecer las metas, estrategias y acciones para realimentar a los participantes en el proceso de evaluación y así contribuir a la mejora. En virtud del auge que ha tenido la evaluación en el contexto educativo, además de efectuar su precisión conceptual, es importante, en las acciones que siguen, destacar su rol y describir su proceso en el ámbito educativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés, (1998, p. 6) define a la evaluación como "el proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados".

Por su parte, Jacques L' Ecuyer, citado por Fernández, (2005), considera que se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades para tomar las decisiones necesarias; también, enfatiza que debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados, teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.

Se establece el desarrollo del concepto de evaluación por generaciones de Muñoz y Biel, (2009. P 16-26), en estas generaciones el evaluador pierde su carácter de juez para convertirse en un investigador de procesos, e integra la autoevaluación y la coevaluación como elementos importantes para una cultura de evaluación para la calidad.

Tabla No. 4 Desarrollo del concepto de evaluación (Muñoz y Biel, 2009, pp. 16-25)

GENERACION	CARACTERISTICAS
1ra generación o generación medicional	● Vigente hasta finales de los años 60. ● Se fundamenta en que lo enseñado en la escuela se podía evaluar utilizando los tests de memoria como medida para determinar si los estudiantes dominaban los contenidos de las materias. ● Medición y evaluación eran considerados sinónimos. ● El papel del evaluador era de técnico experto en la aplicación de instrumentos de evaluación para medir cualquier atributo

2da generación	● Se piensa que no solo los estudiantes deben formar parte de la evaluación educativa, siendo necesario involucrar otros elementos como el currículo, los programas, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales, organización y otras más. ● El rol del evaluador es de descriptor y medidor.
3ra generación o generación de juicios	● Se introduce el término juicio en la evaluación y el evaluador se convierte en un juez, manteniendo las cualidades de las generaciones anteriores. ● Aparece la evaluación para la toma de decisiones, basada en la sociología de la organización, análisis de sistemas, teoría y práctica de la administración.
4ta generación o generación consensuada o de negociación.	● Los resultados de la evaluación no son descripciones que indican cómo funcionan las cosas, sino que constituyen construcciones significativas de los actores. ● La evaluación tiene una orientación hacia la toma de decisiones y el curso de las acciones a realizar se logra mediante la negociación. ● El evaluador pierde la característica de juez, convirtiéndose en un investigador de procesos, capaz de construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y valorarlo.
5ta generación o generación de la evaluación para la Calidad	● La evaluación para la calidad tiene un elemento fundamental y prioritario que es la autoevaluación, y coevaluación, elementos fundamentales para desarrollar una cultura de evaluación para la calidad.

Fuente: Elaboración propia de los autores

Siguiendo con la descripción de Muñoz y Biel (2009), la tendencia actual de la evaluación es la de *Evaluación para la Calidad.* Sus bases teóricas se sustentan en la teoría

general de sistemas y la teoría organizacional. Para estos autores, la evaluación para la calidad se da cuando los participantes del proceso (evaluador-evaluado) interrogan y discuten sustantivamente: *¿Qué es realmente evaluar?* La evaluación para la calidad tiene un elemento fundamental y prioritario que es la autoevaluación, con la cual cada actor en su escenario, podrá valorar sus fortalezas, identificar sus debilidades, saber dónde está y hacia dónde quiere ir.

A partir de la autoevaluación, el evaluado asumirá su responsabilidad y podrá reorientar su proyecto de vida y la forma como se ha venido ejecutando. No obstante, Muñoz y Biel señalan que esta autoevaluación debe ir acompañada de una coevaluación. Esta toma un papel importante, ya que la mirada de otros permite conocer y valorar situaciones que desde nuestra óptica no son visibles, ya sea porque no queremos ver o no sabemos cómo verlas. Estos elementos son fundamentales para desarrollar una cultura de evaluación para la calidad.

2.2.1 Evaluación de la Práctica Docente y la Práctica Educativa

Una parte esencial del proceso de evaluación la constituye, sin lugar a dudas, el ámbito u objeto de evaluación. Como indica Valenzuela (2008, p.16), en el ámbito educativo pueden considerarse como objetos de la evaluación: la institución, el currículum, los programas, el aprendizaje, y los profesores. Cuando la evaluación se centra en catedráticos, es necesario definir los aspectos de éste que serán evaluados. En este sentido, pueden evaluarse, por ejemplo, su formación, desempeño académico, y desempeño docente.

Al enfocarse en la evaluación del desempeño docente; este concepto vincula la práctica docente y la práctica educativa, términos que parecieran sinónimos, pero que, conceptualmente, tienen sus diferencias, alcances y limitaciones. En relación con estos dos conceptos, en el ámbito de la educación superior, Rueda y Díaz-Barriga (2004) establecen una diferencia conceptual entre evaluación académica y evaluación de los docentes. La primera considera una gama de actividades que las instituciones del nivel superior demandan de "*los académicos*": la docencia, la tutoría y asesoría; la difusión de la cultura, la elaboración de materiales didácticos y la investigación.

La evaluación "*de los docentes,*" sin embargo, Retroalimentar los trabajos el uno al otro y conversar alrededor de su fortalezas y oportunidades de mejorar.; con la actividad magisterial; con la práctica profesional como enseñante, así como la reflexión sobre esta. Esta diferenciación está vinculada con las actividades que se le demandan a un académico universitario y que necesariamente responden a un marco curricular del nivel superior.

Con respecto a la evaluación docente, todas estas actividades corresponden al proceso educativo, donde Slavin (2002), nos dice que, para evaluar el proceso educativo desde el aula, independientemente del nivel educativo que se trate, debemos considerar los siguientes elementos:

- Calidad de instrucción, la cual se refiere al modo en que se presenta la información o destrezas a los estudiantes para que las aprendan fácilmente.
- Nivel apropiado de instrucción, que se relaciona con el grado de habilidad del maestro para asegurarse de que todos los educandos estén preparados para aprender una lección.

- Los incentivos relacionados con el grado en que el profesor se cerciora de que los educandos estén motivados para trabajar en los ejercicios y para aprender el nuevo material.
- Asignación de tiempo por tareas, que se refiere a la necesidad de dar tiempo suficiente a los alumnos para que aprendan el nuevo material.

Sin embargo, al interior de la evaluación del docente, con respecto a los elementos antes mencionados, hay una diferenciación conceptual entre práctica docente, la cual se desarrolla en el aula independientemente del contexto institucional o curricular del pedagogo, y la práctica educativa, enmarcada por el contexto institucional. De Lella, Cayetano. (2011); Slavin, Ernest, (2002); García, Benilde, y Navarro, Francisco, (2008a).

La práctica docente es concebida como la acción que el profesor *desarrolla en el aula*, especialmente referida al proceso de enseñar. De Lella. (2011), y es multidimensional, debido a los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. Doyle. (1986), citado por García *et al*, (2008a). La práctica docente responde a las interrogantes; cómo lo hace, con qué lo hace, para qué lo hace. Bajo la perspectiva de Tejedor y García (1996), algunos de los puntos a evaluar en la práctica docente son: las actividades instructivas o aquellas referentes al salón de clases; la actividad investigadora del docente y la utilidad que dichas investigaciones tienen; el compromiso con el departamento de la asignatura a impartir; y, por último, el compromiso con la comunidad a la que pertenece y su entorno de trabajo.

La práctica educativa, por su parte, se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y del estudiante, pero que responden a un marco curricular e institucional, con determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes García, *et al.*, (2008b, p.3). El análisis de la práctica educativa debe considerarse como una actividad dinámica, reflexiva de la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Zabala. (2002), donde la interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clases entre el profesor, los educandos y el contenido. Coll y Solé. (2002).

Integrado a lo anterior, Arbesú y Piña (2004), García y Navarro (2001), García y Espíndola, (2004), y Reyes (2004) coinciden en reconocer que el estudio de la práctica educativa y su evaluación entrañan un reto formidable, donde se requiere construir y plantear un conjunto de ejes que puedan configurar la evaluación de dicha práctica. Evaluar la práctica educativa implica, necesariamente, incluir la valoración de la práctica docente, pues lo que el profesor realiza en el aula debe estar, necesariamente, enmarcado en un contexto curricular, que determina los objetivos y contenidos de un programa educativo; por consiguiente, desde de la práctica educativa, el docente debe dominar el conocimiento de su programa educativo.

Con respecto al conocimiento del programa educativo, Shulman, citado por García-Cabreo, (2008b), afirma que los maestros requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido y 2) el conocimiento pedagógico. El primero, se refiere al teóricopráctico de la asignatura; el segundo, por su parte, se relaciona con el conocimiento y creencias que tiene el maestro sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse a un dominio

específico. Schulman indica que de la interacción de los dos tipos de conocimiento surge el conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura. Este se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura en particular. El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento y las estrategias sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

En lo referente al conocimiento pedagógico, Danielson (2000) y Sandín (2005), lo describen como dominios, elementos o aspectos a evaluar. Para Danielson (2000), el docente debe cumplir con cuatro dominios: *Planificación y Preparación, Ambiente en el Salón de Clase, Metodología de Enseñanza, Responsabilidades de Profesión.* El primer dominio se refiere al conocimiento del contenido a enseñar, conocimiento con el que cuentan los estudiantes y la metodología de enseñanza y evaluación que utiliza. El segundo dominio, referido al ambiente de clase, se relaciona con la habilidad del profesor para crear un entorno propicio de aprendizaje, incluyendo aspectos físicos e interpersonales. El tercer dominio, se relaciona con las habilidades del docente para propiciar el aprendizaje en los estudiantes, incluyendo los métodos de enseñanza, las formas de corregir al discente y las técnicas para preguntar o comentar los temas de clase. Por último, el dominio de las responsabilidades de profesión, se refiere a la autoevaluación del maestro, su contribución a la institución y su profesionalismo.

El conocimiento disciplinar hace referencia a una disciplina, que de acuerdo con Sandin, (2005, p. 35), "…es el cuerpo organizado de conocimientos sobre un conjunto de cosas

o acontecimientos, tales como hechos, datos, observaciones, sensaciones y percepciones, que constituyen elementos básicos del conocimiento o definiciones que delimitan las fronteras de su dominio". Este conocimiento disciplinar proporciona al profesor el conocimiento de los contenidos, que se apoya en dos bases: la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas, y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en estos campos de estudio. Además, este conocimiento permite al maestro definir los contenidos de la asignatura, y organizar, de manera lógico pedagógica, la dosificación y secuencia de los contenidos que han de ser enseñados y aprendidos en un determinado periodo de tiempo.

En este concepto de práctica educativa, el currículo en el cual ocurre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tiene un papel esencial, ya que el currículum delimita la postura teórica y práctica sobre la concepción de enseñanza y de aprendizaje, los objetivos curriculares, los tipos de contenidos y enfoques de evaluación del aprendizaje, así como la vinculación entre las diferentes asignaturas que contribuyen en la formación del perfil de egresado de un programa educativo. De esta forma, el conocer el marco curricular en que se desarrollará la práctica educativa, ayuda al profesor a entender el propósito, los programas y la organización administrativa del sistema escolar. Daramola, (1987).

El currículo es el punto de referencia y los objetivos curriculares no sólo se refieren a los temas de contenido, sino que contiene un criterio relativo al nivel de aprendizaje requerido por los estudiantes. Los objetivos curriculares forman el pilar central de la enseñanza de una unidad o módulo, expresan lo que se quiere que comprendan los alumnos después de haberles enseñado una unidad o módulo. Biggs, (2010). He aquí la vinculación entre el currículo y la

práctica educativa, pues el currículo se convierte en el marco referencial y punto de partida para lograr una alineación entre objetivos curriculares, objetivos de la asignatura, contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje y la forma de evaluar esos aprendizajes.

Este concepto de la práctica educativa permite asumir una postura teórica donde el proceso de evaluación posibilita identificar los aspectos comunes que se toman en cuenta al evaluar la práctica educativa, es decir, el conocimiento que todo profesor debe tener sobre su disciplina, y el conocimiento sobre cómo enseñarla, sin olvidar que esta práctica se da dentro de un marco curricular institucional que el maestro también debe conocer.

Empleando los referentes presentados anteriormente, en este trabajo, se sume la evaluación de la práctica educativa como un proceso sistemático de búsqueda de información, para comprender y mejorar las acciones realizadas por el profesor. La comprensión y la mejora se darán a partir de la autoevaluación-reflexión de sí mismo, la coevaluación y la toma de decisiones. La evaluación se enfoca, entonces, en el contenido pedagógico de la asignatura antes, durante, y después de las situaciones desarrolladas por el maestro dentro del aula para incidir en el aprendizaje de los estudiantes, dentro del marco de los objetivos curriculares de un nivel educativo.

La evaluación de la práctica educativa, entonces, involucra necesariamente la práctica docente e incluye el trinomio de los aspectos esenciales, anteriormente mencionados: el currículo, el conocimiento disciplinar, y el conocimiento pedagógico. Además, a partir de este concepto de práctica educativa, la evaluación conlleva implícita la mejora de calidad y la toma de decisiones a partir de los resultados. Este concepto está ligado al propuesto por Danielson (2000), Slavin (2002) y Tejedor y García (1996), donde los dominios, elementos o aspectos a evaluar del docente tienen en común valorar aspectos vinculados al conocimiento pedagógico

y aquellos aspectos relacionados con la institución. Esta concepción de la evaluación de la práctica educativa permite definir el ámbito, la función y la finalidad de la fase de planeación de todo proceso evaluativo, proporcionando, de esta manera, una dimensión conceptual al sistema de evaluación que se desarrolle, rebasando, de esta forma, el plano técnico instrumental en que muchos sistemas evaluativos se quedan, donde la evaluación se convierte en el fin.

2.3. Marco Contextual e Histórico

¿Cómo se ha manifestado y abordado históricamente la evaluación que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje por ciclos propedéuticos para el logro de las competencias en el contexto nacional?

En el desarrollo del marco Histórico Contextual, fue relevante considerar lo expuesto por Cappelletti (2007), quien postula la evaluación para el perfeccionamiento de la práctica docente, y, en consecuencia, el mejoramiento de la calidad de la educación. La autora plantea que, la evaluación ha sido elevada a una categoría decisiva, a la hora de considerar cualquier actividad de la educación. Ahora bien, al revisar las distintas reformas educativas en el país se evidencian ciertas inconsistencias:

- Carencia de un marco teórico sólido que sustente y contribuya a esclarecer el enfoque de competencias (condición propia de este enfoque en todo el mundo).

- Opacidad e insolvencia conceptual, que deriva en serios obstáculos para operar la propuesta en la práctica, lo que genera un vacío metodológico que dificulta la enseñanza por competencias y su consiguiente evaluación.
- Escasos materiales curriculares complementarios al modelo propuesto, que sirvan de apoyo a la enseñanza y una deficiente difusión de éstos entre el profesorado.
- Propuesta de formación docente insuficiente, superficial y prescriptiva en la que se presentan las competencias como un asunto aséptico en el que la polémica, el debate y la falta de consenso (inherentes al tema) se eliminan; se privilegia una postura dogmática que poco contribuye a una formación amplia y sólida, tan necesaria para dotar al profesorado con competencias profesionales que le permitan atender con eficacia las demandas no sólo de esta reforma, sino de las que le seguirán una vez que la actual inicie su declive.

Las reformas vigentes representan un enorme reto para los docentes, porque la enseñanza y la evaluación de competencias ponen a prueba su profesionalismo, capacidad de innovación y compromiso con un cambio genuino; se trata de procesos por naturaleza complejos que es difícil que se puedan lograr si el docente no domina mínimamente algunas habilidades y conocimientos pedagógicos. Barrón, (2009); García, (2000). Si el individuo es activo en su proceso de aprendizaje, el docente debe proveer las oportunidades a través de un ambiente estimulante, que impulse al individuo a superar etapas. La educación es concebida como un proceso destinado a estimular el desarrollo de la capacidad de pensar, deducir, sacar conclusiones, reflexionar, para lo cual los contenidos son sólo un medio.

Esta postura está directamente relacionada con los planteamientos de Piaget. La postura de desarrollo intelectual con énfasis en los contenidos científicos, sostiene que el conocimiento científico es un excelente medio para el desarrollo de las potencialidades intelectuales, si los contenidos complejos se hacen accesibles a las diferentes capacidades intelectuales, y a los conocimientos previos de los estudiantes. Se advierten dos corrientes dentro de esta postura: aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. Entre los representantes de ellas se menciona a Ausubel y Bruner, aunque este último no sólo ha desarrollado teoría en torno al aprendizaje por descubrimiento, que últimamente ha derivado hacia posturas más cercanas al constructivismo social y la psicología narrativa.

La corriente de desarrollo de habilidades cognoscitivas, plantea que lo relevante en el proceso de aprendizaje, es el desarrollo de tales habilidades y no los contenidos. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades para observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, prescindiendo de los contenidos, de modo que, una vez alcanzadas estas capacidades, pueden ser aplicadas a cualquier tópico.

Reconocidos en este campo también se encuentra Hilda Taba. (1967), quien propuso metodologías para el desarrollo del pensamiento inductivo. En Venezuela es conocida Margarita Sánchez. Para terminar, la corriente constructivista social propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz. El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el

conocimiento científico-técnico, y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones. Representantes de este esquema son Bruner y Vygotski.

Los constructivistas sociales, insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente, posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

Finalmente, la intención ha sido situar la teoría constructivista -importante referente teórico de la educación actual- en su contexto histórico-filosófico, y explorar sus perspectivas en el orden antropológico y epistemológico, así como las diversas expresiones de la teoría en los planos psicológico y educativo. Constructivismo: orígenes y perspectivas, Revista de Educación, Año 13, Número 24, (2007, p. 90).

Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez – Intenalco, inició en enero de 2005 el proceso de ajustes a los programas académicos para obtener el Registro Calificado y el 20 diciembre del mismo año se presentó ante el Ministerio de Educación Nacional, obteniendo la aprobación por parte el Viceministerio de Educación Superior de los programas Técnicos Profesionales, con el siguiente registro. Siendo a partir de esta fecha que se inicia la carrera T.P en Gestión Empresarial con su respectivo registro calificado No.410916580007600111100.

En febrero de 2007 el Consejo Directivo autoriza al Rector para iniciar el proceso de Redefinición Académica según el Decreto 2216 de agosto 6 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional.

Actualmente Intenalco Educación Superior viene adelantando el proceso institucional integral de reforma estatutaria académica y administrativa para organizar la actividad formativa de pregrado en ciclos propedéuticos de acuerdo con lo establecido en la Ley 749 de 2002.

Adicionalmente, se expide la Resolución No. 7418 al 14 junio de 2013, por medio de la cual se resuelve la solicitud de renovación de registro calificado del programa de Técnica Profesional en Gestión Empresarial del Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez - Intenalco ofrecido bajo la metodología presencial en Cali - Valle del Cauca. El programa Técnico Profesional de Gestión Empresarial, lleva funcionando 32 años, es el programa bandera de Intenalco, han tenido cambios en las asignaturas transversales como, comunicación, Emprendimiento, Ética; Los egresados de esta carrera técnica tienen buena acogida en el sector industrial, de servicios y comercial de los municipios de Yumbo y Santiago de Cali.

Generalmente en el primer semestre inician un promedio de 35 estudiantes, y la deserción es del 12% por cohorte. En la actualidad Intenalco brinda a la comunidad estudiantil la oportunidad de continuar con la tecnología o profesionalización a través de convenios interinstitucionales con la Universidad del Quindío, Universidad Libre, Universidad Católica y Autónoma del Occidente.

El Programa es fuerte en su componente específico: Administración I; Administración II; Administración de personal, componente organizacional, administración financiera y administración de la producción. A partir de la resolución 29500 del MEN 2017, donde

Intenalco se redefine por ciclos propedéuticos, el programa matriculó 50 estudiantes a primer semestre en el periodo 2021ª, llamó la atención a los estudiantes porque pueden continuar con la tecnología y además porque son cuatro semestres para el técnico y seis semestres para el tecnólogo.

2.4 Marco Normativo

El presente marco recoge en un primer momento los elementos normativos más importantes relacionando la constitución política nacional, leyes y decretos reglamentarios. Así mismo, se esbozan las resoluciones más importantes en materia de evaluación desde el Ministerio de Educación Nacional para el programa de Técnico Profesional en Gestión Empresarial; y en un segundo momento se exponen los Principios que garantizan la Calidad de la Educación en Colombia con la actualización de normas.

La Constitución Política de Colombia establece que la educación es un derecho de la persona humana, que según la Corte Constitucional es fundamental, por otra parte, la Constitución ordena al Estado garantizar la autonomía universitaria y consagra las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Así mismo, establece que la educación es un servicio público que tiene una función social y asigna al Estado la función de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación de los educandos. En desarrollo de la Constitución y las leyes, el Estado tiene la función de regular y ejercer la suprema inspección y

vigilancia para velar por la calidad y el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación de los educandos.

El Artículo 1° de la ley 115 de 1994, define la educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes". Es natural que los primeros fines de la educación señalados en el artículo 5º de la Ley 115 de 1994 expresen estos grandes principios derivados de la Constitución:

a) El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

b) La formación en el respeto a la vida ya los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

c) La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

Pero es evidente que la Ley no descuide la importancia de la formación en los saberes particulares y que enfatice en la necesidad de que la educación no atienda solamente a la formación del ciudadano, sino que asegure los conocimientos necesarios para el trabajo y el desarrollo de competencias asociadas al potencial formativo de las disciplinas o profesiones: capacidad crítica, reflexiva y analítica, conocimientos técnicos y habilidades, valoración del trabajo y capacidad para crear e investigar.

- La Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la Educación Superior, señala que la suprema inspección y vigilancia corresponde al presidente de la República y que ésta se ejercerá a través de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior para velar por su calidad, dentro del respeto por la autonomía universitaria, y por el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.
- Determinar también que el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación de que las rentas de las instituciones se conserven y se apliquen debidamente y de que, en la actividad de las instituciones, se cumplen los objetivos de la educación superior y los previstos en sus propios estatutos, así como los pertinentes al servicio público cultural y a la función social que tiene la educación.
- El artículo 33 de la Ley 30 de 1992 señala que de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 211 de la Constitución Política de Colombia, el presidente de la República puede delegar en el Ministro de Educación Nacional-MEN todas las funciones de inspección y vigilancia de la Educación Superior.
- El presidente de la República delegó estas funciones en el Ministro de Educación Nacional mediante decreto 698 del 14 de abril de 1993. El decreto 2230 de 8 de agosto de 2003, por el cual se modifica la estructura del MEN, establece: orientar la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, garantizando el acceso con equidad a los ciudadanos colombianos, fomentando la calidad académica y la pertinencia de los programas, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la

- modernización de las Instituciones de Educación Superior e implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos.
- Asimismo, al MEN le compete evaluar en forma permanente la prestación del servicio educativo y divulgar sus resultados para mantener informada a la comunidad sobre la calidad de la educación; así como dirigir el Sistema Nacional de Información Educativa y los Sistemas Nacionales de Acreditación y de Evaluación de la Educación.
- Entre las funciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), señaladas en el artículo 36° de la mencionada ley 30 de 1992, está la de proponer al Gobierno Nacional la reglamentación y procedimientos para establecer los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos.
- En el decreto 2230 de 2003, se señala al CESU proponer mecanismos para evaluar la calidad de los programas de educación superior y a la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES, coordinar y orientar el aseguramiento de la calidad de la educación superior, la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de sus programas académicos.
- La Política Estatal sobre Inspección y Vigilancia para garantizar la calidad de los programas de educación superior se ha hecho evidente con la promulgación del decreto 2566 de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones y de las diferentes recientes resoluciones sobre

cumplimiento de características específicas de calidad por parte de programas de pregrado en diversas áreas del conocimiento.

- El decreto en mención tiene tres propósitos fundamentales: 1) Unificar la normatividad y los trámites sobre creación de programas académicos; 2) dar mayor transparencia a dicho proceso, y 3) generar procesos y trámites en los que se verifique la calidad de los programas y que no se limiten a una simple revisión documental.
- Se ha expedido una serie de resoluciones que establecen el cumplimiento de características específicas de calidad para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado. Se modifica el término "estándares de calidad" por "condiciones mínimas de calidad", con la finalidad de unificar los conceptos que se manejan en el sistema educativo y lo que se venía denominando estándares de calidad en educación superior, toda vez que tienen un significado diferente en educación básica y media.
- En este mismo sentido, y teniendo en cuenta que para cada programa se habían venido expidiendo decretos que consagraban las mismas disposiciones sobre estándares de calidad, esta propuesta unifica en un solo documento todos los requisitos necesarios para el funcionamiento de cualquier programa de educación superior.
- Se mantiene la Política de Flexibilización Curricular de la Oferta Educativa Superior para transferencia estudiantil e internacionalización de la educación superior colombiana. Dado que se deroga el decreto 808 de 2002 sobre créditos académicos, se introduce en el decreto 2566 de 2003 un capítulo especial que trata este tema.
- Se define el Registro Calificado de Programas Académicos de Educación Superior, dándole una connotación académica, pues sólo después de la verificación del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad por parte de pares académicos, el MEN decide con plena autonomía sobre su otorgamiento o no. Asimismo y teniendo en

- cuenta que la acreditación previa para programas de formación educadores tiene la misma filosofía del registro calificado, es decir, es la verificación del cumplimiento de unas condiciones esenciales de calidad, se equipara la acreditación previa al registro calificado.
- Adicionalmente con ello también se busca evitar las confusiones que se vienen presentado entre este concepto y el concepto de acreditación de alta calidad. También se introduce el registro calificado para programas organizados en ciclos propedéuticos de acuerdo con lo establecido en la Ley 749 de 2002.
- En lo que se relaciona con el Capítulo IV, "de la oferta y funcionamiento de programas en lugares diferentes al domicilio principal", se plantea la posibilidad que una institución de educación superior pueda ofrecer un programa académico en cualquier lugar del país, siempre y cuando cumpla con las condiciones esenciales de calidad y demás requisitos establecidos.
- Este tema se constituye en un avance muy importante en la flexibilización de la oferta educativa superior, pues se libera el límite numérico que existía para ofrecer programas en lugares diferentes al domicilio principal que establecen las normas vigentes para tal efecto. Este cambio es una herramienta importante para la ampliación de cobertura con calidad, pues se le da mayor importancia a la evaluación de las condiciones esenciales de calidad con la participación de la comunidad académica.
- De otra parte, se define un Proceso de Evaluación de la Información que garantiza a las instituciones de educación superior y demás usuarios, transparencia y publicidad en todas sus etapas, pues las actuaciones más relevantes como la designación de los pares que evaluarán el programa, el informe evaluativo de éstos y el concepto que emite CONACES, les serán comunicadas y tendrán la oportunidad de controvertirlas.

- En lo pertinente a programas nuevos, se plantea un mecanismo que permite a las instituciones que van a crear programas cuya implementación resulta muy costosa, acreditar la disponibilidad y destinación de los recursos necesarios mediante un contrato de fiducia, sin tener que hacer cuantiosas inversiones a riesgo de no obtener el respectivo registro.

2.4.1 Principios que garantizan la Calidad de la Educación en Colombia.

Actualmente, la flexibilidad hace parte de un nuevo paradigma sociocultural que no es ajeno a los nuevos rumbos socio-económicos y culturales del mundo. En el caso específico de la educación superior, la flexibilidad parece haber afectado sus escenarios e instituciones. Ella se ha expresado en tentativas particulares de las instituciones por reestructurar las formas tradicionales de formación, al introducir formas de organización del conocimiento, nuevas formas de comunicación pedagógica apoyadas en tecnologías mediáticas de diferente grado, nuevos sistemas de gestión menos burocráticos, más abiertos y participativos que se expresan en una manera más abierta de ofrecimiento de servicios educativos, y nuevas formas de relación con los diversos actores y escenarios del entorno social.

En este sentido, la introducción de la flexibilidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia debe cumplir con el objetivo básico de incentivar la reflexión y discusión de modelos, enfoques y prácticas curriculares, pedagógicas, académicas y administrativas que redimensionen y resignifiquen la formación, a la luz de los desarrollos de la sociedad actual.

En atención a las inquietudes que fueron manifestadas respecto a la implementación del Decreto 1280 de 2018, el Ministerio de Educación Nacional identificó la necesidad de desarrollar un proceso de construcción de una visión conjunta de calidad de la educación superior, a través de ejercicios participativos de reflexión con diferentes actores del sector, con el ánimo de recoger sus observaciones, inquietudes y necesidades para definir las estrategias tendientes a la construcción de parámetros técnicos de regulación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, mediante los talleres denominados *"Calidad ES de Todos"* realizados desde el mes de septiembre de 2018 hasta marzo de 2019.

Los talleres se desarrollaron en dos ciclos, un primer ciclo, realizado entre octubre y noviembre de 2018, con el fin de validar el estado del arte del sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia frente a otros referentes. Estos talleres se realizaron en cuatro ciudades de Colombia con la participación de 130 instituciones y 365 participantes. Resultados que fueron sistematizados y puestos a consideración, en un segundo ciclo, del sector con un desarrollo basado en las condiciones institucionales y de programas determinadas por la Ley 1188 de 2008. A este segundo ciclo asistieron 243 instituciones y 493 participantes.

Dichos talleres permitieron el reconocimiento de las características, naturaleza y prácticas de las instituciones respecto al registro calificado, lo cual conlleva a la necesidad de una normatividad precisa en la evaluación de las condiciones de calidad establecidas por la Ley 1188 de 2008, atendiendo los distintos niveles de complejidad y diversidad de las instituciones, y con el propósito de continuar fortaleciendo los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el gobierno nacional expidió el **Decreto 1330 de 25 de**

julio de 2019, de Registro Calificado de las Instituciones de Educación Superior, IES, para el ámbito local, regional y nacional.

El decreto se construyó mediante la realización de 29 talleres organizados por el Ministerio de Educación Nacional en Bogotá, Cali, Barranquilla, Cartagena y Medellín, entre octubre de 2018 y junio de 2019, los cuales contaron con la participación de 600 rectores y representantes de 247 instituciones de educación superior del país. Se han realizado a nivel nacional en las IES, jornadas de socialización del Decreto 1330 de 2019, durante las cuales se generó un espacio de diálogo y discusión en torno al decreto con el fin de que la comunidad educativa conociera las nuevas particularidades, se explicó que el Decreto 1330 de 2019, que reemplazó lo atinente a registro calificado del Decreto 1075 de 2015, enfatiza en el tema de la calidad de las IES, entendida ésta como «un conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, construidos por la comunidad académica como referentes» para una gestión académica y un servicio educativo de excelencia.

Las diferentes universidades se han pronunciado en relación a los nuevos retos para la calidad en la educación a través de la nueva legislación, entre estas la Universidad de Antioquia, que considera que este Decreto 1330 de 2019 busca regular los procesos de registro calificado y calidad académica de las IES, para consolidar una visión de calidad que responda a las demandas sociales, culturales y ambientales, en la cual se reconoce la diversidad de las Instituciones de Educación Superior, su naturaleza y sus objetivos institucionales de forma diferenciada, armonizando el modelo de aseguramiento que tiene el país con estándares internacionales.

Para las directivas académicas y docentes de la universidad, consideran que el propósito del Decreto 1330 es «una actualización, teniendo en cuenta que las instituciones van cambiando, las condiciones se van transformando y modernizando, y de alguna manera la norma lo que pretende es estar al día en asuntos que son vanguardia en cuanto a la disposición de recursos y de desarrollos tecnológicos y didácticos para el funcionamiento académico de los programas».

El Decreto promueve la oferta de programas académicos en las modalidades presencial, a distancia, virtual, dual (titulación conjunta universidad-empresa) a partir de metodologías apropiadas a las necesidades poblacionales y territoriales, que incorpora la valoración de las condiciones mínimas de calidad de la institución y de los programas académicos de manera independiente en el proceso de Registro Calificado, donde se evalúan, además, de las capacidades y procesos, los resultados académicos que relacionan el aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, el decreto propone una nueva modalidad educativa como es la dual. Esto implica que las IES pueden tener alianzas, ya no solo con otras universidades o laboratorios de investigación, sino con el sector empresarial e industrial, para ofrecer al estudiante una titulación conjunta, donde una parte de la formación ocurrirá en el escenario educativo y otra en la empresa o industria, lo que le permitirá certificar la adquisición de unas competencias para acceder el título académico, que le otorgarán conjuntamente la IES y la empresa.

Otro asunto al que se refiere el Decreto se relaciona con la formación para la investigación, para que los programas incorporen a los estudiantes en dichas prácticas de

acuerdo al nivel educativo en el cual adelantan sus estudios, ya sea universitario, técnico profesional o tecnológico, según la naturaleza de la institución y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, TIC. Este Decreto va más allá de la normativa previa en materia de calidad, ya que esta se quedaba en que las IES declararan con qué recursos contaban y cómo los usaban; ahora las preguntas son: qué tienen, cómo lo usan y qué resultados de aprendizaje logran en sus estudiantes, todo esto a la luz del concepto de calidad, que va enlazado con el de acreditación de alta calidad para que todo se haga como una sola línea de trabajo.

El Decreto además contempla la proyección en los territorios, con el fin de orientar su accionar a través de las sedes y seccionales, un propósito misional contenido en el Plan de Desarrollo Institucional, de cara al trabajo de reacreditación institucional para el 2022. Este Decreto reta a las instituciones a pensar en las condiciones de calidad de lo que se oferta, si orienta su accionar a través de todas las sedes y seccionales, así como en la forma como desarrollan los procesos académicos y administrativos.

Capítulo III

Sistema Metodológico

3. Metodología de la Investigación

En este capítulo se aborda lo relacionado con el proceder metodológico de este trabajo de investigación; incluye enfoque metodológico, perspectiva epistemológica, alcance y diseño de la investigación, las técnicas y sus correspondientes instrumentos de recolección de información. Cada uno de ellos ha sido formulado para determinar los aportes para el trabajo de investigación planteado.

Considerando el campo de acción del trabajo investigativo, el cual pretende determinar los factores teóricos que se tienen en cuenta en las prácticas de evaluación en relación a programas de carácter Técnico de Gestión Empresarial. Se escoge el enfoque cualitativo, en el cual se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir *cuáles son las preguntas de investigación más importantes*, y después, para refinarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien "circular" y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular. Hernández R, Fernández C & Baptista P, (2014, p. 19)

Además, en este ejercicio adoptamos el enfoque cualitativo porque en nuestra investigación nos proponemos comprender diferentes fenómenos, a caracterizar las prácticas de evaluación que los docentes de Intenalco desarrollan en el programa Técnico de Gestión

Empresarial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la jornada nocturna; y nos permite hacer acciones de indagación, observación e interpretación de los hechos.

La utilización del enfoque cualitativo no solo es viable, sino necesaria, pues antes que tener como finalidad principal el probar las hipótesis (que es la función que cumplen en el enfoque cuantitativo), el propósito y ventaja de su uso sería, primero, orientar o direccionar la temática de estudio, brindándole al investigador un horizonte más claro de lo que se pretende comprender a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos propios de este enfoque; y, segundo, permiten generar ideas y propuestas nuevas que se van formulando y reformulando de manera dinámica conforme avanza el estudio, ejemplo:

a). Explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, b). El propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, c). Utilizar la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de la investigación en el proceso de interpretación. Hernández, Fernández y Baptista, (2014, p. 358).

- El entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, internas y externas, pasadas y presentes.
- Se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes.

3.1 Perspectiva Epistemológica o Paradigma

El paradigma de la presente investigación se ubica en un marco constructivista ya que el objetivo de este estudio realiza un acercamiento interpretativo y naturalista al objeto de estudio, en palabras de Hernández R, Fernández C & Baptista P (2014), el paradigma asume la construcción del conocimiento desde el estudio de los fenómenos en sus ambientes naturales privilegiando la interpretación y dándole sentido a los fenómenos que se circunscriben en la evaluación de aprendizajes siendo este el elemento central de la investigación.

De otra parte y de acuerdo a Hernández et al., (2006) la perspectiva epistemológica se ubica en el constructivismo propone:

- No hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, en consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser "aprehendidas" sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso de estudio.
- El conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación.
- La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.
- La investigación es en parte producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos.

- El investigador y los individuos estudiados se involucran en un proceso interactivo. El conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura.
- El análisis se plantea a partir de la comparación, para entender la metodología cuantitativa y constructivista, como el más influyente en la metodología cualitativa. Hernández et al. (2006). Modificado por Salgado (2009)

3.2 Enfoque. Cualitativo.

De acuerdo con Salgado (2009, p.6), la presente investigación cuenta con un enfoque cualitativo teniendo en cuenta que este es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y en ocasiones contradisciplinario, atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas, la heterogeneidad manifiesta, se han descubierto algunas preocupaciones epistemológicas comunes, tales como intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, a quienes algunos científicos llaman actores o protagonistas sociales, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia no puede ser circunscrita sólo al plano objetivo tan limitado e insuficiente, sino que típicamente transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo, es por ello que la presente investigación se ubica en bajo un enfoque cualitativo.

De otra parte, Salgado Lévano, Ana C. (2007) confirman que investigación cualitativa, plantea algunos retos a partir de diferentes autores que permiten determinar el diseño, evaluación y metodología a seguir en este ejercicio investigativo, en este caso la presente

investigación analiza los factores que los docentes involucran en la evaluación, entre ellos los vinculados con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a partir de un servidor con un gran potencial para la realización de las tareas de rutina y como apoyo a la elaboración conceptual y teórica, pero sin que este pueda reemplazar la capacidad deductiva del investigador. Amescua & Gálvez, (2002)

3.3 Alcance de la Investigación. Descriptivo

De acuerdo a Hernández et al. (2014, p. 98), "los estudios de corte descriptivo tienen como propósito especificar las propiedades y características importantes de cualquier fenómeno susceptible de análisis, pudiendo describir las tendencias de un grupo o población". En este alcance de la investigación, ya se conocen las características del fenómeno y lo que se busca, es exponer su presencia en un determinado grupo humano. En el proceso cuantitativo se aplican análisis de datos de tendencia central y dispersión. En este alcance es posible, pero no obligatorio, plantear una hipótesis que busque caracterizar el fenómeno del estudio.

En la investigación con alcance descriptivo de tipo cualitativo, se busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno. Ramos, Galarza. (2016)

Se considera pertinente el alcance descriptivo al entenderse como un análisis de las dinámicas propias de un fenómeno, situación o caso particular desde el cual se resaltan las

características o particularidades que permiten constituir la interpretación global del caso de estudio. La dinámica será recolectar la información que permita dar cuenta de cómo el trabajo de investigación ha contribuido a determinar los factores tienen en cuenta que los docentes en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco.

Es importante mencionar aquí que los elementos de análisis serán provistos por la revisión documental, como también de la aplicación de las diferentes técnicas planteadas, tal es el caso de las entrevistas a estudiantes de primero y último semestre, adicionalmente a los docentes del programa técnico de Gestión Empresarial nocturno.

3.4 Diseño de la Investigación. Fenomenológico.

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2014) La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. En esta investigación no experimental no se hace variar intencionalmente las variables independientes. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979, p. 116). "La investigación no experimental o expost-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones"; no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por

el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

La Investigación cualitativa según Hernández Sampieri afirma que la Fenomenología, "conduce a la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas, reconoce el significado y la importancia en la pedagogía psicología y sociología según la experiencia recogida"

De acuerdo con Creswell (2005) y Citado por Hernández, Fernández & Baptista, (2006). Estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes.

El objeto de estudio, se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes. Salgado, (2007, p.73).

De acuerdo con Creswell, (1998); Alvarez-Gayou, (2003); y Mertens, (2005) Citado por Hernández, Fernández & Baptista, (2006) la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias). Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

3.5. Técnicas de Procedimiento

El trabajo de investigación pretende determinar los factores que los docentes tienen en cuenta en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco, teniendo en cuenta que "La evaluación educativa es un proceso continuo y personalizado dentro del sistema de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo es conocer la evolución de cada estudiante para adoptar medidas de refuerzo si es necesario, o de compensación para garantizar que se alcanzan los objetivos educativos definidos para su nivel.

Es, por tanto, una herramienta de gran utilidad para tomar decisiones pedagógicas y mejorar el desempeño de un estudiante.

Según los expertos en educación, la evaluación es útil tanto para los docentes como para los alumnos:

- Para los maestros porque tienen la oportunidad de comunicar a los estudiantes cuáles son los objetivos y expectativas de aprendizaje y les permite comprobar la eficacia de los métodos de enseñanza utilizados.
- En el caso de los alumnos, la evaluación puede servir como motivación positiva para lograr un reconocimiento a su esfuerzo a través de las calificaciones y les obliga a revisar materias de estudio anteriores consolidando el aprendizaje y aclarando ideas." Fundación Unir Universidad Internacional de la Rioja, 17 de julio 2020.

Es importante verificar el modelo o método que se utiliza en Intenalco para llevar a cabo el proceso de evaluación, si resulta decisivo para mejorar cualitativamente la calidad educativa.

Para la implementación del trabajo investigativo se plantean tres etapas: la primera, es el análisis documental a partir del estado del arte, y el marco teórico, en la segunda etapa se realizará una **entrevista** a). Una muestra de estudiantes de 1° a 5° semestre del Programa Técnico Gestión Empresarial y a 15 profesores. b). **Grupo focal,** entendido como es una técnica que utiliza la entrevista grupal a estudiantes y/o profesores del programa en referencia para recopilar información relevante sobre el problema de investigación, donde varias personas **responden simultáneamente a un cuestionario sistemático**; y en la tercera etapa se realizará

a una muestra determinada de egresados del 2017 a 2020 de la carrera técnica de Gestión en Administración nocturna.

Es importante decir que, a partir de una conversación cuidadosamente diseñada, cuyo ambiente debe ser relajado, confortable, agradable, donde los participantes se influyen, responden a preguntas y discuten ideas y comentarios surgidos en la propia discusión. Krueger, (1991). Por tanto, las anteriores Técnicas mencionadas están encaminadas a lograr los objetivos específicos propuestos en proyecto.

3.5.1. Análisis Documental.

Dado el objeto de estudio del ejercicio investigativo el cual pretende determinar los factores teóricos en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco, se utilizará una de las técnicas más adecuadas y que se trabajan según el enfoque cualitativo, es el análisis documental a partir del estado del arte y el marco teórico; esta técnica nos ofrece los elementos para especificar las propiedades y las características de nuestro objeto de estudio. Patton (2011), citado por Hernández et al (2014), define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones (p.12).

En lo que concierne al enfoque de investigación podemos decir que ello implica ante todo una postura epistemológica a partir de la cual se va a ir construyendo el objeto de investigación. Teniendo en cuenta que el paradigma cualitativo busca comprender e interpretar

la realidad más que analizarla y explicarla, en el contexto de la investigación documental es el que mejor responde a esta expectativa. Gómez, L (2010)

Cuando el investigador indaga una fuente, intenta entender y darle sentido a lo que dice un autor determinado, mostrando los aspectos originales de su planteamiento. Busca de alguna manera establecer un diálogo con el autor, pero sin pretender desde allí construir por ejemplo marcos teóricos, o explicaciones puntuales de una situación, sino permitir que sea la realidad misma la que se exprese, con lógica y con argumentos, construyendo así nuevos conocimientos.

La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. Procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora. En otras palabras, parte de propuestas y resultados sistemáticos, alcanzados en procesos de conocimiento previos a la investigación que ahora intenta leerlos y comprenderlos. Vargas, (1992; p 26).

Podría señalarse dado lo expuesto que es una investigación reconstructiva: con nuevas preguntas reelabora un conocimiento que ha producido unos resultados y un saber previos y en esta medida modifica los fenómenos objeto de reflexión Vargas, (1992, p 26) La literatura existente sobre investigación documental es escasa. Y aun así se han llegado a diferenciar distintos tipos dentro de estas formas de conocer: los estados del arte, los marcos teóricos, las bibliografías, los estados de conocimiento y hasta la investigación de la investigación. El

interés, al final, es producir un marco teórico que sirva de apoyo a estudios posteriores de muy distinto corte, con base en la documentación existente.

3.5.2. Recolección de la Información.

Entrevista.

Se opta por la técnica de la entrevista, ya que según Fábregues et al. (2016), ésta permite conocer a partir de expresiones verbales, los discernimientos de un sujeto frente a un objeto de estudio; así mismo, Juni y Urbano (2006), consideran que la entrevista posibilita a los entrevistados brindar información directa al entrevistador con la intención de analizar los Elementos para el diagnóstico de las prácticas evaluativas de los docentes del programa técnico de Gestión Empresarial. El análisis relación entre el objeto general, los objetivos específicos y las técnicas de recogida de información, está orientada a:

- Registro de la observación de las variables de la investigación a través de una buena técnica seleccionada para obtener calidad de la información que se requiere alcanzar de la realidad.
- Que depende de los objetivos y las variables, y la importancia de realizar la investigación sobre el tema específico seleccionado para resolver el problema.
- Para identificar tal importancia de la investigación debemos tener en cuenta determinados aspectos del objeto de investigación, como conocer teóricamente los aspectos del tema de investigación.

- La utilización de la información resultante del estudio en aspectos relacionados con las prioridades del Instituto Técnico Nacional de Comercio “Simón rodríguez” Cali, con la comunidad y la región.
- Determinar los beneficiarios de los resultados del proyecto.

El objetivo es generar una teoría a partir de datos recogidos sobre las interacciones que se dan en pequeños grupos de personas en contextos naturales, con instrumentos confiables, que brinden un grado de validez y confiabilidad. Se recolectarán los datos mediante un cuestionario y entrevistas sincrónicas en línea, el primer paso para la recolección de los datos consiste en solicitar la lista de correos electrónicos, determinar los encuentros sincrónicos, se le solicitará a cada uno de los interesados que envíen un correo electrónico al investigador o que se dirijan directamente al cuestionario, haciendo clic en la URL en el aviso; el cuestionario abarca todas las preguntas de la investigación y en lo posible deben ser contestadas en mayoría, los voluntarios recibirán un correo de agradecimiento por su participación; el formulario llevará adjunto un cuestionario de consentimiento informado. Antes de comenzar con el cuestionario se les solicita a los participantes que lean la carta de consentimiento, y que marquen una casilla de verificación para indicar que han leído y que desean participar con la investigación.

- Se realizarán virtualmente a *muestra determinada de docentes* de 1° y 5° semestre de la carrera técnica de Gestión en Administración nocturna una entrevista.
- Se realizarán virtualmente a *muestra determinada de estudiantes* de 1° y 5° semestre de la carrera técnica de Gestión en Administración nocturna una entrevista.

La aplicación de la encuesta o guion de entrevista a los estudiantes para indagar su percepción sobre las prácticas o usos de la evaluación que los docentes de Intenalco desarrollan en el programa Técnico de Gestión Empresarial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la jornada nocturna, da las pautas para la entrevista al docente: Aplicación guion de Grupo focal a los docentes sobre cuáles son los procesos de evaluación.

Grupo Focal

La metodología que vamos a utilizar para nuestra investigación es el desarrollo de un grupo focal, ya que esta técnica presenta gran versatilidad. Como se requiere obtener una información a profundidad a través de este instrumento por la cantidad de personas que pueden participar y sus resultados son poco generalizables. El nivel de control dentro de los grupos focales es menor que en una entrevista; no obstante, ese carácter impredecible permite que surjan categorías emergentes (no previstas por el investigador) que pueden aportar información muy valiosa. A partir de este texto tomamos un resumen de lo que aplica a nuestro trabajo de investigación y es procedente implementarlo. Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67.

Tamaño del Grupo Focal.

Teniendo en cuenta lo anterior, Myers (1998) propone que, según las características y la complejidad del tema a tratar, así como la experiencia y la habilidad del moderador, se determine el número adecuado de participantes, sin exceder las 12 personas. Así mismo, para tratar temas sensibles o controvertidos, recomienda la utilización de grupos pequeños, entre 5

y 8 participantes. Cabe anotar que el tamaño del grupo focal también depende del nivel de profundidad que se le va a dar a la entrevista por parte del investigador y de los objetivos de la investigación.

Duración de las Sesiones

La recomendación hecha por varios investigadores respecto a la duración de cada sesión de los grupos focales está en un rango entre 1 y 2 horas Aigneren, (2006); Dick, (1999); Freeman, (2006); ya que el proceso requiere tiempo para las observaciones de la apertura y del cierre de la sesión, además de la capacidad de las personas para mantener la atención.

Pasos para realizar un grupo focal

Al establecer los objetivos, según Boucher, (2003); Kinnear y Taylor, (1998), estos se deben expresan en términos de productos y de conocimiento. Es así que, si se establecen tanto objetivo general como específicos. estos últimos son productos de conocimiento particulares para cumplir con el objetivo general. Este primer paso es de gran relevancia pues es el que guía toda la investigación. Debe responderse a interrogantes como:

a) ¿Qué se desea lograr?

b) ¿Qué busca con esta investigación?

c) ¿Qué información se puede obtener de este grupo?

d) ¿Qué información se necesita para satisfacer las necesidades del estudio?

El diseño de la investigación debe ser coherente con la definición de objetivos. Los grupos focales pueden constituirse en la investigación en sí mismos o ser parte de una investigación más grande, en la cual se triangularán los resultados con otras técnicas de recolección de datos Kinnear y Taylor, (1998). Para el desarrollo del cronograma, se deben planear las sesiones con antelación de cuatro a seis semanas; ese tiempo es para identificar, analizar, formular y evaluar el problema de investigación, realizar un marco de referencia teórico metodológico, identificar, seleccionar, comprometer a los participantes y localizar un sitio adecuado.

Igualmente, durante este lapso de tiempo se deben diseñar y conseguir los materiales de ayuda para las sesiones, etc. Para seleccionar los participantes se debe tener en cuenta la edad, el sexo, las condiciones socioeconómicas, el nivel educativo, el estrato social, las actitudes y el lugar de residencia (urbana o rural). Los participantes son seleccionados específicamente porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para el estudio Boucher, (2003); Huerta, s.f.; Kinnear y Taylor, (1998); Mayan, (2001); Prieto, (2007); Rigler (1987), y Wolff, Knodl y Sittitrai, (1993).

¿Quiénes son los sujetos que debían formar parte del grupo focal? ¿Quiénes son los actores locales? ¿Quiénes son los sujetos representativos de lo social? ¿Para quién son representativos? Bertoldi, Fiorito y Álvarez, (2006); Krueger, (2006b).

Por otra parte, se recomienda invitar un 20% más de los participantes que se necesitan. De este modo, se asegura que, si alguno no asiste, el grupo contará con suficientes miembros para sostener una conversación Mayan, (2001); en cambio, Aigneren (2006) sugiere un porcentaje de sólo el 10%.

De acuerdo con Freeman (2006), las diferencias entre los participantes se relacionan con las técnicas de ejemplificación, el rol de la interacción y el grado de inferencia que se puede utilizar con los resultados. Kitzinger (1995) afirma que los integrantes también pueden ser seleccionados con el fin de reflejar el rango total de toda la población. Por eso, es necesario tener en cuenta diversas variables, como la clase social y la etnicidad.

Por otra parte, Rigler (1987) recomienda que los participantes se deben seleccionar teniendo en cuenta dos aspectos: los psico-geográficos y los competitivos. Los primeros ayudan a separar los participantes de acuerdo a sus actitudes; como, por ejemplo, diferenciar los ahorradores de los gastadores. Los segundos se refieren a que no se deben seleccionar participantes que trabajen para una compañía rival.

3.6 Instrumentos.

- En la entrevista se aplicará el guion de entrevista a los estudiantes con el objetivo de determinar los factores que los docentes tienen en cuenta en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco; este instrumento de recolección de información utilizado con los estudiantes da las pautas para la entrevista docente.
- Aplicación guion de entrevista a los docentes se realiza a partir de la revisión de la información obtenida de los estudiantes para determinar sobre ¿Cuáles son los factores que tiene en cuenta en las prácticas de evaluación del Programa Técnico de Gestión Empresarial – Nocturno de Intenalco?

El moderador que se seleccione debe ser miembro del equipo de investigación involucrado en el desarrollo del grupo focal; la función principal del moderador es propiciar la diversidad de opiniones en el grupo Vogt, et al., (2004). En este orden de ideas, Boucher et al. (2003) afirman que es indispensable que el moderador conozca bien el tema para poder crear controversia. Sin embargo, anotan que no es necesario que sea miembro del equipo, sino que puede ser un experto o un investigador contratado, que conozca bien sobre el tema en cuestión y esté en la capacidad de crear controversia.

Es indispensable que el moderador que se seleccione cuente con habilidades comunicativas: saber escuchar, observar, entender claramente (tanto las señales verbales como no verbales), tener capacidad de interpretación, así como manejo de dinámicas de grupos, control eficiente del tiempo y asertividad Aigneren, (2006); Escobar, (2007). De igual forma, deberá ser una persona sensible para captar y explorar al máximo los temas a debatir.

La Preparación de preguntas estímulo deben ser concretas, estimulantes y flexibles y, en lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico. Además, se recomienda partir de una lluvia de ideas para diseñar una matriz de dimensiones temáticas y preguntas potenciales, para así poder seleccionar las preguntas definitivas a partir de una prueba piloto preliminar; se sugiere que en dicha prueba se seleccionen las cinco o seis preguntas más adecuadas y pertinentes Aigneren, (2006); Boucher, (2003); Beck et al., (2004); Krueger, (2006b). Se debe Seleccionar un sitio de reunión, Según Diaz (2005) el lugar para realizar la sesión de los grupos focales debe ser privado; sólo deben tener acceso los participantes y el equipo de investigadores; además, este sitio debe estar ventilado, iluminado, no debe haber ruidos y debe ser cómodo.

Se debe asignar a un encargado de logística, quien tendrá la labor de reclutar a la gente, organizar las bebidas y los alimentos y encargarse de los incentivos que se entregarán como agradecimiento a los participantes Prieto, (2007). Por otra parte, es indispensable que haya claridad al informar a los participantes cuándo y dónde se desarrollará el grupo focal; además, se les debe informar qué tipo de incentivo van a recibir por su participación Rigler, (1987). Para el desarrollo de una buena sesión se recomienda que, en el salón de reunión, los participantes, en lo posible, rodeen al moderador (configuración en U), lo que puede propiciar una mejor atmosfera. De acuerdo con Rigler (1987), durante el desarrollo de la sesión, de acuerdo con Rigler (1987), es importante observar la reacción de los participantes, ya que esto puede generar la aparición de otras preguntas que no estaban contempladas en la planeación inicial y que pueden aportar a la investigación.

Después de cada grupo focal es aconsejable hacer una retroalimentación, a partir de la cual se busque resolver preguntas como: ¿Los participantes entendieron claramente el nuevo concepto?, ¿Se profundizó en algún aspecto que se quería conocer? y ¿Se obtuvo la información más importante que se necesita? Al resolver tales cuestiones después de cada sesión se facilitará hacer las modificaciones pertinentes para la próxima sesión. Rigler, (1987).

3.6.1 Análisis de la Información.

Al terminar las sesiones se debe resumir inmediatamente la discusión que se desarrolló en el grupo, preferiblemente con las mismas palabras utilizadas por los participantes; además, se debe trascribir de inmediato las grabaciones, para permitir que se reconstruya no sólo la atmósfera de la reunión, sino también lo tratado pregunta por pregunta.

Diseño de preguntas para el grupo

Según Beck et al. (2004), las preguntas deben ser abiertas y fáciles de entender para los participantes. Además, deben ser concretas y estimulantes. Boucher (2003) afirma que para una sesión de 2 horas se podrían hacer alrededor de 12 preguntas; para el desarrollo de dichas preguntas se debe tener en cuenta:

a). Uso de preguntas abiertas que permitan al participante responder cada pregunta tan ampliamente como sea posible.

b). Evitar preguntas que puedan ser resueltas con "si" o "no" porque estas respuestas no proveen de una explicación detallada y no son analizables.

c). El "por qué" es poco usado ya que parece reclamación y pone a los participantes a la defensiva. En lugar de esto se puede preguntar por los atributos o influencias.

d). Usar preguntas de recordación.

e). Usar preguntas que permitan a los participantes comparar, dibujar, clasificar etc.

f). Hacer énfasis en la formulación de las preguntas más generales a las más específicas, de lo más fácil a lo más difícil, y de lo positivo a lo negativo.

g). Usar preguntas de cierre para llevar al grupo a conclusiones finales y a resumir sus comentarios.

Moderador del debate

Las responsabilidades básicas de este son: mantener la discusión en un solo tema y ritmo, involucrar a los individuos en la conversación y establecer un ambiente de confianza que elimine las barreras de la comunicación. Al inicio del grupo focal, el moderador deberá

describir el protocolo de la discusión e indicar que la conversación será grabada. Además, les debe asegurar a los participantes que habrá confidencialidad y que los nombres no serán revelados en las citas que se utilicen para los reportes posteriores. Beck, et al., (2004); Mayan, (2001).

Diaz (2005) aconseja que el moderador trate a todos los miembros del grupo por sus nombres, por lo cual deberá anotarlos en una hoja. Esto le permitirá tomar notas sobre cuestiones significativas. Cabe anotar que es importante que se le asigne un código a cada participante para el posterior análisis de los resultados. Así mismo, el autor afirma que la interacción extra-verbal contribuye a determinar la sinceridad y el grado con el que se involucran los participantes, lo que incluye los contactos visuales, la gesticulación manual, las sonrisas, el fruncimiento del ceño y las posturas. Vale la pena mencionar que el moderador debe integrar todos estos aspectos extra verbales en el análisis.

También se puede utilizar un equipo de dos personas, donde una modera la discusión y otra lleva la relatoría o hace un trabajo de observación del comportamiento de los participantes. Se recomienda que no muestre preferencias o rechazos que influyan en los participantes para que den una opinión determinada o asuman una posición en particular. El relator toma nota del comportamiento global del grupo, en términos de reacciones, actitudes o comportamientos por parte de los participantes; no debe centrarse en el contexto verbal del grupo, sino más bien en dominar todos los aspectos secundarios, tales como la expresión corporal de los participantes, lo que en ausencia de un registro filmado podría no ser grabado Aigneren, (2006); Powell y Single, (1996).

El presente guion de preguntas está enfocado a identificar ¿Cuáles son los factores teóricos que se deben tener en cuenta en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial -Nocturno de Intenalco? dado que la opinión de los docentes servirá para contribuir con el diseño de una propuesta que aporte criterios en el momento de realizar el proceso de evaluación.

Una muestra de 1° y 5° semestre de Gestión Empresarial jornada nocturna en el Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez, es el grupo a aplicar, partir del proyecto de didáctica y metodología de Castejón Oliva, F.J.; Santos Pastor, M.L. y Palacios Picos, A. (2015) se realiza el listado de preguntas, y se determina como moderador del grupo al investigador.

Listado de preguntas	
Grupo docentes	¿La evaluación que Ud. realiza le permite captar el nivel de conocimiento y apropiación que los estudiantes tienen del o asignatura? Describa como realiza la evaluación en el proceso enseñanza y aprendizaje ¿Considera, que el tipo de evaluación que Ud. realiza es formativo? ¿Realiza seguimiento a los estudiantes de acuerdo al resultado de la evaluación? ¿La metodología que Ud. utiliza ayuda a sus estudiantes para adquirir competencias profesionales?
	¿Se ha explicado el programa de la asignatura al comienzo del semestre? ¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?

Grupo estudiantes	¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales? Señala la satisfacción global en relación con la asignatura Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura Señala ¿cuál es el grado de dificultad de la asignatura?

Fuente: Elaboración propia.

Capitulo IV

4. Contrastación de datos con los referentes teóricos.

La presente investigación busca determinar los factores que tienen en cuenta los docentes del programa Técnico en Gestión Empresarial en sus prácticas de evaluación.

Factor 1.- Evaluación Formativa

En este factor se vinculan y definen claramente las funciones y finalidades de la evaluación aplicada a diferentes ámbitos u objetos en el contexto educativo, y las preguntas son:

Evaluación Formativa por Funciones:

- ¿La evaluación formativa que realizo es por cumplimiento de un proceso?
- ¿El impacto de la evaluación que realizo es considerada para reformular procesos?
- ¿En la evaluación formativa utilizo diversos instrumentos?
- ¿La evaluación formativa que realizo implica la comprensión del objeto evaluado?
- ¿La evaluación formativa que realizo sirve para la toma de decisiones en mis procesos de enseñanza?
- ¿La evaluación formativa que realizo contribuye a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos instrumentales poco estimulados?
- ¿La evaluación formativa que realizo tienen criterios claros del aprendizaje esperado?

Evaluación formativa por Finalidades:

- ¿La evaluación que practico enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de la información?
- ¿La evaluación que practico enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se genera?
- ¿La evaluación que practico enfatiza la utilización de la información con propósitos de selección?
- ¿La evaluación que practico enfatiza el valor social con respecto a las consecuencias que los resultados tienen para el individuo o institución?

Factor 2.- Evaluación Procesual

La evaluación procesual es un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción. Las fases correspondientes para esta evaluación son Planificación, ejecución y análisis de datos; el evaluador pierde la característica de juez, convirtiéndose en un investigador de procesos, capaz de construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y valorarlo, y las preguntas son:

Planificación:

- ¿Establezco claramente los problemas a evaluar?

- ¿La Evaluación que realizo tiene planeado procesos de mejoramiento de mi enseñanza?
- ¿El enfoque metodológico de la evaluación obedece a los criterios pedagógicos del programa?
- ¿El resultado de los análisis de los datos han permiten generar discusión del proceso?
- ¿El informe que realizo a los estudiantes sobre la evaluación, es claro y comprensible?

Ejecución:

- ¿La información recogida durante la ejecución de la evaluación se toma como juicios de valor para procesos de mejoramiento?
- ¿La información que se proporciona en la evaluación es pertinente para el desarrollo de competencias del programa?

Análisis de Datos:

- ¿El método utilizado para el análisis de datos de la evaluación permitirle dar respuesta a los propósitos de la evaluación?
- ¿La evaluación permite reflexionar acerca de los aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen?
- ¿La evaluación permite que el estudiante reconozca que se espera claramente de él?

- ¿Los estudiantes reconocen los factores que intervienen en la evaluación?
- ¿La evaluación permite los estudiantes ver su propio progreso e identificar áreas fuertes y débiles?

Factor 3.- Autoevaluación

Con la cual cada actor en su escenario, podrá valorar sus fortalezas, identificar sus debilidades, saber dónde está y hacia dónde quiere ir. El evaluado asume su responsabilidad y podrá reorientar su proyecto de vida y la forma como se ha venido ejecutando. Los resultados de la evaluación no son descripciones que indican cómo funcionan las cosas, sino que constituyen construcciones significativas de los actores, y las preguntas son:

- ¿El método utilizado para el análisis de datos de la evaluación permitirle dar respuesta a los propósitos de la evaluación?
- ¿La evaluación permite reflexionar acerca de los aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen?
- ¿La evaluación permite que el estudiante reconozca que se espera claramente de él?
- ¿Los estudiantes reconocen los factores que intervienen en la evaluación?
- ¿La evaluación permite los estudiantes ver su propio progreso e identificar áreas fuertes y débiles?

Factor 4.- Coevaluación

Se refiere al tipo de evaluación donde se tiene en cuenta la participación crítica y reflexiva de todos los actores que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clase, con relación al trabajo propio y al de los demás. Retroalimentar los trabajos el uno al otro y conversar alrededor de su fortalezas y oportunidades de mejorar. Las preguntas son:

Durante el proceso de evaluación aprendo a:

- ¿Realizar retroalimentación de los trabajos el uno al otro?
- ¿Realizar conversatorios alrededor de las fortalezas y se establecen oportunidades de mejorar?
- ¿Entender las particularidades propias de un proceso de evaluación?
- ¿Favorecer el trabajo colaborativo?
- ¿Desarrollar habilidades para el análisis?
- ¿Aprovechar la oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje en conjunto?

Factor 5.- Elementos Curriculares

En este factor corresponde hacer la diferenciación entre la Práctica docente que está vinculada con las actividades que se le demandan a un académico universitario y que necesariamente responden a un marco curricular del nivel superior. Todas estas actividades corresponden al proceso educativo a evaluar desde el aula considerando diferentes elementos, mientras que la práctica educativa, se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula,

y está enmarcada por el contexto institucional; sin embargo, se establece una estrecha relacionan en el proceso de evaluación. Las preguntas son:

Evaluación Práctica Docente:

- ¿En la práctica docente se cumplen los factores de eficiencia de la evaluación, es decir si esta permite al 100% de los estudiantes servir de motor de mejoramiento?
- ¿Los criterios de evaluación del programa son claros?
- ¿El programa cuenta con lineamientos definidos para el fortalecimiento de la evaluación?
- ¿Existen criterios definidos en función de tareas, tiempos y complejidad a nivel del programa?

Evaluación Práctica Educativa:

- ¿En la Evaluación de la práctica educativa es claro las finalidades de la fase de la planeación?
- ¿El que hacer del docente responden a un marco curricular institucional?
- ¿Los objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿En la evaluación de la práctica del docente se tienen en cuenta si este alinea los objetivos del programa educativo?
- ¿Se realizan procesos de evaluación en conjunto con otras asignaturas promoviendo metodologías por proyectos integradores?

Factor 6.- Currículo

Corresponde como Marco Referencial, como punto de partida para lograr la alineación entre los objetivos curriculares, los objetivos de la asignatura, los contenidos, las estrategias de enseñanza aprendizaje, y la forma de evaluar esos aprendizajes; que permite identificar los aspectos comunes que se toman en cuenta para la evaluación de la práctica educativa: conocimiento del profesor sobre su disciplina, y conocimiento como enseñarla. Las preguntas son:

Aspectos Curriculares

- ¿Se delimita curricularmente la postura teórica sobre la concepción de la evaluación den el programa?
- ¿El marco curricular Institucional da línea a los programas para el fortalecimiento de la evaluación?
- ¿Se fortalece continuamente los objetivos curriculares en relación a evaluación en el programa?
- ¿El desarrollo del currículo promueve nuevos enfoques de evaluación del aprendizaje?
- ¿El desarrollo curricular fomenta la vinculación entre diferentes asignaturas que contribuyen en la formación del perfil de egresado del programa?
- ¿La evaluación realizada a los estudiantes me permite reconocer los avances en relación a la construcción de conocimiento disciplinar como docente?
- ¿Mi práctica docente está alineada de los objetivos curriculares de la institución?
- ¿Logro en mis prácticas de evaluación desarrollar las competencias institucionales?

- ¿Logro con mis prácticas de evaluación orientar los procesos enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?
- ¿La evaluación de los aprendizajes me permite identificar los aspectos tecnológicos a mejorar en mi práctica educativa?

Evaluación Práctica Docente

- ¿Las acciones que realizo para el mejoramiento de la evaluación están sistematizadas en mis informes de gestión pedagógica?
- ¿Las actividades instructivas (referentes al salón de clase) que realizo se tienen en cuenta para evaluar mi práctica docente?
- ¿Realizo investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan con los estudiantes?
- ¿Gestiono con el Departamento el mejoramiento de condiciones para el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Reconozco si las actividades de evaluación tienen pertinencia con el contexto social de mis estudiantes?

Evaluación Práctica educativa.

- ¿Mis conocimientos disciplinares son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?
- ¿Mis conocimientos pedagógicos son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?

- ¿Mis conocimientos didácticos son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?
- ¿Mis conocimientos sobre el desarrollo curricular del programa son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?
- ¿Mis conocimientos sobre los lineamientos curriculares institucionales son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?
- ¿Mis conocimientos para el desarrollo de investigaciones en evaluación son suficientes para una evaluación pertinente?
- ¿Tengo habilidades para diseñar entorno de aprendizaje incluyentes?
- ¿Tengo habilidades para diseñar entorno de aprendizaje con alto valor agregado tecnológico?

4.1 Matrices de Valoración del Instrumento.

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
COHORTE INTENALCO -CALI

Cali 30 de julio de 2021

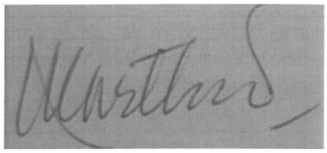
Doctor
Juan Carlos Olaya
Asunto: Validación de instrumentos por juicio de expertos.

Cordial saludo,

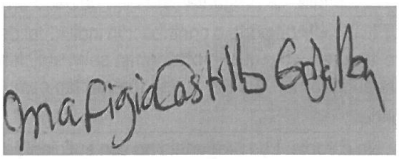
De acuerdo a procedimientos de validación por juicio de expertos y debido a su trayectoria como investigador se solicita de la manera más respetuosa validar los instrumentos correspondientes a la investigación **""FACTORES PARA EL DESARROLLO DE PRACTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA TÉCNICO EN GESTIÓN EMPRESARIAL DE INTENALCO -CALI"**

Se agradece la atención a la presente

Atentamente,



Martha Lucia Bello Reyes



María Ligia Castillo Grijalba

MATRIZ DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTOS[1]

Nombre del evaluador: Juan Carlos Olaya Molano **Ocupación:** Docente Universitario
Profesión: Administrador de empresas **Fecha:** Agosto 04 de 2021

Criterios de Evaluación

CLARIDAD: Hace referencia a la revisión lingüística o construcción gramatical (sintáctica y semántica) de las preguntas que componen los instrumentos, en aspectos relacionados como: redacción, puntuación, ortografía, uso de términos adecuados y apropiados de acuerdo a nivel de escolaridad, edad, contexto, adaptación cultural, etc., de la población objetivo de la investigación.
Dónde:
(1) No cumple: La pregunta no es clara.
(2) Cumple moderadamente: Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
(3) Si cumple: El ítem es claro.
PERTINENCIA / ESENCIAL: Hace alusión al grado de correspondencia o coherencia entre lo que evalúa las preguntas y las categorías a evaluar. Y a la inclusión de las preguntas con relación a la estructura general de la entrevista y su propósito.
Dónde:
(1) No cumple: El ítem no tiene relación con la dimensión.
(2) Cumple moderadamente: El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
(3) Si cumple: El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
UBICACIÓN: Se refiere al orden lógico en el que se ubica cada pregunta con relación a las dimensiones.
Dónde:
(1) No cumple: La pregunta no está bien ubicado en la escala.
(2) Si cumple: La pregunta está bien ubicado en la escala.
SUFICIENCIA: Aporte o contribución individual de la pregunta a la comprensión de la categoría a evaluar, de forma que las preguntas que la conforman sean suficientes, necesarias y haya equilibrio entre las categorías propuestas para su medición. Puede sugerir preguntas complementarias que midan en mejor forma la característica.
Dónde:
(1) No cumple: Las preguntas no son suficientes para medir la dimensión.
(2) Cumple moderadamente: Se deben incrementar algunas preguntas para poder evaluar la dimensión completamente.
(3) Si cumple: Las preguntas son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Sugiero revisar el tipo de instrumento que está realizando debido a que las preguntas que plantea se encuentran de forma abierta, y así es más complicado la tabulación de la información. De tal forma que sugiero que se realicen de tipo cerrado (Revisar la metodología que usted ha planteado). A su vez sugiero que las preguntas den mayor valor a la investigación por tal motivo no pregunte si hace x o y actividad, pregunte qué actividad realiza por que la mayoría de preguntas están muy sujetas a dar respuestas de si y no. Además sugiero revisar la

[1]Formato adaptado de la ficha de matriz de validación por jueces expertos. Universidad de Granada. Agosto 2018.

numeración de las preguntas, la ortografía y la redacción. La mayoría de preguntas no son claras para el encuestado. También se puede utilizar un método como el de Likert para la obtención de la información.

PhD. Juan Carlos Olaya Molano

Nombre y Firma del evaluador del Instrumento

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIAUNIVERSITARIA
COHORTE INTENALCO -CALI

Cali 30 de julio de 2021

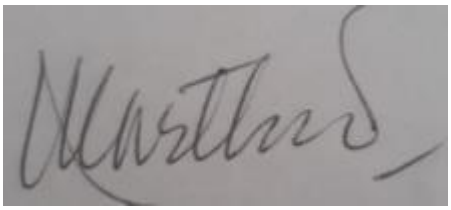
Doctor
Luis Gómez
Asunto: Validación de instrumentos por juicio de expertos.

Cordial saludo,

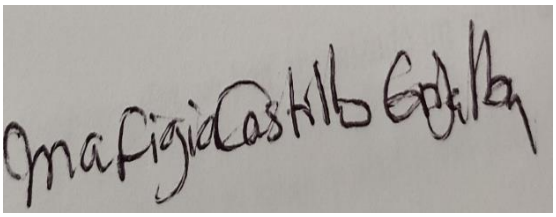
De acuerdo a procedimientos de validación por juicio de expertos y debido a su trayectoria como investigador se solicita de la manera más respetuosa validar los instrumentos correspondientes a la investigación **"FACTORES EN EL DESARROLLO DE PRACTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA TÉCNICO EN GESTIÓN EMPRESARIAL DE INTENALCO -CALI"**

Se agradece la atención a la presente

Atentamente,



Martha Lucia Bello Reyes



María Ligia Castillo Grijalba

MATRIZ DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTOS[1]

Nombre del evaluador: Luis Roberto Gómez M Ocupación: Docente
Profesión: Trabajador Social Fecha: 04 de Agosto del 2021

Criterios de Evaluación

CLARIDAD: Hace referencia a la revisión lingüística o construcción gramatical (sintáctica y semántica) de las preguntas que componen los instrumentos, en aspectos relacionados como: redacción, puntuación, ortografía, uso de términos adecuados y apropiados de acuerdo a nivel de escolaridad, edad, contexto, adaptación cultural, etc., de la población objetivo de la investigación.
Dónde: Cumple moderadamente: Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
(1) No cumple: La pregunta no es clara.
(2) Cumple moderadamente: Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
(3) Si cumple: El ítem es claro.
PERTINENCIA / ESENCIAL: Hace alusión al grado de correspondencia o coherencia entre lo que evalúa las preguntas y las categorías a evaluar. Y a la inclusión de las preguntas con relación a la estructura general de la entrevista y su propósito.
Dónde: Si cumple: El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
(1) No cumple: El ítem no tiene relación con la dimensión.
(2) Cumple moderadamente: El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
(3) Si cumple: El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
UBICACIÓN: Se refiere al orden lógico en el que se ubica cada pregunta con relación a las dimensiones.
Dónde: Si cumple: La pregunta está bien ubicado en la escala.
(1) No cumple: La pregunta no está bien ubicado en la escala.
(2) Si cumple: La pregunta está bien ubicado en la escala.
SUFICIENCIA: Aporte o contribución individual de la pregunta a la comprensión de la categoría a evaluar, de forma que las preguntas que la conforman sean suficientes, necesarias y haya equilibrio entre las categorías propuestas para su medición. Puede sugerir preguntas complementarias que midan en mejor forma la característica.
(1) Dónde: Cumple moderadamente: Se deben incrementar algunas preguntas para poder evaluar la dimensión completamente.
(2) No cumple: Las preguntas no son suficientes para medir la dimensión.
(3) Cumple moderadamente: Se deben incrementar algunas preguntas para poder evaluar la dimensión completamente.
(4) Si cumple: Las preguntas son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: El trabajo planteado es importante para medir los factores en las prácticas de evaluación delprograma

Nombre y Firma del evaluador del Instrumento

Es necesario:

a. Generar para todas las preguntas respuestas cerradas
b. Se recomienda utilizar método escala Likert
c. SE APRUEBA CON LAS RECOMENDACIONES

Dr. Luis Roberto Gómez.

[1]Formato adaptado de la ficha de matriz de validación por jueces expertos. Universidad de Granada. Agosto 2018.

Se aplican las recomendaciones y el instrumento queda validado.

4.2 Instrumento de Evaluación de Factores Validado por Expertos

Tabla 4. Instrumento de Evaluación de Factores Validado por Expertos.

FACTORES PARA EL DESARROLLO DE PRACTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA TÉCNICO EN GESTIÓN EMPRESARIAL

La presente investigación busca determinar los factores que tienen en cuenta los docentes del programa Técnico en Gestión Empresarial en sus prácticas de evaluación. Se solicita el favor de diligenciar la encuesta con total honestidad ya que dichos datos solo serán usados para asuntos académicos y de investigación, cumpliendo con los paramentos de la ley 1581 -Habeas Data. Los resultados serán socializados a sus correos. Agradecemos su apoyo y atención cualquier inquietud se pueden comunicar al teléfono: 6553333 ext. 127.

Institución: _____

Edad: ____ Estrato: ____ Formación: Profesional___ Especialista_____ Msc: ____ Doctorado: ____

Señor docente favor marcar la casilla de acuerdo al grado en que esté de acuerdo si utiliza o no el respectivo criterio.

1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo

CAT.	DOCENTES	1	2	3	4	5
1. FORMATIVA	**1.1 Evaluación Formativa por Funciones:**					
	1.1.1 ¿La evaluación formativa que realizo es por cumplimiento de un proceso?					
	1.1.2 ¿El impacto de la evaluación que realizo es considerada para reformular procesos?					
	1.1.3 ¿En la evaluación formativa utilizo diversos instrumentos?					
	1.1.4 ¿La evaluación formativa que realizo implica la comprensión del objeto evaluado?					
	1.1.5 ¿La evaluación formativa que realizo sirve para la toma de decisiones en mis procesos de enseñanza?					
	1.1.6 ¿La evaluación formativa que realizo contribuye a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos instrumentales poco estimulados?					
	1.1.7 ¿La evaluación formativa que realizo tienen criterios claros del aprendizaje esperado?					
	1.2 Evaluación formativa por Finalidades					
	1.2.1 ¿La evaluación que practico enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de la información?					

	1.2.2 ¿La evaluación que practico enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se genera?					
	1.2.3 ¿La evaluación que practico enfatiza la utilización de la información con propósitos de selección?					
	1.2.4 ¿La evaluación que practico enfatiza el valor social con respecto a las consecuencias que los resultados tienen para el individuo o institución?					
2. PROCESUAL	**2.1 Planificación**					
	2.1.1 ¿Establezco claramente los problemas a evaluar?					
	2.1.2 ¿La Evaluación que realizo tiene planeado procesos de mejoramiento de mi enseñanza?					
	2.1.3 ¿El enfoque metodológico de la evaluación obedece a los criterios pedagógicos del programa?					
	2.1.4 ¿El resultado de los análisis de los datos han permiten generar discusión del proceso?					
	2.1.5 ¿El informe que realizo a los estudiantes sobre la evaluación, es claro y comprensible?					
	2.2 Ejecución					
	2.2.1 ¿La información recogida durante la ejecución de la evaluación se toma como juicios de valor para procesos de mejoramiento?					
	2.2.2 ¿La información que se proporciona en la evaluación es pertinente para el desarrollo de competencias del programa?					
	2.3 Análisis de Datos					
	2.3.1 ¿El método utilizado para el análisis de datos de la evaluación permitirle dar respuesta a los propósitos de la evaluación?					
3. AUTOEVALUACIÓN	2.3.2 ¿La evaluación permite reflexionar acerca de los aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen?					
	2.3.3. ¿La evaluación permite que el estudiante reconozca que se espera claramente de él?					
	2.3.4 ¿Los estudiantes reconocen los factores que intervienen en la evaluación?					
	2.3.5 ¿La evaluación permite los estudiantes ver su propio progreso e identificar áreas fuertes y débiles?					
4. COEVALUACIÓN	**4. Durante el proceso de evaluación aprendo a:**					
	4.1 ¿Realizar retroalimentación de los trabajos el uno al otro?					
	4.2 ¿Realizar conversatorios alrededor de las fortalezas y se establecen oportunidades de mejorar?					
	4.3 ¿Entender las particularidades propias de un proceso de evaluación?					
	4.4 ¿Favorecer el trabajo colaborativo?					
	4.5 ¿Desarrollar habilidades para el análisis?					
	4.6 ¿Aprovechar la oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje en conjunto?					
5. ELEMENTOS CURRICULARES	**5.1 Evaluación Práctica Docente:**					
	5.1.1 ¿En la práctica docente se cumplen los factores de eficiencia de la evaluación, es decir si esta permite al 100% de los estudiantes servir de motor de mejoramiento?					
	5.1.2 ¿Los criterios de evaluación del programa son claros?					
	5.1.3 ¿El programa cuenta con lineamientos definidos para el fortalecimiento de la evaluación?					

	5.1.4 ¿Existen criterios definidos en función de tareas, tiempos y complejidad a nivel del programa?					
	5.2 Evaluación Práctica Educativa:					
	5.2.1 ¿En la Evaluación de la práctica educativa es claro las finalidades de la fase de la planeación?					
	5.2.2 ¿El que hacer del docente responden a un marco curricular institucional?					
	5.2.3¿Los objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes?					
	5.2.4 ¿En la evaluación de la práctica del docente se tienen en cuenta si este alinea los objetivos del programa educativo?					
	5.2.5 ¿Se realizan procesos de evaluación en conjunto con otras asignaturas promoviendo metodologías por proyectos integradores?					
6. CURRICULO	**6.1 Aspectos curriculares**					
	6.1.1 ¿El marco curricular Institucional da línea a los programas para el fortalecimiento de la evaluación?					
	6.1.2¿Se delimita curricularmente la postura teórica sobre la concepción de la evaluación den el programa?					
	6.1.3 ¿Se fortalece continuamente los objetivos curriculares en relación a evaluación en el programa?					
	6.1.4 ¿El desarrollo del currículo promueve nuevos enfoques de evaluación del aprendizaje?					
	6.1.5 ¿El desarrollo curricular fomenta la vinculación entre diferentes asignaturas que contribuyen en la formación del perfil de egresado del programa?					
	6.1.6 ¿La evaluación realizada a los estudiantes me permite reconocer los avances en relación a la construcción de conocimiento disciplinar como docente?					
	6.1.7 ¿Mi práctica docente está alineada de los objetivos curriculares de la institución?					
	6.1.8 ¿Logro en mis prácticas de evaluación desarrollar las competencias institucionales?					
	6.1.9 ¿Logro con mis prácticas de evaluación orientar los procesos enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?					
	6.1.10 ¿La evaluación de los aprendizajes me permite identificar los aspectos tecnológicos a mejorar en mi práctica educativa?					
	6.2 Evaluación Práctica Docente.					
	6.2.1¿Las acciones que realizo para el mejoramiento de la evaluación están sistematizadas en mis informes de gestión pedagógica?					
	6.2.2 ¿Las actividades instructivas (referentes al salón de clase) que realizo se tienen en cuenta para evaluar mi práctica docente?					
	6.2.3 ¿Realizo investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan con los estudiantes?					
	6.2.4 ¿Gestiono con el Departamento el mejoramiento de condiciones para el aprendizaje de los estudiantes?					
	6.2.5 ¿Reconozco si las actividades de evaluación tienen pertinencia con el contexto social de mis estudiantes?					
	6.3 Evaluación Práctica Educativa					
	6.3.1¿Mis conocimientos disciplinares son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?					

	6.3.2 ¿Mis conocimientos pedagógicos son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?					
	6.3.3 ¿Mis conocimientos didácticos son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?					
	6.3.4 ¿Mis conocimientos sobre el desarrollo curricular del programa son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?					
	6.3.5 ¿Mis conocimientos sobre los lineamientos curriculares institucionales son suficientes para el desarrollo de procesos de evaluación pertinente?					
	6.3.6 ¿Mis conocimientos para el desarrollo de investigaciones en evaluación son suficientes para una evaluación pertinente?					
	6.3.7 ¿Tengo habilidades para diseñar entorno de aprendizaje incluyentes?					
	6.3.8 Tengo habilidades para diseñar entorno de aprendizaje con alto valor agregado tecnológico?					

Conclusiones

La transformación conceptual de la evaluación permite analizar los propósitos, los alcances, las metodologías utilizadas, las limitaciones, los ámbitos y la complejidad para su definición.

La tendencia conceptual vigente de la evaluación para la mejora es vista como un proceso, cuyas características son propiciar la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación, con la finalidad de que los resultados tengan un uso positivo y no punitivo; los actores a evaluar deben tener claridad de los aspectos y utilidad de la evaluación; de esta forma, se facilita el proceso evaluativo y se evita la resistencia y su rechazo.

Conceptualmente, el término evaluación desde esta fundamentación se ha aplicado al ámbito educativo: la institución, el currículum, los programas, los estudiantes el aprendizaje, los profesores pueden ser evaluados. El análisis del recorrido conceptual y el proceso evaluativo permite percatarse de la importancia de la claridad sobre estos aspectos al implementar un proceso evaluativo, de tal forma que toda evaluación que se lleve a cabo, esté respaldada de manera conceptual, para que no se quede tan solo en el plano instrumental, como se ha criticado arduamente.

Toda evaluación necesariamente tiene un proceso que contempla las fases de planeación, ejecución, y análisis de resultados. La fase de planeación es donde se determina el ámbito a evaluar, la función y finalidad que tendrá, el enfoque metodológico que se usará, la especificación de indicadores y criterios a utilizar, el análisis de los resultados y, finalmente, el informe del proceso. Elola y Toranzos, (2000). Sin embargo, no puede desarrollarse un proceso de evaluación sin asumir una postura teórico-conceptual de la misma. Es en la fase

de planeación, donde se establece el ámbito a evaluar, que, en el caso educativo, puede referirse a la institución escolar, al sistema educativo, a programas o proyectos, a los aprendizajes, y a los profesores.

En este trabajo se hizo principalmente un enfoque en dos aspectos de la fase de planeación de todo proceso evaluativo: la definición del ámbito a evaluar, que en nuestro caso es la práctica educativa; la función de la evaluación, que es de mejoramiento y de desarrollo de capacidades, cuya función será el diagnóstico para la toma de decisiones. Elola y Toranzos, (2000). La definición de estos aspectos determina y guía el resto del proceso evaluativo, la elección del enfoque metodológico, la especificación de los indicadores, y el uso que se le dará al análisis e interpretación de los resultados.

A partir de lo anterior, es que se podrán lograr cambios significativos en los aprendizajes, si tanto profesores y alumnos logran valorar la importancia de la promoción y facilitación de esos aprendizajes, evaluados de forma cualitativa y cuantitativamente.

En la actualidad, la evaluación juega un papel protagónico en toda institución educativa, y en lo que respecta a la evaluación de estudiantes y de docentes, no debe ser vista como un acto punitivo sino como una oportunidad de cambio, de una verdadera mejora y transformación a partir de conocer y analizar la práctica educativa, para lograr cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y obtener el desarrollo integral de los estudiantes. Diaz, B. (2008).

Precisamente, porque encontramos una diversidad de situaciones educativas en un solo país, estado, institución e incluso en el aula, no puede olvidarse en la labor interpretativa la

influencia del contexto, los programas, la organización escolar, el currículum y las intenciones educativas contenidas en él, los cuales responden a un contexto social determinado.

La construcción teórica de evaluación de la práctica educativa, en este trabajo, incluye los siguientes aspectos esenciales: el currículo, el conocimiento disciplinar, y el conocimiento pedagógico que todo docente debe dominar, sin importar el nivel educativo en que desarrolle su práctica. Una evaluación para mejorar la calidad solo se logra, por una parte, a través de la autorreflexión y crítica de quien es evaluado y, por otra, de las decisiones que se tomen a partir de los resultados, siempre tendiente al desarrollo de las capacidades, cuando se trata de la evaluación de la práctica educativa, de lo contrario, la evaluación no tiene sentido y solo se queda en el plano técnico-instrumental. Díaz, B. (2013)

La evaluación adquiere, una función pedagógica y didáctica de carácter integrador, dado que hace posible la integración de la unidad enseñanza, aprendizaje y evaluación enmarcados en el currículum institucional.

Anexos
Guion de la Entrevista

Prácticas de evaluación que los docentes de Intenalco desarrollan en el Programa Técnico de Gestión Empresarial en el Proceso de enseñanza y aprendizaje de la Jornada Nocturna.

Experiencia_____
Materia a cargo/Curso/año_____
Formación General_____
Formación especializada _____
Horas a la semana de la Asignatura_____
Enfoque organizativo: Independiente_____Integrada____ Transversal_____

Tema	Subtema	Pregunta
Educación por ciclos propedéuticos	Pedagogía	¿La evaluación que Ud. realiza le permite captar el nivel de conocimiento y apropiación que los estudiantes tienen del o asignatura? Describa como realiza la evaluación en el proceso enseñanza y aprendizaje ¿Considera, que el tipo de evaluación que Ud. realiza es formativa? ¿Realiza seguimiento a los estudiantes de acuerdo al resultado de la evaluación? ¿La metodología que Ud. utiliza ayuda a sus estudiantes para adquirir competencias profesionales?
Desempeño laboral / Emprendimiento	Competencias	¿Se ha explicado el programa de la asignatura al comienzo del semestre? ¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales? ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales? Señala la satisfacción global en relación con la asignatura.

		Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura. Señala cuál es el grado de dificultad de la asignatura.

Preguntas entrevistas

Determinar los factores teóricos que se tienen en cuenta en las prácticas de evaluación del programa Técnico de Gestión Empresarial - Nocturno de Intenalco.

3.5.2 Ejemplo Cuadro de categorización

TECNICA	DIMENSIONES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS
Entrevista estructurada	Conocimiento	Educación por ciclos propedéuticos	Pedagogía	¿La evaluación que Ud. realiza le permite captar el nivel de conocimiento y apropiación que los estudiantes tienen del o asignatura? Describa como realiza la evaluación en el proceso enseñanza y aprendizaje ¿Considera, que el tipo de evaluación que ud realiza es formativa? ¿Realiza seguimiento a los estudiantes de acuerdo al resultado de la evaluación? ¿La metodología que Ud. utiliza ayuda a sus estudiantes para adquirir competencias profesionales?
	Valoraciones	Confianza propia para desempeñarse como docente	Destreza discursiva	
	Conocimiento	Educación por ciclos propedéuticos	Apropiación del conocimiento	¿Se ha explicado el programa de la asignatura al comienzo del semestre? ¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales? ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?
	Valoraciones	Desempeño laboral / Emprendimiento	Competencias	

				Señala la satisfacción global en relación con la asignatura. Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura. Señala cuál es el grado de dificultad de la asignatura.

Lista de chequeo

	SI	NO	OBSERVACIONES
Planear el objetivo de estudio			
Identificar y seleccionar los participantes			
Analizar la información sobre los participantes			
Seleccionar al moderador			
Diseñar las preguntas			
Desarrollar y validar una estrategia de taller a través de las técnicas de dinámica grupal			
Reservar y preparar el sitio donde se va a realizar las sesiones			
Invitar, a los participantes, de forma escrita o verbal			
Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamadas telefónicas o confirmaciones indirectas -terceros-			
Organizar el sitio y la logística de la reunión -número y tipo de asientos, equipos, refrigerios, etc.-			
Confirmación la invitación a los participantes			
Organizar los materiales didácticos que se van a utilizar en la sesión, si es el caso			
Desarrollo de la sesión: inducción, conducción, y discusión grupal			
Clausura de la sesión: presentación de las conclusiones y acuerdos; entrega de un certificado			
Proceso de validación de las relatorías, acuerdos y resultados por parte del equipo investigador			
Informe final.			

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales, p.67

Referencias

Aigneren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de: http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.

Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico- metodológica. *Ciencia Docencia y Tecnología*, *17* (33), 111-131. Tomado el 20 de octubre del 2008, de www.revistacdyt.uner. Edu.ar/pdfs/CDyT%2033%20-%20Pag%20111-131%20- %20Grupo%20Focal%20y%20Desarrollo%20loc

Diaz, G. (2005). Los grupos focales, su utilidad para el médico de familia. *Revista Cubana Medicina General Integral*, *21* (3), 1-9. Tomado el 20 septiembre de 2008, de www.bvs.sld.cu/ revistas/mgi/vol21_3-4_05/mgi213-405.pdf.

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67. Recuperado de: http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf

Fuster, D. E. (enero-abril de 2019). *http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf.* Obtenido de http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267.

García, A., Ramos, G., Diaz, M. y Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexica de Anestesiología, 30* (3)*,* 158-164.Tomado el 15 de octubre del 2008, de www.medigraphic.com/ español/e-htms/e-rma/e-cma2007/e-cma07-3/e1-cma073.htm - 12k -. Gibb, A. (1997). Focus Group.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales* [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Pereda, G. (2017). *https://es.slideshare.net/guillermopereda/mtodos-y-tcnicas-de-investigacin-79785371*. Obtenido de https://es.slideshare.net/guillermopereda/mtodos-y-tcnicas-de-investigacin-79785371.

Prieto, A. (2007). Grupos focales. dirección y evaluación de tecnologías en la salud. Tomado el 20 febrero 2009, de *www.cenetec.salud.gob.mx/ descargas/gpc/curso-taller/AlejandraPriet<ode- la-Rosa.pdf*

Reyes, T. (2000). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. Tomado el 10 de diciembre del 2008, de: http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/programas/Grupofocalyestudiodecaso.pdf

Salgado, A. C. (2007). *Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del Rigor Metodológico y Retos.*

Soriano, A. M. (2014). *http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf*. Obtenido de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=que+es+un+instrumento+de+investigacion&btnG=