

Escuela Internacional de Doctorado

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



TESIS DOCTORAL

Análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado de la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Analysis of the Learning Assessment Methodologies Applied by the Faculty of the School of Graphic Design (EDG) of the Faculty of Architecture of the University of San Carlos of Guatemala

DOCTORANDA

Ana María Saavedra López de Miranda

Directores

Dr. José Carlos Redondo Olmedilla

Dra. María Sagrario Salaberri Ramiro

2019

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE FIGURAS	6
RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	9
SIGLAS Y ABREVIATURAS	11
PRESENTACIÓN	13
INTRODUCCIÓN	17
2. JUSTIFICACIÓN	21
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	24
CAPÍTULO I.....	27
MARCO TEÓRICO.....	27
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	29
1. INTRODUCCIÓN	29
2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.....	30
2.1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE	30
2.2.1. Teorías asociacionistas	33
2.2.2. Teorías Mediacionales.....	34
3. LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE EN EL EJERCICIO DOCENTE	51
4. ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	56
5. CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR	60
5.1. DEFINICIÓN.....	60
5.2. CARACTERIZACIÓN Y COMPONENTES/ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM	62
5.3. MODELOS CURRICULARES.....	65
5.3.1. Modelo en torno a objetivos	67
5.3.2. Modelo en torno competencias.....	68
5.3.3. Como proyecto educativo (investigación- acción)	72
6. ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN	74
6.1 DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE EVALUACIÓN.....	76
6.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	77
6.3. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	82
6.4. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.....	89
6.4.1. Dimensión ética.....	91
6.4.2. Dimensión técnico- metodológica.....	93
6.4.3. Dimensión político-ideológica	96
6.5. TIPOS DE EVALUACIÓN	97
6.5.1. Diagnóstica (regulación proactiva).....	98
6.5.2. Sumativa (regulación retroactiva)	99
6.5.3. Formativa (regulación interactiva)	101
6.6. CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN.....	109
7. LA PRÁCTICA EVALUATIVA EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA.....	114

7.1. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN	117
7.1.1. Estrategias de evaluación.....	122
7.1.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos.....	124
7.2. MODELOS DE EVALUACIÓN.....	129
7.2.1. Tradicional (cuantitativo)	130
7.2.2. Cualitativo	134
7.3. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN QUE SE PRACTICA EN LA EDG	139
7.3.1. Técnico- metodológica	139
7.3.2. Político ideológico.....	142
7.4. TIPOS DE EVALUACIÓN	143
7.4.1. Diagnóstica (regulación proactiva).....	144
7.4.2. Sumativa.....	145
8. CONCLUSIONES.....	147
CAPÍTULO II	149
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	149
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	151
1. INTRODUCCIÓN	151
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	152
4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	157
4.1. LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS	157
4.2. LA FACULTAD DE ARQUITECTURA	161
4.3. LA ESCUELA DE DISEÑO GRÁFICO.....	163
4.4. EL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA DE DISEÑO GRÁFICO	166
4.5. LA REFORMA CURRICULAR.....	166
4.6. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM IMPLEMENTADO.....	167
4.7. ESTRUCTURA DE LA ESCUELA DE DISEÑO GRÁFICO	168
4.7.1. El profesorado	168
4.7.2. El alumnado.....	172
5. INFORMANTES Y PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	173
5.1. AUTORIDADES	173
5.2. PROFESORADO.....	174
5.3. INFORMANTES CLAVE.....	175
5.3.1. Autoridades/profesorado	175
5.3.2. Estudiantes.....	176
6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	177
6.1. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	177
6.2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	178
6.3. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.....	180
6.4. GRUPO DE DISCUSIÓN	181
6.5. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	182
7. TRIANGULACIÓN.....	182
8. FASES DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	192

8.1. SOLICITUD DE PERMISO A AUTORIDADES.....	192
8.2. PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO DE CAMPO.....	192
8.3. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	193
8.4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	193
8.5. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.....	196
8.6. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....	197
8.7. GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	199
8.8. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	200
9. CONCLUSIONES.....	202
CAPÍTULO III.....	205
ANÁLISIS DE DATOS.....	205
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE DATOS.....	207
1. INTRODUCCIÓN.....	207
2. TEMAS EMERGENTES.....	207
3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	209
4. CODIFICACIÓN.....	213
4.1 SISTEMA DE CODIFICACIÓN.....	214
5. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN.....	215
5.1. POSICIONES ACRÍTICAS CON RELACIÓN A LA EVALUACIÓN.....	215
5.2. UN APRENDIZAJE OBJETO DE CRÍTICAS.....	222
5.3. PREJUICIOS SOBRE EVALUACIÓN DE PROFESORES VERSUS ESTUDIANTES..	227
5.4. POSTURA POLÍTICA DE LAS AUTORIDADES ANTE LA EVALUACIÓN.....	233
6. QUÉ ES LO QUE SE EVALÚA CUANDO SE HABLA DE EVALUACIÓN.....	241
6.1. LA COHERENCIA DEL PROYECTO EDUCATIVO EN LA FACULTAD.....	241
6.2. EL TRATAMIENTO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES.....	249
6.3. DIAGNÓSTICO Y PRONÓSTICO NO SIRVEN PARA MUCHO.....	258
7. CÓMO EVALÚA EL PROFESORADO.....	262
7.1 UNA HERENCIA DEL SISTEMA TRADICIONAL.....	262
7.2. METODOLOGÍAS.....	269
7.3. LOS MODOS ALTERNATIVOS DE EVALUACIÓN.....	295
8. PARA QUÉ EVALÚA EL PROFESORADO.....	298
8.1. CUMPLIMIENTO DE LA RUTINA DE EVALUACIÓN.....	298
8.2. PROMOCIÓN DEL ESTUDIANTE.....	303
8.3. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE.....	310
CAPÍTULO IV.....	315
RESULTADOS.....	315
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	317
1. INTRODUCCIÓN.....	317
2. RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A LOS APARTADOS:.....	317

2.1. RESULTADOS DE ACUERDO A LA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN	317
2.2. RESULTADOS EN COHERENCIA CUANDO SE HABLA DE EVALUACIÓN.....	321
2.3. RESULTADO EN RELACIÓN A CÓMO EVALÚA EL PROFESORADO	325
2.4. PARA QUÉ EVALÚA EL PROFESORADO.....	332
CAPÍTULO V	337
CONCLUSIONES	337
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	339
1. INTRODUCCIÓN	339
2. REFLEXIONES SOBRE OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	341
3. CONCLUSIONES POR CAPÍTULO.....	344
3.1. CONCLUSIONES CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	344
3.2. CONCLUSIONES CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	354
3.3. CONCLUSIONES CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE DATOS	357
3.4. CONCLUSIONES CAPÍTULO IV: RESULTADOS	361
4. CONCLUSIONES DE LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DE	365
INVESTIGACIÓN.....	365
5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA EVALUACIÓN	380
6. PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	389
7. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	393
REFERENCIAS	395
ANEXO 1. INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE	417
ANEXO 2. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	420
ANEXO 3. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS	421
ANEXO 4. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADAD.....	422
ANEXO 5. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADADEL PROFESORADO	425
ANEXO 6. GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA INFORMANTE CLAVE...	426
ANEXO 7. GUÍA DE GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO	427
ANEXO 8. GRUPO DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES.....	428
ANEXO 9. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	433
ANEXO 10. RED CURRICULAR 2004	434
ANEXO 11. RED CURRICULAR 2010	434
ANEXO 11. RED CURRICULAR 2011	435
ANEXO 12. PERFIL DE EGRESO LICENCIATURA EN DISEÑO GRÁFICO	436

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadios de desarrollo infantil.....	39
Tabla 2: Características del modelo cualitativo y del modelo tradicional	138
Tabla 3. Perspectivas de investigación en la investigación cualitativa	155
Tabla 4. Distribución de estudiantes en grupos de discusión.....	176
Tabla 5. Composición del panel de expertos.....	189
Tabla 6. Composición del panel de expertos temática: currículo por competencias.....	190
Tabla 7. Categorías y temas emergentes.	211
Tabla 8. Categorías, significados para la investigación, códigos.....	212
Tabla 9. Categorías y subcategorías.....	213
Tabla 10 . Instrumentos y sujetos participantes en la investigación.....	214
Tabla 11. Propuesta de formación del profesorado.....	393

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Condiciones para la obtención de un aprendizaje significativo.....	41
Figura 2. Clasificación de instrumentos y técnicas para evaluar las competencias.....	122
Figura 3. Estructura de triangulación metodológica en la evaluación.....	179
Figura 4. Estructura de triangulación de fuentes de datos de evaluación.....	185
Figura 5. Propuesta para la evaluación por competencias.....	373

RESUMEN

Análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado de la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala

En la tesis se han analizado las metodologías de evaluación del aprendizaje que pone en práctica el profesorado, en la Escuela de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala, surgiendo el interés personal al observar cómo se realiza dicha evaluación en esta unidad académica. También teniendo en cuenta que en la Escuela de Diseño, no se había realizado investigación alguna que permitiera conocer las formas en que se ha llevado a cabo la evaluación de los aprendizajes, desde qué paradigmas se han enfocado las metodologías, cuál ha sido la sustentación teórica para las prácticas evaluativas, qué concepciones de evaluación ha tenido el profesorado, las metodologías y criterios de evaluación establecidos, así como la coherencia entre ellas y el currículum oficial.

Esta investigación ha permitido determinar que, en el ámbito educativo superior, la evaluación ha sido considerada como un agregado o apéndice del proceso educativo estando, en una mayoría de Universidades, sustentada en las concepciones, en los prejuicios del profesorado y en sus experiencias de cómo fueron ellos evaluados en su etapa de estudiantes. La finalidad de la evaluación se ha centrado en la medición de contenidos sin tener en cuenta el desarrollo cognitivo del estudiante. En cuanto a su utilidad, ha servido para jerarquizar al estudiante y asignarle una nota numérica que le sirve solo de promoción, es decir, la evaluación se ha utilizado como sinónimo de medición o calificación. La evaluación constituye así un término polisémico, difícil de definir, que responde a la concepción de cada sujeto y al contexto que ha dado lugar a la cultura de evaluación de la institución o centro de trabajo. La tesis abordó la evaluación del aprendizaje en el contexto de la Escuela de Diseño Gráfico, partiendo de la concepción de evaluación que tienen autoridades, profesorado y estudiantes, confrontándola con los avances desde la perspectiva pedagógica de la evaluación, buscando llamar la atención e incidir para lograr que en la labor docente se guíe el aprendizaje de los estudiantes en la formación del pensamiento crítico y reflexivo, que permita propuestas de desarrollo para la solución de problemas en el ámbito profesional, nacional e internacional.

En el desarrollo de la tesis se tomaron en cuenta prácticas de evaluación de varias universidades, para conocer el modelo evaluativo que impera en la Educación Superior en otros países. Se interpretaron las prácticas evaluativas y su coherencia con los modelos de enseñanza y los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes en la Licenciatura en Diseño Gráfico. La metodología que se empleó en el desarrollo de la tesis fue la investigación cualitativa teniendo en cuenta que en las ciencias sociales esta permite interpretar la realidad en un grupo de sujetos, en un contexto determinado, para construir una realidad lo más natural y cercana a sus autores. Se ha concluido en que los cambios sustantivos en la evaluación solo pueden darse si el profesorado está dispuesto a generar transformaciones comprometidas, en la cultura de evaluación vigente en la Escuela de Diseño Gráfico.

Palabras clave: Escuela de Diseño Gráfico, evaluación, evaluación del aprendizaje, metodologías de evaluación, evaluación en competencias, currículum.

ABSTRACT

Analysis of the Learning Assessment Methodologies Applied by the Faculty of the School of Graphic Design (EDG) of the Faculty of Architecture of the University of San Carlos of Guatemala

This doctoral dissertation undertakes the analysis and assessment of the methodologies for the evaluation of the learning process conducted by the teaching staff, in the School of Graphic Design of the Faculty of Architecture of the University of San Carlos of Guatemala. This interest arose when observing how this evaluation was being carried out in this academic unit. It is also worth noticing that no research had been conducted so far at the School of Design and that it would allow to know the different ways in which the evaluation of learning is/has been carried out, and from what patterns the methodologies were focused on. It equally attends to the theoretical support for evaluative practices, former conceptions of evaluation in the faculty, as well as established methodologies and evaluation criteria. It without forgetting the coherence between them and the official curriculum.

This research has made it possible to determine that, in the Higher Education realm, the evaluation has been considered as an aggregate or appendix of the educational process. As a result many universities have relied on former conceptions and prejudices of the teaching staff and upon their experiences when were evaluated in their student stage. The purpose of the evaluation has been focused on the measurement of contents without taking into account the cognitive development of the student. As for its usefulness, it has served to rank the student and assign him/her a mark that serves him/her only for promotion, that is, the evaluation has been used as a synonym of measurement or qualification. The evaluation is thus a polysemic term, something difficult to define and which responds to the conception of each subject and to the context that has given rise to the evaluation culture of the institution or work center. This doctoral dissertation addresses the evaluation of learning in the context of the School of Graphic Design, starting from the conception of evaluation that authorities, teachers and students have, confronting it with the advances from the pedagogical perspective of the evaluation, seeking to draw attention and influence to ensure that the teaching work guides the learning of students through the formation of critical and reflective thinking.

It allows development proposals for the solution of problems in the professional, national and international realms.

In the development of this thesis, the evaluation practices of several universities were taken into account. It was done with the aim of knowing the evaluation model that prevails in Higher Education in other countries. The evaluation practices and their coherence with the teaching models and the learning styles that students have in the Degree in Graphic Design were equally interpreted. The methodology used in the development of the thesis was qualitative research and it takes into account that social sciences allow us to interpret reality as an interacting group of subjects within a specific context. In summary, it tries to build a reality as natural and as close as possible to the context of the author. On equal terms, it has been concluded that substantive changes in evaluation can only occur if the teaching staff is willing to generate committed transformations in the current evaluation culture at the School of Graphic Design.

Keywords: School of Graphic Design, evaluation, evaluation of learning, evaluation methodologies, evaluation in competences, curriculum.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ADG	Asociación de Estudiantes de Diseño Gráfico.
CONAVI	Encuesta Nacional de Condiciones de Vida.
CSU	Consejo Superior Universitario.
CNB	Currículum Nacional Base.
DICADE	Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo de Guatemala.
DDA	División de Desarrollo Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
EDG	Escuela de Diseño Gráfico.
EPS	Ejercicio Profesional Supervisado.
FARUSAC	Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
IDH	Índice de Desarrollo Humano.
LOAP	Proyecto de evaluación orientado al aprendizaje.
MINEDUC	Ministerio de Educación de Guatemala.
PG	Proyecto de Graduación.
RECUPA	Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, USAC.
SUN	Sistema de Ubicación y Nivelación de la Educación Superior, USAC.
TPACK	Conocimiento del contenido pedagógico tecnológico.
UPA	Unidad de Planificación de Arquitectura.
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala.

PRESENTACIÓN

En el ámbito educativo la evaluación ha sido considerada como un agregado o apéndice del proceso educativo estando, en una mayoría de Universidades, sustentada en las concepciones, en los prejuicios del profesorado y en sus experiencias de cómo fueron ellos evaluados en su etapa de estudiantes. La finalidad de la evaluación se ha centrado en la medición de contenidos sin tener en cuenta el desarrollo cognitivo del estudiante. En cuando a su utilidad, ha servido para jerarquizar al estudiante y asignarle una nota numérica que le sirve solo de promoción, es decir, la evaluación se ha utilizado como sinónimo de medición o calificación.

La evaluación es un término polisémico, difícil de definir, que responde a la concepción de cada sujeto y al contexto que ha constituido la cultura de evaluación de la institución o centro de trabajo. Desde la perspectiva pedagógica, la evaluación hace hincapié en la comprensión del profesorado para que su actuación guíe el aprendizaje del estudiante y no sea un simple calificador (Stenhouse 1984). En el contexto educativo, la evaluación debe tener una función pedagógica porque sus resultados brindan información relevante al profesorado para mejorar sus prácticas docentes y al estudiante para conocer en el proceso de su aprendizaje sus progresos y errores y así, poder implementar estrategias de mejora que repercutan en la generación de nuevo conocimiento (Álvarez Méndez, 2003; Ear, 2003; Prieto, 2008). La sociedad actual exige de la Educación Superior una formación que responda a nuevas formas de adaptación a la inserción laboral y a propuestas de innovación en el ejercicio profesional. Esto exige de la Universidad un cambio de paradigma en el tema de evaluación; planificando nuevas formas de conocer la actuación del estudiante en la resolución de problemas de su profesión y de la vida cotidiana, sin descuidar la formación ética y su aportación como agente generador de cambios en la sociedad. Estudios realizados por investigadores de diferentes Universidades han evidenciado la necesidad de integrar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en los modelos de enseñanza del profesorado y en las prácticas de evaluación (Schmidt, Baran Hompson, Matthew, Koehler & Shin, 2009). En el contexto de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), con la masificación de estudiantes, el uso de la tecnología como recurso educativo se hace necesario.

Estos cambios exigen del profesorado una reconceptualización de su papel de transmisor de información a la de mediador y guía del estudiante para construir su aprendizaje. En coherencia con lo expuesto, en el proceso enseñanza-aprendizaje la evaluación solo debe aplicarse cuando sea de ayuda al estudiante y para ello, el profesorado debe proponer actividades de evaluación relacionadas con el quehacer profesional del Licenciado en Diseño Gráfico, incentivar la participación del estudiante en la construcción de criterios de evaluación, promover procesos de autoevaluación y coevaluación que favorezcan la autorreflexión y la evaluación entre iguales y hacer un proceso de retroalimentación durante el proceso de formación para guiar de manera adecuada al estudiante.

En LA USAC la normativa que regula el aprendizaje del estudiante está definida en el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala (2005). En la EDG es oficial el Normativo de Evaluación del Estudiante de la Facultad de Arquitectura (2015) que se ha elaborado en base al Reglamento de Evaluación de USAC; en ambos documentos la evaluación se define como un proceso técnico, integral, gradual, sistemático, continuo, flexible, participativo, permanente y perfectible. Durante el trabajo de campo se pudo comprobar que la mayoría de estos atributos no se cumplen en la evaluación del aprendizaje por varias razones entre las que se pueden mencionar: la falta de un sistema de evaluación institucional, las creencias del profesorado, la cultura de evaluación y las políticas educativas de la EDG. Para poder lograr cambios sustantivos en el proceso educativo en la EDG, el profesorado deberá proponer cambios en la cultura de evaluación vigente en la Escuela para que, a la luz de dicha información, se coadyuven cambios sustantivos en la praxis docente que orienten la construcción y generación de nuevas formas de evaluación y no solo medir contenidos. Estas razones han sido la base para analizar las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado de la EDG.

La presente tesis ha sido estructurada en siete capítulos que se presentan a continuación:

Capítulo 1: comprende la teoría significativa confrontada con la cultura evaluativa vigente en la EDG. Se han abordado investigaciones recientes a nivel internacional sobre el tema y que pueden ser un referente en la institución.

También se han desarrollado las temáticas de currículum en la Educación Superior y teorías del aprendizaje sin las cuales no se podría estudiar el campo de la evaluación.

Capítulo 2: describe la metodología aplicada en la investigación teniendo como base los objetivos y preguntas de investigación, el diseño metodológico, el contexto de la investigación, participantes, instrumentos de investigación, para brindar un planteamiento claro de la forma en que se llevó a cabo la investigación.

Capítulo 3: en este apartado, se presentan el tratamiento y análisis de la información considerando temas emergentes, categorías y subcategorías, codificación y el sistema de codificación utilizado. Los resultados de la investigación han permitido dar respuesta a los propósitos planteados al inicio de este trabajo.

Capítulo 4: en este capítulo se han abordado los resultados obtenidos en el trabajo de campo vinculado con las categorías y subcategorías definidas en la investigación. Al interpretar y describir cómo son las metodologías de evaluación en la EDG se ha logrado entender las prácticas evaluativas y la cultura vigente en dicha institución.

Capítulo 5: se presentan las conclusiones a que se ha llegado al finalizar la investigación, las reflexiones sobre los objetivos y preguntas de investigación. En este capítulo, se han evaluado los resultados a los que se ha llegado, las implicaciones pedagógicas de la evaluación y una propuesta para mejorar la evaluación del aprendizaje en la EDG en la que subyace una propuesta de formación del profesorado en el tema de evaluación. También se han propuesto posibles líneas de investigación.

Referencias: incluye el listado de libros, artículos y documentos que han servido de base para el desarrollo de la investigación.

Anexos: comprende los diversos anexos que han servido de base para documentar los diferentes procesos realizados en este trabajo.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo de cualquier país, la educación debe buscar modelar el perfil de ciudadano que se requiere para esa sociedad. Es decir, una formación que debe tener fundamentos filosóficos y antropológicos que caracterizan a la región. En ese contexto, las escuelas y los centros de educación superior deben responder a las expectativas de las necesidades educativas diferentes de los estudiantes y para ello es necesaria la formación continua del profesorado en corrientes pedagógicas innovadoras que promuevan la reconceptualización del discurso didáctico.

En la Educación Superior se debe buscar la generación del conocimiento, que exige redireccionar la práctica educativa con todos sus elementos, entre ellos el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, el clima de la institución y la evaluación para el aprendizaje. Sólo con la construcción de un aprendizaje profundo el sujeto es capaz de crear, para comprender los avances tecnológicos, científicos, ambientales y sociales. Por tal razón, en el proceso educativo la evaluación para el aprendizaje debe ser una evaluación reflexiva que responda a las heterogeneidades de los estudiantes, para que brinde una información significativa que facilite la reorientación de acompañamiento y mejoras en la práctica docente que propicien la gestión del conocimiento. En el paradigma de la Sociedad del Conocimiento, la importancia no radica en el acceso a la información y dominio de algunos conocimientos, sino en identificar qué saber es el pertinente y cómo construir el conocimiento para el evento preciso. De lo expuesto en párrafos anteriores, se deduce que la práctica de la evaluación debe ser parte de una didáctica innovadora en proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, que involucre activamente a los estudiantes como sujetos de la evaluación para la gestión y construcción del conocimiento. La práctica educativa sólo puede transformarse si hay cambios sustantivos en la evaluación. Esta inquietud ha motivado los objetivos y las interrogantes que orientan el proceso de investigación.

El objetivo de esta investigación es interpretar la práctica evaluativa en la EDG para conocer a fondo cómo es la evaluación y si ésta contribuye a la generación de conocimiento como objetivo primordial de la educación superior.

La importancia de la evaluación en educación, obedece a que ella condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado en la práctica evaluativa debe tener claro qué, cómo y para qué evalúa. Además, comprender que ésta no es sólo la elaboración técnica de instrumentos, sino que debe responder a una dimensión ética donde debe de identificar a quién beneficia y perjudica; no practicar la evaluación para clasificar, comparar o calificar, sino utilizarla para la mejora de la práctica docente y de ayuda para orientar el aprendizaje de los estudiantes (Santos Guerra, 2003). Investigar sobre los procesos de evaluación, sus dimensiones y significados facilita la mejora, además provee información que al sistematizarla es una fuente rica en información para el debate que ayudaría a las autoridades, profesorado y estudiantes a identificar qué tipo de aprendizaje se está privilegiando y si la evaluación está vinculada con los modelos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y estrategias de estudio que tienen los estudiantes. El profesorado debe considerar que los criterios para la evaluación de la enseñanza se relacionan con las necesidades de los estudiantes para manifestar y ampliar estas capacidades. En el proceso educativo, la participación de estudiantes facilita el clima pedagógico para desarrollar procesos de regulación pertinentes para orientar la evaluación del aprendizaje. Por lo que se requiere, formación teórica del profesorado para elaboración de criterios de evaluación del aprendizaje y criterios de evaluación para la enseñanza. Es decir:

Los criterios de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza son diferentes. Los primeros se refieren a las cualidades de la mente que se manifiestan en los resultados del aprendizaje. Los de la enseñanza tienen relación con la medida en que la pedagogía tenga una influencia facilitadora y no restrictiva sobre las oportunidades de los estudiantes para manifestar y desarrollar estas cualidades. (Elliott, 2000, p.20)

En relación a la propuesta de Elliott, los criterios para evaluar el aprendizaje deben definirse con intención de conocer cómo construye el estudiante su aprendizaje y de esa manera reorientar los modelos de enseñanza para el logro de los objetivos trazados en la planificación didáctica de las asignaturas.

Es decir, la práctica de la evaluación en el proceso educativo requiere asumir el compromiso ético de realizarla sólo para beneficio de la formación de los estudiantes. Según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) la educación para toda la vida es una responsabilidad que debe asumir el sistema educativo de cualquier país, buscar que en las instituciones educativas se forme para resolver problemas del acontecer cotidiano y de la vida profesional; por esta razón el profesorado debe desarrollar en toda actividad educativa los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir junto y aprender a ser, es decir: “ aprender a vivir juntas [Sic] conociendo mejor a los demás, su espíritu, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes...” (p.16). Para ello, es necesario que los docentes creen ambientes de aprendizaje en el aula que faciliten la construcción de prácticas reflexivas, el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de conocimiento como objetivos de la Educación Superior. Para el cumplimiento de estas tareas el profesorado debe tener una continua formación pedagógica que le facilite la mediación de bloques/unidades de aprendizaje para disminuir la brecha entre la teoría y la práctica. En este contexto educativo, la concepción de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha venido evolucionando con el avance de las teorías de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje (Casanova, 1998).

Sin embargo, puede evidenciarse que hay un distanciamiento entre concepción teórica de la evaluación y la que práctica del profesorado en el aula, esto obedece a que no basta con estar de acuerdo con las corrientes teóricas que abogan por una evaluación centrada en el aprendizaje de los estudiantes sino que es necesario realizar cambios en la práctica evaluativa desde la planificación de la evaluación, la selección de estrategias de evaluación (procedimientos, técnicas e instrumentos).

Las necesidades educativas de los estudiantes para la evaluación diferenciada y contextualizada; que sea un referente para ayudar a la construcción del aprendizaje.

Para Biggs (2006), la enseñanza en la educación superior se encauza mejor si existe coherencia entre sus objetivos, métodos y tareas de evaluación, para ello deben crearse actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los presaberes de los estudiantes, el contexto y su vinculación con la teoría-práctica. Esta forma de trabajo, provee libertad a los estudiantes para construir su aprendizaje, así como la mayor interacción profesor-estudiantes y se respeta la heterogeneidad en aula. Se debe reconocer que el tamaño de la clase incide en el modelo de enseñanza del profesorado, en la planificación didáctica de la asignatura y en la práctica evaluativa. El contexto de LA USAC, en relación a la población estudiantil hay Facultades que en sus programas académicos tienen secciones mayores de 180 estudiantes y esto es una limitante que expone el profesorado para cambiar su forma de evaluar el aprendizaje.

Sin embargo, el tamaño de las clases grandes es un reto para el profesorado y una oportunidad para nuevas experiencias (Davis y McLeod, 1996). Actualmente, en Educación Superior el estudio de la evaluación ha cobrado interés y se aboga por cambios para una evaluación orientada al aprendizaje, la cual debe estar en el marco de una nueva concepción del currículum y del aprendizaje. Resultado de investigaciones realizadas en universidades: Universidad Pública Autónoma del Estado de Hidalgo México (Moreno, 2009), Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil (Labatut, 2004), Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco México (Saucedo, 2008), Universidad de Los Andes Mérida Venezuela (Ruiz y Pachano, 2005), Facultad de Ciencias Médicas, USAC (Soto, 2007), Facultad de odontología, USAC (García, 1990), Escuela de Ciencias de la Comunicación, USAC (Vásquez, 2000), Universidad Rafael Landívar Quetzaltenango, Guatemala (Cua, 2010), Universidad Rafael Landívar Cobán Alta Verapaz, Guatemala (Quiroa, 2004) han reflejado que la evaluación que se practica es disfuncional, está basada en ideas preconcebidas del profesorado y prácticas tradicionales de exámenes centrados en medir contenidos.

Es decir, no existe una vinculación con la enseñanza y el aprendizaje, la información que se obtiene no se utiliza para procesos de regulación en ayuda al estudiante, como tampoco le sirve al profesorado como fuente significativa para reorientar su práctica docente; (Brown y Glasner, 2007; Biggs, 2006; Álvarez Méndez, 2001). La importancia de un cambio de paradigma en evaluación se debe a que condiciona qué se enseña y cómo, qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen, por lo que la evaluación debe ser un proceso reflexivo de ayuda tanto para el profesorado como para los estudiantes (Bordas y Cabrera, 2001; Gibbs y Simpson, 2004; Sanmartí, 2007). También durante el trabajo de investigación se han encontrado resultados de aplicación de modelos cualitativos en las prácticas de evaluación en las universidades siguientes: Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Venezuela (Morales, 2008) y Universidad Autónoma de Barcelona, España (Zaragoza, 2003).

1. Objeto de estudio

La evaluación del aprendizaje en la educación superior a nivel internacional y en el contexto guatemalteco ha cobrado auge en el debate académico planteándose una nueva conceptualización de la evaluación y de la práctica en el aula para la evaluación de los aprendizajes, así como la selección y aplicación de instrumentos. Aunque como resultado de esto hay cambios significativos en su enfoque y teoría, en la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) aún continúa realizándose la evaluación desligada de la enseñanza y del aprendizaje, constituida por prácticas evaluativas que obstaculizan la intervención educativa por parte del profesorado.

2. Justificación

En enero del 2011 se implementó en la EDG el enfoque curricular holístico con énfasis en las competencias, con lo que se privilegia una evaluación formativa.

La relevancia de esta investigación radica en la utilidad de la información que desarrolla y que puede fortalecer el proceso evaluativo de los aprendizajes, así como el aprovechamiento que de dicha información hagan los funcionarios y docentes de la escuela para consolidar el modelo curricular implementado. Además, los resultados son un aporte estratégico para las políticas educativas de la Facultad, entre las que se menciona: la formación continua del profesorado, la planificación docente y la implementación de estrategias de evaluación centradas en el desempeño del estudiante. En el aspecto pedagógico, brinda información significativa sobre la planificación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La necesidad de este estudio radica en la escasa formación pedagógica y específicamente en procesos formativos de evaluación en funcionarios y docentes de la EDG.

En la Escuela de Diseño Gráfico, de la Facultad de Arquitectura, de LA USAC, el cuerpo docente está compuesto por 52 profesores. Según informe de la Comisión de Evaluación Docente de la Facultad de Arquitectura (2016), hay cuarenta Licenciados en Diseño Gráfico, cuatro Arquitectos, un Psicólogo, una Licenciada en Pedagogía y Administración Educativa, un Licenciado en Historia, tres Licenciados en Ciencias de la Comunicación, un administrador de Empresas, un Licenciado en Comunicación para la Educación.

La investigación planteada pretende conocer cómo realiza el profesorado la evaluación de los aprendizajes.

Los resultados de este estudio tratan de ayudar a conocer cuáles son y cómo se aplican las metodologías de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a identificar el modelo que subyace en las prácticas de evaluación, a conocer los conceptos y los criterios de evaluación que tiene el profesorado, el nivel de participación del estudiante y su grado de satisfacción con la evaluación del aprendizaje pudiendo con ello determinar la coherencia entre la metodología de evaluación establecida en el currículo y la que practican los profesores en el aula.

Con los resultados obtenidos los profesores podrán reflexionar sobre sus prácticas evaluativas y al contrastarlas con los avances teóricos de la evaluación, esta investigación puede constituir un factor académico y técnico que contribuya a la construcción de un aprendizaje profundo en los estudiantes para así mejorar el perfil académico de los egresados de la EDG. Hay que tener en cuenta que, en Guatemala desde el año 1997, se han venido generando cambios propuestos en la reforma educativa, primero en el nivel primario, luego en el nivel medio hasta llegar al nivel superior. La discusión se ha centrado en la pertinencia del currículo, mejora de la tecnología educativa y la implementación de sistemas de evaluación del aprendizaje. Esta investigación se centra en uno de esos ejes de discusión: La evaluación del aprendizaje, focalizándola en la Educación Superior. La necesidad de cambio educativo también llegó a LA USAC, específicamente a la Facultad de Arquitectura donde funcionan las Escuelas de Arquitectura y de Diseño Gráfico. En el año 2007, se realizó una evaluación en la EDG con estudiantes y egresados; los resultados muestran que el 55% de estudiantes y egresados no estaban satisfechos con los conocimientos adquiridos en la carrera. Otros resultados de este estudio que merecen atención son: a) Fortalecer la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, b) Promover la investigación en el Área de Diseño, c) Actualización permanente del pensum de la carrera y d) Impulsar el proceso de acreditación de la carrera (Unidad de Planificación de Arquitectura [UPA], 2010).

La investigación pretende evidenciar cómo se realiza la evaluación en la EDG, cuáles son sus fortalezas y debilidades, su fundamentación filosófica y el modelo curricular al que corresponde. El estudio puede convertirse en un referente político, administrativo y pedagógico para los responsables administrativos de la calidad educativa de la Facultad de Arquitectura.

También, se puede utilizar como un referente para la transformación de la evaluación en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

3. Objetivos y preguntas de investigación

Los objetivos se han centrado en los resultados y logros que se quieren obtener con el trabajo a realizar. En el contexto de la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje en la EDG, facilitó la comprensión de su práctica y contrastación con las últimas teorías sobre el tema de evaluación, con el fin de potenciar una práctica evaluativa que responda a las necesidades educativas de los estudiantes.

Objetivo general

Analizar el proceso evaluativo que desarrolla el profesorado en el aula para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Licenciatura en Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura, USAC.

Objetivos específicos

1. Indagar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la práctica docente en la EDG.
2. Describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes en las aulas de dicho centro universitario.
3. Determinar la coherencia entre las metodologías de evaluación definidas en el currículo oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado en el centro objeto de estudio.
4. Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la evaluación del aprendizaje en el centro objeto de estudio.

Preguntas de investigación

Las preguntas planteadas son:

¿Cuáles son los procesos de evaluación que practica el profesorado en la EDG?

¿Cómo son los procedimientos que aplica el profesorado en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Qué coherencia existe entre las metodologías de evaluación definidas en el currículo oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado en la EDG?

¿Cuál es el grado de satisfacción que tienen los estudiantes sobre la evaluación que se práctica en el aula?

En el presente estudio se analizan las metodologías de evaluación del aprendizaje que pone en práctica el profesorado en la (EDG); esta investigación surgió como interés personal, al observar cómo se realiza dicha evaluación en esa unidad académica de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Teniendo en cuenta que en la EDG no se ha realizado ninguna investigación que permita conocer las formas en que se realiza la evaluación de los aprendizajes, desde qué paradigmas se enfocan las metodologías y cuál es la sustentación teórica para las mencionadas prácticas, este trabajo pretende poner en evidencia las concepciones sobre evaluación que tiene el profesorado, identificar criterios de evaluación y metodologías, así como la coherencia entre ellas y el currículum oficial.

También desea conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la evaluación. Con este fin, se ha revisado la teoría actual sobre evaluación, la reconceptualización que ha tenido la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los últimos años, y se ha indagado sobre experiencias de evaluación en el contexto de la Educación Superior de las siguientes universidades: Autónoma del Estado de Hidalgo (México), Autónoma de Tabasco (México), Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala), Universidad Rafael Landívar (Guatemala), Pontificia Universidad Católica de Paraná (Brasil), Universidad de los Andes (Venezuela), Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Bolívar (Venezuela) y Universidad Autónoma de Barcelona (España) con el fin de contrastar las metodologías de evaluación en la escuela de Diseño Gráfico.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. Introducción

El análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje se realiza desde la concepción del aprendizaje en los paradigmas conductista y cognitivo y las respectivas teorías del aprendizaje. Respecto a la enseñanza, se ha partido de su concepción y sus modelos. También de una teoría curricular basada en la definición de currículum y sus elementos, y los modelos curriculares, porque la evaluación no puede estar aislada de estos elementos fundamentales del proceso educativo.

Para que la docencia se oriente hacia el aprendizaje del estudiante, es necesario entender que la evaluación no debe reducirse al control de lo que hace el estudiante ni a la calificación (Gill y Padilla, 2008). La evaluación no debe aplicarse para asignar una nota sino servir como información significativa para conocer las dificultades que el estudiante afronta y cómo poder ayudarle. Para Alonso (2006) la evaluación del aprendizaje puede clasificarse desde dos perspectivas: la del docente, que al seleccionar los contenidos lo hace en función de la importancia y utilidad que estos tienen en la formación del estudiante, y la del estudiante, que no siempre coincide con esa priorización de contenidos, porque no encuentra la aplicabilidad en el contexto de su acontecer diario o en el ejercicio de la profesión.

La evaluación debe, entonces, concebirse como un proceso sistemático racionalmente planificado como parte del desarrollo de la enseñanza. Este proceso no debe improvisarse, entenderse o aplicarse como una acción aislada del modelo curricular del programa de estudios (Leyva, 2010). Desde esta concepción, es fundamental conocer el currículum de la carrera para, desde este espacio teórico, planificar las prácticas de evaluación, estableciendo una estrecha alineación entre currículum, evaluación, y modelo de enseñanza y aprendizaje.

2. Teorías del aprendizaje

2.1. Concepto de aprendizaje

La práctica de la enseñanza exige una constante discusión sobre la realidad educativa y de las diversas actividades que debe realizar el docente en el aula involucrando a los estudiantes. El propósito de la misma exige buscar un aprendizaje relevante y propiciar el desarrollo del conocimiento en los estudiantes para la búsqueda de soluciones en el ambiente en que se desenvuelven. Por ello, se hace necesario conocer las teorías del aprendizaje desde la perspectiva didáctica para conocer su naturaleza en el aula buscando la construcción del conocimiento crítico.

Para Castejón (2015), en el campo cognitivo, el aprendizaje es un cambio en la capacidad potencial que manifiesta una persona para hacer algo. Al ser un proceso interno no puede ser observado directamente. Lajonquiére (1996) expone que para los conductistas el aprendizaje no es más que la consolidación y manifestación de determinadas respuestas positivas que dan los organismos. El aprendizaje entonces debe entenderse como un cambio relativamente estable en la capacidad del individuo determinado por la experiencia.

Estas definiciones convergen en que el aprendizaje se considera un cambio, un cambio inferido más que observado determinado por la práctica o por la experiencia lo que significa que no es producido solamente por factores internos. Es decir, son conductas manifestadas en un momento dado y también en un momento anterior. El aprendizaje se concibe como la construcción teórica de una realidad. El cambio está determinado por la práctica o la experiencia o es decir que está producido por factores únicamente internos.

Se da en aspectos observables o en las capacidades internas de la persona provocando modificaciones que no pueden ser permanentes, lo que significa que en determinados momentos hay aprendizajes que se pueden desaprender.

No existe una definición única de aprendizaje. En el contexto de la investigación se considera el aprendizaje como el conjunto de prácticas significativas que se construyen a través de interrelaciones entre los conocimientos previos y los nuevos para generar nuevas conductas que lo reflejen. Entonces, la evaluación debe planificarse en función de conocer el avance de las prácticas que se desarrollan en el entorno del aula. Porque si las prácticas de aprendizaje tienen una connotación activa-participativa del estudiante, no es coherente evaluar con exámenes tipo test que sólo evalúan la memoria.

Para Labatut (2004), el aprendizaje puede analizarse desde dos paradigmas: el paradigma conductista que considera al aprendizaje como una cadena de respuestas condicionadas; es decir, los estímulos del medio ambiente moldean y controlan el comportamiento de las personas, donde el individuo es el resultado de dichos estímulos sin considerar su voluntad. Y el paradigma cognitivo que defiende que el aprendizaje no puede limitarse a la conducta observable, sino que debe tener en cuenta la capacidad mental del individuo para reorganizar su campo psicológico en respuesta a la experiencia. También es importante reconocer que, aunque los individuos tengan capacidad para aprender, es necesario que el ambiente propicie oportunidades para el desarrollo de las capacidades y valore la relación pedagógica entre el profesor/a y el estudiante. El aprendizaje exige la interacción del estudiante-profesor/a, del estudiante-estudiante, del estudiante-contexto para que haga una construcción de significados que faciliten la construcción de su aprendizaje como un todo, con sus características personales y las influencias que le provoca el medio en que vive, así como la toma de conciencia de su manera de ser y hacer las cosas.

Por esta razón, el aprendizaje no puede estar aislado del proceso de enseñanza y de la evaluación. Al referirse a los aprendizajes, Garza y Leventahl (2002) coinciden con Labatut (2004) en la clasificación de los mismos, desde dos vertientes: la conductista y la cognitivista, cada una con las características mencionadas anteriormente. Al enfoque cognitivista pertenecen los siguientes aprendizajes: 1) Aprendizaje por asociación, 2) Aprendizaje por restauración, 3) Aprendizaje por descubrimiento, 4) Aprendizaje significativo, 5) Aprendizaje en función de la comunicación y el desarrollo.

Según Bain (2007), el aprendizaje también puede clasificarse en: 1) Aprendizaje superficial: valora la memorización, los estudiantes sólo se entrenan para reproducir conceptos o ejercicios para un examen. 2) Aprendizaje estratégico: los estudiantes buscan obtener las mejores notas pero sin realizar procesos de construcción durante el desarrollo de las asignaturas, 3) Aprendizaje profundo: los estudiantes buscan dominar las asignaturas en toda su complejidad.

Ausubel et al. (1978), desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, propone cuatro clases de aprendizaje: 1) Aprendizaje Receptivo: es el más frecuente en el proceso educativo, el alumno es sólo un receptor reproduce la información cuando se le solicita. 2) Aprendizaje por Descubrimiento: el estudiante debe descubrir y reorganizar el material por sí mismo, descubrir relaciones, leyes o conceptos para luego incorporarlos a su estructura cognitiva. 3) Aprendizaje Mecánico: cuando el estudiante realiza arbitrariamente las tareas de aprendizaje. 4) Aprendizaje Significativo que se caracteriza porque el sujeto tiene la disposición para aprender mediante la presentación de material potencialmente significativo; puede ser representacional de símbolos o palabras, conceptual y proposicional o aprendizaje de ideas.

Al analizar los párrafos anteriores se encuentra similitud entre los investigadores, pues hay siempre un hilo conductor en la importancia del aprendizaje significativo o profundo. En el ejercicio docente, el profesor/a debe contextualizar la evaluación para el logro de este tipo de aprendizaje a través de la planificación y diseño de diferentes estrategias metodológicas.

En el contexto de la Escuela de Diseño Gráfico, el aprendizaje que se realiza en la mayoría de asignaturas es el aprendizaje receptivo y mecánico, donde el estudiante tiene un rol pasivo y solo realiza las tareas por cumplir y asegurarse los puntos para una nota final que determinará su promoción o no al siguiente ciclo o semestre.

2.2. Clasificación de las teorías del aprendizaje

Partiendo de esta base, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005), las teorías del aprendizaje desde la perspectiva didáctica se agrupan en:

2.2.1. Teorías asociacionistas: de condicionamiento de E-R, en las que se encuentran dos corrientes:

- Condicionamiento clásico: Pavlov, Watson, Guthrie
- Condicionamiento instrumental: Hull, Thorndike, Skinner.

En estas teorías, el aprendizaje es un proceso mecánico donde sólo se observan las conductas externas del sujeto. Se anula la esencia del hombre y la educación consiste en programar actividades/contenidos para cada momento de la formación del sujeto; el profesor es el protagonista y quien decide lo que se hace en el aula.

Al analizar cómo es el sistema educativo en este país y en la propia Escuela de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el condicionamiento ha tenido presencia y la sigue teniendo en todos los niveles de educación, provocando un aprendizaje mecánico y memorístico, en el cual prevalecen las prácticas de repetición.

2.2.2. Teorías Mediacionales.

Desde el punto de vista pedagógico, el enfoque cognitivo pretende que los estudiantes aprendan a pensar, y así auto-enriquezcan su interior con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan resolver con éxito situaciones académicas y vivenciales. Estas teorías favorecen el desarrollo de competencias y en el contexto de esta investigación cobran relevancia porque desde el año 2011 se ha implementado el currículo basado en competencias en la Escuela de Diseño Gráfico.

En estas teorías las corrientes son:

- Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal.
- Teorías cognitivas:
 - Teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica: Kofka, Kohler, Wertheimer, Maslow, Rogers.
 - Psicología genético – cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder.
 - Psicología genético-dialéctica: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.
- Teoría del procesamiento de la información: Gagné, Newell, Simón, Mayer, Pascual Leone.

Aquí el aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones; considerando las condiciones internas del sujeto. Entonces, las prácticas de evaluación desde esta perspectiva requieren formación del profesorado, compromiso y tiempo para evaluar al estudiante con respecto a cómo ha adquirido los conocimientos y su aplicación en tareas propias de su carrera y de la vida cotidiana.

A continuación, se desarrollan algunas teorías que corresponden a esta clasificación:

- **Teoría de la Gestalt.** Para Biggs (1988), esta teoría fue propuesta formalmente por el psicólogo-filósofo Max Wertheimer en 1912.

En esta teoría, el aprendizaje es un proceso de obtención o modificación de *insight* o patrones de pensamiento. Permite ver a cada estudiante en su ambiente y en la interacción con su medio, es decir, en su campo. Para los psicólogos, el vocablo “campo” permite describir el mundo psicológico en que vive una persona, es decir su pasado, su presente, relacionándolo con su realidad concreta e imaginaria que lo sitúan en una realidad actual. Para Ríos (2010) el *insight* representa el espacio vital o estructura cognitiva que tiene un sujeto en su aprendizaje.

En la Gestalt se destaca la función del entendimiento, la comprensión del significado y las reglas que rigen la acción. Gálvez (2007) comparte su experiencia como profesor de la Escuela de Diseño Gráfico de LA USAC y presenta los principios de organización que emplea el estudiante para la percepción de los objetos o elementos en una situación: a) Principio de la relación entre figura y fondo: donde cualquier campo perceptual puede dividirse en figura contra fondo.

La figura se distingue del fondo por las características de tamaño, color, posición, etc.,

b) Principio de proximidad: establece que los elementos que se encuentran cercanos en el espacio y en el tiempo tienden a ser agrupados perceptualmente, c) Principio de similitud: destaca que los estímulos similares en tamaño, color, peso o forma tienden a ser percibidos como conjunto, d) Principio de dirección común: se manifiesta cuando los elementos que parecen construir un patrón o un flujo en la misma dirección se perciben como una figura, e) Principio de simplicidad: se da cuando en la percepción de los objetos, el estudiante organiza su campo con rasgos simples sin perder la esencia de la forma y f) Principio de cierre: cuando la tendencia se da en percibir formas completas.

En el campo del diseño la percepción de una situación y su significado se muestran a través de la aplicación de los diferentes principios de organización, de la creatividad y de la relación del ambiente físico, psicológico y social del estudiante en el momento determinado. El enfoque Gestalt se manifiesta en contra de la orientación mecánica del conductismo; para sus seguidores la conducta es una totalidad organizada; entender los elementos de la conducta y las relaciones que se dan entre ellos para formar una totalidad significativa.

Es considerar que:

El individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones del medio objetivo, reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente. Su conducta responde a su comprensión de las situaciones, al significado que confiere a los estímulos que configuran su campo vital en cada momento concreto.
(Gimeno y Pérez, 1992, p. 41)

Al aplicar esta teoría, el estudiante se siente motivado e interesado por su aprendizaje para comprender y actuar en el medio que se desenvuelve y por la necesidad de resolver sus problemas. El aprendizaje, entonces, se convierte en un instrumento de desarrollo de sus capacidades. Esta teoría es aplicada por algunos profesores en la Escuela de Diseño Gráfico ya que la observación, creatividad y comprensión del espacio desarrolla en el estudiante estructuras de diseño para lograr la comunicación visual. Al observar las clases, como se dijo anteriormente, muy pocos profesores ponen en práctica esta teoría, quizá por desconocimiento o porque en la Escuela no existe unidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que faciliten el seguimiento de ejes transversales de formación que definan el logro del perfil de egreso.

Esta teoría también presenta algunas debilidades que se indican a continuación:

- No se presenta una verificación de las teorías del campo; la fundamentación de sus esquemas e hipótesis requiere evidencias para fundamentar el desarrollo.
- No se puede afirmar que la percepción es igual al aprendizaje.
- La percepción es sólo el primer proceso de aprendizaje que exige prácticas de asociación. La tendencia a entender el aprendizaje en términos de percepción o recepción significativa sin considerar las relaciones subjetivas cuando se realizan procesos cognitivos.

- El total rechazo a la teoría mecanicista del aprendizaje, pues algunos experimentos de condicionamiento explican procesos de aprendizaje que manifiesta el ser humano en las primeras etapas de su desarrollo.

Aunque la teoría Gestalt busca la integración de los elementos en una realidad que se le presenta al estudiante, desde su ambiente físico, psicológico y social para lograr el desarrollo del conocimiento, lo considera las relaciones internas del sujeto para generar los procesos de aprendizaje; es decir, la percepción que se tenga de la realidad, es eso, percepción, pero no conocimiento. Ante estas debilidades expuestas, se hace necesario que la práctica de la evaluación sea una práctica integradora que no se centre en una sola teoría con el fin de explorar las diferentes facetas de conocimiento que ha adquirido el estudiante en el desarrollo de cada asignatura.

- Psicología genético-cognitiva/ Teoría psicogenética. Jean Piaget (1886-1980) basa su teoría en la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia de los seres humanos, valiéndose de los procesos de asimilación (incorporar nuevas experiencias a su estructura mental) y acomodación (modificación de estructuras en función de la realidad). Estos procesos constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para mantener su equilibrio interno estimulado por las acciones del ambiente. Para entender adaptación del individuo, es necesario conocer sus estadios de desarrollo.

Estos estadios son

Tabla 1. Estadios de desarrollo infantil.

EDAD	CARACTERÍSTICAS
0 a 2 años	Sensorio motor, reflejos y hábitos sensorios motores, conciencia de objeto permanente, utilización de medios para alcanzar fines.
2 a 4 años	Pensamiento simbólico, lenguaje y juego simbólico
4 a 7 años	Pensamiento intuitivo, comprensión sincrética, razonamiento trasductivo.
7 a 12 años	Operaciones concretas, clasificación y ordenamiento, descentración y coordinación, reversibilidad y razonamiento inductivo
De 12 años en adelante	Operaciones formales, pensamiento hipotético-deductivo, pensamiento formal abstracto, todas las combinaciones posibles, control de variables, verificación de enunciados, proporcionalidad, sistema integrado de operaciones y transformaciones.

(Ríos, 2010, p. 65).

La teoría de Piaget propone que las características de desarrollo en cada una de las etapas de crecimiento del individuo son determinantes para generar su aprendizaje, el cual provoca la modificación y transformación de sus estructuras, que al mismo tiempo generan nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad.

Gimeno y Pérez (1992), manifiestan el tratamiento de las diferentes teorías del aprendizaje y sus máximos representantes, citándolas durante el discurso por autor y fecha respectiva. En la teoría de Piaget (1973), los factores principales para el desarrollo del conocimiento son la maduración, la experiencia física, la interacción social y el equilibrio. La relación entre el aprendizaje y el desarrollo lleva al concepto de competencia.

Para que la persona proporcione una respuesta es necesario que exista un grado de sensibilidad a las manifestaciones del medio. La psicología genético-cognitiva, a la que pertenece la teoría de Piaget (1973), busca las respuestas a las estructuras internas del organismo que facilitan el aprendizaje; para ello desarrolla los siguientes postulados: a) El aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo que provoca la modificación de las estructuras internas del organismo y a su vez permite la adquisición de nuevos conocimientos, b) Las estructuras de conocimiento son el resultado de procesos genéticos y pueden construirse también a través de procesos de intercambio que regula la influencia del medio en los procesos de aprendizaje, c) Los procesos de construcción genética se engloban en la asimilación y la acomodación.

La asimilación entendida como la integración de conocimientos nuevos en las estructuras que ya posee el individuo y la acomodación como la elaboración de estructuras nuevas en función de los conocimientos ya adquiridos, d) La vinculación entre aprendizaje y desarrollo para generar en el individuo niveles de competencia, e) El conocimiento es considerado como la adquisición de representaciones organizadas de lo real, donde la imagen y la intuición son el resultado de la actividad y la operación; es decir, las formas del conocimiento son el resultado de la coordinación de las acciones que hace el individuo cuando manipula y explora la realidad objetiva. La actividad es la que genera el aprendizaje que se basa siempre en la observación o recepción de los contenidos y f) Los factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje son: la maduración, la experiencia física, la interacción social y el equilibrio

Los postulados de la teoría de Jean William Fritz Piaget evidencian que el aprendizaje no puede considerarse sólo como una relación de estímulo-respuesta, ya que es necesario tener en cuenta variables externas como la influencia de personas, situaciones o acontecimientos que tienden a modificar la conducta del individuo. Entre las obras de Piaget que amplían el conocimiento del proceso de construcción del aprendizaje están: La psicología de la inteligencia (1947), Epistemología genética (1950), Seis estudios de psicología (1964).

En la teoría Gestalt, el aprendizaje se caracteriza por ser el resultado de la adquisición de un *insight* y la interacción del sujeto con su contexto lo que facilita entender el desarrollo del estudiante para proporcionarle ayudas centradas en sus necesidades educativas. La teoría de la Gestalt debería ser utilizada con regularidad en la formación del diseño gráfico porque para la comunicación visual se hace uso de representaciones mentales que en conjunto brindan información para las propuestas de diseño.

Entre los principios que fundamentan la teoría Gestalt se encuentran: figura y fondo, proximidad, similitud, dirección común, simplicidad de cierre. En relación a la teoría de la Gestalt, Piaget manifiesta que el aprendizaje tampoco puede considerarse como la percepción de la realidad sin considerar las relaciones de las estructuras internas del sujeto ya que ésta solo es el primer estadio del aprendizaje. Para los seguidores de la teoría genético-cognitiva el aprendizaje es producto de las diferentes actividades que realiza el individuo cuando registra, manipula y explora su realidad objetiva.

Entonces, aplicado esto en educación exige de los profesores el desarrollo de actividades que permitan la interacción del estudiante con su medio, para construir su aprendizaje a través de diferentes actividades. Es decir, mantener al estudiante activo, provocarle que aprenda a descubrir las cosas por sí mismo, en parte por intuición propia y en parte por el material que se le presenta.

Desde la perspectiva de Jean William Fritz Piaget, se menciona que: los términos clásicos de aprendizaje son los estímulos, las respuestas, las asociaciones, los refuerzos y las motivaciones. Según las teorías empiristas y behavioristas, estos términos se encuentran disociados del sujeto. Por el contrario, según la teoría de Piaget, y debido a la integración entre aprendizaje e inteligencia, se vuelve cuestionable establecer la disociación de estos términos. Es decir, contrariamente a las teorías clásicas de aprendizaje, para Piaget es posible que los estímulos solo sean aprendidos en función de esquemas cuya actualización constituirá precisamente las respuestas; la relación entre el estímulo y la respuesta consistirá entonces en una asimilación del primero al esquema del segundo. En este sentido, la división del proceso en elementos pertenecientes al objeto y en actividades pertenecientes al sujeto, debería sustituirse por un sistema de interacciones sin fronteras estables entre estos dos polos.

Para concluir es necesario enfatizar que el nuevo paradigma de aprendizaje, asentado en bases científicas, exige abandonar los mecanismos de vinculación asociativa, como las teorías empiristas y behavioristas proponen, para tener en cuenta relaciones de totalidades dinámicas susceptibles de reorganizaciones estructurales.

Es decir, para construir el pensamiento científico y la generación de conocimiento es indispensable valorar el papel activo del estudiante porque solo por la interacción entre el sujeto con su contexto se pueden construir nuevos significados y esquemas de acción que evolucionan las estructuras del conocimiento centradas en la totalidad y con una propuesta innovadora de enseñanza, el profesorado puede provocar un aprendizaje que no se sustente en simples manifestaciones de estructuras preformadas, como las teorías aprioristas proponen, sino que busque integrar totalidades sometidas a cambios estructurales en función de las características de los objetos y de la experiencia y, por lo tanto, sometidas a nuevas organizaciones, lo que conduce a la necesidad de considerar el proceso constructivo y desde este marco constructivo, el aprendizaje es el resultado de las nuevas estructuras del conocimiento (Dongo, 2008).

Las teorías aprioristas están relacionadas con las teorías asociacionistas de condicionamiento E-R donde se encuentran el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental, estas privilegian un aprendizaje basado en asociacionismo y empirismo, no valoran la experiencia y la participación del estudiante.

En la EDG, en una mayoría de asignaturas las actividades de evaluación se han realizado solo en función del cumplimiento de los contenidos de los programas.

- **Aprendizaje significativo**

Es una teoría del aprendizaje propuesta por el psicólogo David Ausubel (1976). El aprendizaje significativo, para Ausubel, se logra por recepción o por descubrimiento; se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico.

Se da cuando el estudiante comprende la adquisición de nuevos significados; para ello es necesario que los contenidos estén relacionados de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe.

Para Ríos (2010) el aprendizaje significativo se logra cuando el estudiante establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo ya conocido, lo nuevo, y cuando el profesor presenta material potencialmente significativo, es decir, que relacione los conocimientos previos con los nuevos. Este proceso, necesita condiciones especiales como:

Significatividad lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes. Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende. (Gimeno y Pérez, 1992, p. 46)

El material que se presenta para el desarrollo de la clase, como el escrito que se da para el apoyo de los contenidos debe ser elaborado cuidadosamente, darle coherencia, presentar relación con contenidos de otras asignaturas en función de los conocimientos previos que maneja el estudiante para provocar en él la construcción de un nuevo conocimiento, tomando en cuenta su disposición positiva¹ ante el aprendizaje.

En esta teoría, el modelo de aprendizaje requiere de las siguientes condiciones:

¹ Hay participación activa del estudiante durante el desarrollo de cada sesión de clase.

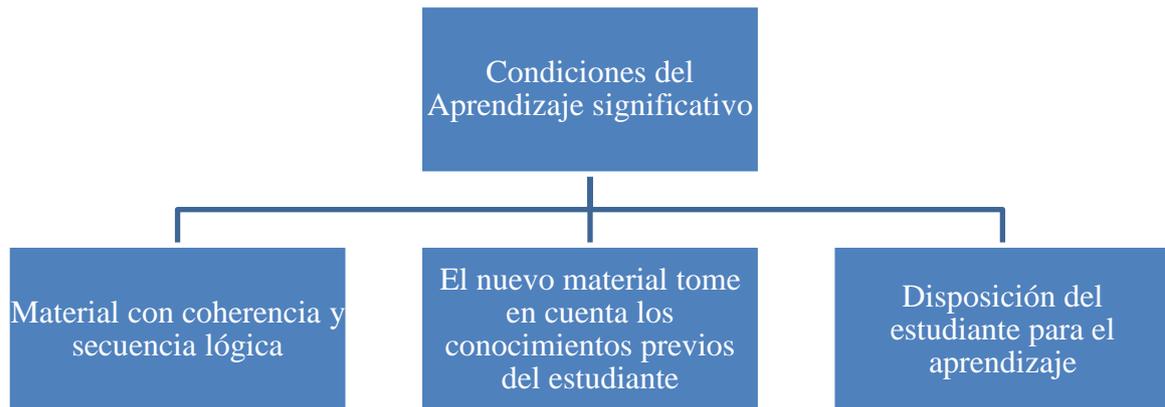


Figura 1. Condiciones para la obtención de un aprendizaje significativo.

Fuente: Ríos (2010).

En el aprendizaje significativo, los nuevos significados no son los contenidos desarrollados en las clases, sino que son el producto del intercambio de ese material con el que ya posee el estudiante. En esta corriente, el profesor debe comenzar por conocer cuáles son los conocimientos previos que posee el estudiante para facilitarle la construcción de su aprendizaje. Para Ausubel los conocimientos que posee el estudiante tienen una organización jerárquica y lógica y cada concepto posee un lugar en función de su nivel de abstracción y la capacidad para relacionarlos con otros conceptos.

Cuando el nuevo conocimiento es producto de la interrelación de conceptos es más difícil que se olvide porque no se encuentra aislado, sino que ha sido construido dentro de un conocimiento organizado.

En esta corriente, el aprendizaje anterior y el posterior refuerzan la importancia del presente, siempre que se mantenga su validez en la estructura del conocimiento.

El aprendizaje significativo se fundamenta en las ideas organizadas, en la inclusión, en una estructura de jerarquía y en una secuencia de funcionamiento. El profesor favorece este aprendizaje cuando presenta material organizado y se cumple una secuencia ordenada. La calidad de conocimientos previos que posee el estudiante facilita la transferencia de aplicación a situaciones concretas, solución de problemas y formulación de nuevos principios a partir de los que ya conoce el estudiante.

Los resultados de este proceso de aprendizaje no se alcanzan con prácticas evaluativas repetitivas y memorísticas donde la transferencia se convierte en un acto mecánico, donde las situaciones se repiten con elementos idénticos a aquellos con los que aprendió determinado contenido.

Lo definido en el sistema educativo de Guatemala, por el Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013), indica que las situaciones de aprendizaje deben considerarse como momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en los que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje-evaluación-enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas simulados, situados o reales de la vida cotidiana.

Es decir, el aprendizaje producto de la interrelación de conceptos y actividades se vuelve significativo porque se desarrolla en la vinculación de teoría-práctica.

En algunas clases de la EDG, los profesores logran presentar material significativo, como resultado de su experiencia docente, de la búsqueda de la interrelación entre las asignaturas y la participación de estudiantes que ya están en el medio laboral; estas acciones son más frecuentes en las asignaturas prácticas. A partir de la implementación del currículo por competencias se presentan proyectos integrados de asignaturas por ciclos que buscan presentar tareas auténticas para el aprendizaje donde los estudiantes asumen una responsabilidad compartida como producto de su aprendizaje. Este cambio de metodología didáctica para la enseñanza también requiere de un cambio en la práctica evaluativa porque enseñar de una manera y evaluar de otra totalmente diferente provoca en el estudiante confusión, desencanto y frustración en su etapa formativa.

- Teoría del aprendizaje sociocultural (psicología dialéctica-escuela soviética)

Representantes como Vigotsky, Luria, Rubinstein, Galperin, entre otros, son los más significativos de la escuela soviética. Para la psicología soviética, el aprendizaje está en función de la comunicación y el desarrollo.

Los estudiantes reconstruyen lo que conocen primero en forma externa o en el intercambio con profesores y compañeros, es decir con su medio, y luego lo hacen en forma interna. Vigotsky (1973), manifiesta que el nivel de desarrollo del aprendizaje está en función de las experiencias previas, considerando el desarrollo como un intervalo flexible.

Esto es lo que se conoce como área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, según Vigotsky es la distancia entre el nivel de desarrollo afectivo del estudiante y el nivel de desarrollo potencial. Donde el aprendizaje genera un área de desarrollo potencial que estimula procesos internos en función de las interrelaciones que se convierten en las adquisiciones internas. En oposición a Piaget, expone que el desarrollo sigue al aprendizaje, ya que solo a través del aprendizaje se puede crear el área de desarrollo potencial.

Es decir, el desarrollo no puede concebirse como etapas marcadas y delimitadas. Para esta teoría siempre hay una relación entre aprendizaje y desarrollo; los estadios de Piaget son una descripción y no una explicación del desarrollo. Para Rubinstein (1967), los estadios como explicación del desarrollo no dependen directamente de la edad, sino del contenido concreto que el estudiante aprende a dominar. En esta teoría se defiende que los estudiantes se diferencian en su desarrollo, aunque se les ubique en la misma etapa cronológica; cada estudiante es quien construye su aprendizaje y genera su propio desarrollo, como producto de su interrelación con el medio. Esto equivale a afirmar que la experiencia física del estudiante está influenciada por el mundo que le rodea y la intencionalidad socio histórica que provocan en él un desarrollo mental psíquico.

Según González (2000), en este contexto, la técnica de ayudas introducida por Vigotsky (1988), utilizada por Rubinstein en sus experimentos, y considerada base de la llamada evaluación dinámica, busca identificar aquel momento en que el estudiante en desarrollo se apropia del nuevo contenido y desde la evaluación, establecer la capacidad del estudiante de una ejecución independiente. Para Vigotsky (1988), el individuo al apropiarse de sistemas y signos transforma la realidad y facilita la autorregulación y transformación de sí mismo. Esta apropiación que hace el sujeto marca una de las principales pautas del desarrollo del individuo que no debe escapar a la evaluación del aprendizaje. Para González (2000) en la enseñanza universitaria el profesorado promueve el desarrollo del estudiante, creando condiciones que favorezcan el aprendizaje desde las significaciones sociales y personales de los contenidos y las diversas formas de apropiación. Además, explorar el nivel en que se encuentra el estudiante desde el aspecto pedagógico facilita conocer el nivel en que se encuentra el estudiante en su proceso y esto debería ser el centro de apoyo para la planificación de la evaluación con respeto a la heterogeneidad del sujeto. Desde esta perspectiva la enseñanza y el aprendizaje facilitan el desarrollo humano.

La enseñanza, según Vigotsky (1989), es el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo en el aprendiente, no de las peculiaridades naturales sino históricas del hombre. Las relaciones entre enseñanza y desarrollo no son mecánicas. No toda enseñanza arrastra el desarrollo. Para un sistema educativo la enseñanza, y por consiguiente el aprendizaje, a que se aspira es aquella que promueve el desarrollo de los estudiantes.

Para la evaluación del aprendizaje resulta ser en consecuencia, una cuestión vital la determinación de los indicadores del desarrollo; es decir, qué aspectos, qué elementos, pueden dar cuenta de aquellos cambios que se producen en el sujeto, en qué direcciones se dan estos cambios, en qué grado.

Es importante señalar que, para la psicología soviética, la actividad y coordinación de las acciones que realiza la persona no determina tanto su aprendizaje como la apropiación del contenido cultural que se transmite en la relación educativa. Dentro de esa relación es conveniente realizar un acompañamiento del estudiante en la construcción de su aprendizaje: lo que hace hoy con ayuda facilita que lo haga por sí mismo mañana. En esta teoría se valora la actividad tutorizada más que la actividad experimental que realice el estudiante por sí solo.

Aplicado a la evaluación procesual, se puede ir tutorando al estudiante en sus diferentes etapas de desarrollo provocando la construcción de un aprendizaje profundo.

El aprendizaje como procesamiento de información

En este enfoque se integra el modelo conductista dentro de un esquema cognitivo, resalta el trabajo de Gagné (1970) quien distingue ocho tipos de aprendizaje enunciados a continuación:

- Aprendizaje de señales: aprender a responder a una señal (Pavlov).
- Aprendizaje estímulo–respuesta: aprendizaje de movimientos precisos como respuesta a estímulos también precisos.

- Encadenamiento: conexión de dos o más asociaciones.
- Asociación verbal: variedad verbal de encadenamiento.
- Aprendizaje de conceptos: responder a estímulos en función de sus propiedades abstractas (Bruner, Kendler y Gagné).
- Discriminación múltiple: discriminación sucesiva de estímulos y respuestas específicas.
- Aprendizaje de principios: relaciones entre conceptos (Gagné, Bruner, Berlyne).
- Resolución de problemas: se da en el aprendizaje de combinación, relación y manipulación coherente de principios para entender y controlar el medio y solucionar problemas (Simon, Newell, Bruner, etc.).

Para Gagné, se debe dar mayor preeminencia al aprendizaje de conceptos, principios y solución de problemas, por ser el eje del campo de la instrucción y del desarrollo del comportamiento inteligente del hombre.

3. Las teorías del aprendizaje en el ejercicio docente

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), el aprendizaje dentro de la teoría de la enseñanza requiere dos condiciones:

- Abarcar, de forma integral las manifestaciones y clases de aprendizaje.
- Explicar los procesos de aprendizaje en el aula y vincularlos con actividades normales de la vida cotidiana.

Para comprender el aprendizaje que realiza el estudiante en el aula se deben realizar investigaciones en ese contexto e identificar las variables y factores que determinan el aprendizaje. Para realizar una buena práctica de la enseñanza se necesita una didáctica que se centre en las teorías de un contexto real de cómo se realiza el aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje, aún contextualizadas en el aula, deben tener un margen de indeterminación en el aprendizaje, pues tanto el docente como el estudiante poseen la particularidad de involucrarse en el proceso. La buena práctica pedagógica no busca estandarizar comportamiento, sino potenciar una formación crítica que valore la individualidad y libertad del estudiante, así como cumplir con el objetivo de la Educación Superior, que es formar pensamiento crítico.

En el campo de la psicología se explica el aprendizaje mientras que en la práctica educativa se busca la interrelación de acciones que permitan un acercamiento real al ámbito de lo posible. Es decir, en la práctica didáctica, el profesor debe tener autonomía para dirigir el proceso de formación del estudiante. Como se menciona anteriormente, no existe una definición única para el aprendizaje.

En este estudio, el aprendizaje se concibe como las prácticas auténticas que se desarrollan en la asignatura/salón de clase que faciliten las interrelaciones entre los conocimientos previos y los nuevos para generar nuevas conductas que reflejen aprendizaje de los estudiantes. Significa esto una manera diferente de planificación didáctica del proceso de enseñanza para generar una dinámica diferente en el rol del estudiante provocando en él una dinámica para la construcción de su aprendizaje.

Al analizar las teorías de aprendizaje expuestas anteriormente, se reconoce la importancia de conocer y poner en práctica las teorías mediacionales del aprendizaje en los procesos de enseñanza porque éstas engloban el enfoque cognitivo. Esto significa entender que en las manifestaciones observables de los alumnos se desarrollan procesos cognitivos y que las condiciones del medio ejercen influencia sobre la construcción del aprendizaje. Para Gimeno y Pérez Gómez (2005) el concepto de aprendizaje es un elemento que debe considerar todo profesor para elaborar la planificación de la enseñanza y de la evaluación.

Coll (1996), al referirse a las teorías mediacionales y trasladándose al campo educativo, manifiesta que el constructivismo valora la aportación constructiva que realiza el estudiante a su proceso de aprendizaje; concibe el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, considerando la enseñanza como una ayuda al proceso de construcción. En el aprendizaje hay un intercambio de tres elementos; el estudiante que aprende, el contenido a enseñar y el profesor que ayuda al estudiante a construir significados y atribuir sentido a lo que aprende.

Al analizar estas aseveraciones, se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento en el que juega un papel importante la estructura interna del estudiante y las influencias externas que se dan en el aula, en el desarrollo del proceso de enseñanza y en el contexto que se desenvuelve el alumno. Además, se entiende que el profesor es un agente mediador entre la actividad constructiva del estudiante y los significados de los contenidos desarrollados en las asignaturas. Respecto a la clasificación del aprendizaje se valora el desarrollo de las clases de aprendizaje basadas en el enfoque cognitivista y la práctica de una evaluación también basada en ese enfoque.

Desde tiempos muy antiguos, la educación superior ha tenido la responsabilidad de crear conocimiento; ahora se busca que ese conocimiento tenga pertinencia social para que responda a las nuevas demandas de desarrollo que se exigen al proceso educativo. Esto promueve la integración de saberes centrados en contenidos, destrezas y habilidades, interacciones sociales y una dimensión de valores que permitan la formación de una mejor persona. Al respecto, Garrison (2006) opina que la interacción social facilita la conexión con los estudiantes y la integración de saberes desarrolla los procesos cognitivos que mediados por la enseñanza estructuran entornos significativos de aprendizaje. Esto permite hablar de la interrelación que existe entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el desarrollo del hecho educativo.

Para la reflexión sobre la concepción del aprendizaje es necesario ubicarse en los paradigmas conductista y cognitivo. En el primero se considera el aprendizaje como una cadena de respuestas condicionadas; es decir, los estímulos del medio ambiente moldean y controlan el comportamiento de las personas, donde el individuo es el resultado de dichos estímulos sin tomar en cuenta su voluntad. En el segundo paradigma se afirma que el aprendizaje no puede limitarse a la conducta observable, sino que debe tener en cuenta la capacidad mental del individuo para reorganizar su campo psicológico en respuesta a la experiencia (Labatut, 2004).

Investigadores como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005) manifiestan que para entender el aprendizaje es necesario conocer las teorías en que se sustenta: 1) Teorías asociacionistas de condicionamiento (Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner), en las que el aprendizaje es considerado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas determinado por condiciones externas que no valoran la estructura interna del individuo y 2) Teorías mediacionales (Bandura, Lorenz, Rosenthal, Kohler, Maslow, Piaget, Bruner, Ausubel, Vigotsky, Gagné, Simon), que consideran el aprendizaje como un proceso de conocimiento y de relaciones, con intervención de condiciones externas mediadas por la estructura interna del individuo. Es decir, en estas teorías el aprendizaje y el desarrollo se interrelacionan, hasta el punto de que el aprendizaje en cualquier momento puede ser factor o producto del desarrollo.

Al analizar estas teorías, se encuentra que el paradigma conductista y las teorías asociacionistas de condicionamiento centran el aprendizaje en conductas observables, no valoran la influencia del contexto y tampoco prestan atención a los intereses y necesidades de los estudiantes. Biggs (2005) indica que el aprendizaje es más o menos un cambio permanente de la conducta, que se produce como resultado de la práctica, valorando solo las manifestaciones externas.

Esta concepción del aprendizaje ha estado presente en nuestro sistema educativo durante muchos años; aún en la universidad, el aprendizaje se evalúa en función de los resultados. La evaluación descansa en un sistema tradicional apegado a exámenes para asignar una nota numérica.

En algunos casos, los profesores planifican una clase con variadas metodologías, pero al evaluar lo hacen para castigar o suspender a los estudiantes. Al profundizar en el paradigma cognitivo y las teorías mediacionales se encuentran puntos comunes que se activan en el aprendizaje de los estudiantes: a) Enriquecimiento interior con estructuras, esquemas y operaciones mentales que les permitan resolver problemas, b) Situar a cada estudiante en su ambiente y en la interacción con su medio, lo que favorece el desarrollo de sus capacidades, c) Se valora el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en función de los procesos de asimilación y acomodación, d) Valorar el aprendizaje por recepción y descubrimiento y e) Entender la interrelación entre los términos aprendizaje y desarrollo.

En estas teorías se fundamenta que el aprendizaje es el resultado de la apropiación de factores culturales que interioriza la persona para transformar su entorno y por ende su desarrollo. Lo que significa que el aprendizaje al transformar las estructuras cognitivas provoca nuevos aprendizajes. En esta línea de pensamiento, cobra vigencia el concepto de Vigotsky quien afirma que el desarrollo del aprendiente se fundamenta en su capacidad para realizar actividades en forma independiente y guiadas (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2005). Al analizar estas aseveraciones, se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento en el que juega un papel importante la estructura interna del estudiante y las influencias externas que se dan en el aula, en el desarrollo del proceso de enseñanza y en el contexto en que se desenvuelve el estudiante. Además, se entiende que el profesor es un agente mediador entre la actividad constructiva del estudiante y los significados de los contenidos desarrollados en las asignaturas.

En este enfoque, la evaluación debe privilegiar prácticas de evaluación que conllevan la aplicación de variadas técnicas/instrumentos enfocadas en el desempeño.

En los tiempos actuales, cobra relevancia el enfoque socioconstructivista del aprendizaje que subyace en las teorías mediacionales. Este aprendizaje, también llamado holístico está basado en la persona como un todo integral, donde su cuerpo, mente y espíritu deben estar interrelacionados en forma global para que se construya el aprendizaje. Se caracteriza por conocer las potencialidades del estudiante, tenerlas en cuenta para crear experiencias de aprendizaje donde el profesor y el estudiante tengan intercambios de saberes en un ambiente de libertad, responsabilidad y compromiso (Guarecuco, 2010). Es decir, desde este paradigma aprender es un proceso de la conciencia humana que considera lo afectivo, físico, social y espiritual. Entre los principios en los que se fundamenta la integración, la totalidad, el proceso cualitativo, la transdisciplinariedad, la espiritualidad (Espino, 2000).

Aplicar este paradigma en la Educación Superior, requiere de un cambio de actitud del profesorado y del estudiante. Aunque permite desarrollar los pilares fundamentales del proceso educativo: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, existe rechazo a esta propuesta por la exigencia del trabajo que requiere su implementación

4. Estilos de Aprendizaje

El ejercicio docente exige conocer las necesidades educativas para atender la heterogeneidad de los estudiantes y, en base a esta información, planificar la enseñanza, la metodología y la evaluación adecuada a los contextos específicos. El profesorado, entonces, tiene un desafío ya que para realizar una enseñanza enfocada en la construcción del aprendizaje debe atender las necesidades individuales de los estudiantes.

En función de potenciar la capacidad cognitiva, Ventura (2011) manifiesta que se debe considerar los estilos de aprendizaje, entendidos como los rasgos cognitivos que se activan en el proceso de aprender que facilitan la percepción, interacción y respuesta en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Para Camarero et al. (2000) los estilos de aprendizaje son los aspectos personales que se ponen de manifiesto para abordar, planificar y responder ante las situaciones de aprendizaje.

En las ideas expuestas anteriormente existe convergencia en cuanto a identificar en el estilo de aprendizaje del estudiante su capacidad individual para abordar las situaciones de aprendizaje y esto es lo más importante para el docente porque le permite hacer una planificación didáctica del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Es decir, si no se conoce como aprende el estudiante no se puede planificar una evaluación adecuada para que los resultados sean información significativa que permita identificar debilidades y fortalezas que faciliten acciones de regulación en la atención del estudiante.

Respecto a los estilos de aprendizaje existen variadas propuestas; en este estudio se presentan las siguientes.

Para Castejón (2015) se pueden considerar cuatro modelos:

- De Dunn y Dunn (1975) fundamentado en la teoría cognitiva y en la teoría neurológica de la dominancia cerebral. Hemisferio izquierdo: se asocia al pensamiento lineal, analítico. Hemisferio derecho: pensamiento integrativo, espacial y las emociones (Dunn, Dunn y Price, 1976)
- De Linda V. Williams (1995) sustenta el estudio de la asimetría funcional del cerebro humano y de la propensión del ser humano a utilizar un hemisferio cerebral más que otro.

- En este enfoque de aprendizaje, los estudiantes se clasifican en Siniestros – hemisféricos, quienes utilizan el cerebro izquierdo y dextro-hemisféricos los que utilizan el cerebro derecho.
- El desafío del profesorado es lograr que los estudiantes aprendan con todo el cerebro, para ello, también el profesorado debe aprender a enseñar con todo el cerebro.
- De David Kolb (1984) clasifica a los estudiantes en divergentes o convergentes, asimiladores o acomodadores dependiendo de cómo perciben y cómo procesan la información. Divergentes: captan la información por medio de experiencias reales y concretas y la procesan reflexivamente; los convergentes perciben la información de forma abstracta, mediante la formulación conceptual (teóricamente) y la procesan mediante la experimentación activa.
- De Ronald Schmeck (1988), se refiere a distintos estilos de aprendizaje explicándolos de la siguiente manera: estilo profundo, propio del estudiante que utiliza la estrategia de conceptualización, significa que al estudiar abstrae, analiza, relaciona y organiza las abstracciones (estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel); estilo de elaboración: cuando el estudiante utiliza una estrategia personalizada, exigiendo que el contenido de estudio esté relacionado con sus experiencias y su contexto de desarrollo (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio); estilo superficial: corresponde a una estrategia centrada en la memorización; el estudiante solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel).

Para Alonso, Gallego y Honey (1995), los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que muestran los estudiantes en su proceso de formación.

Lo que significa que estas preferencias son manifestaciones individuales y potencian la construcción del aprendizaje de las personas. Alonso et al. (1995) clasifican el aprendizaje en cuatro estilos:

- Activo: manifiesta mente abierta, emprendedores de experiencias nuevas y espontáneas.
- Teórico: se fundamenta en la conceptualización abstracta (metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, planificado). Privilegia la objetividad y la racionalidad.
- Reflexivo: su base es la observación desde diferentes perspectivas (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y paciente). La actuación se basa en el análisis y reflexión.
- Pragmático: su característica es la aplicación de las ideas. Es decir, se desarrolla a través de la experimentación activa y aplicaciones prácticas (práctico, directo, realista, técnico).

Al analizar las propuestas anteriores, se concluye que, aunque los aprendizajes tengan nombres diferentes hay características comunes que deben ser observadas y atendidas por el profesorado. Específicamente, en la propuesta de Castejón (2015) y Biggs (2005) la clasificación que hace Schmeck (1988) con el estilo profundo, identifica el aprendizaje que facilita la abstracción, análisis y la relación para organizar abstracciones que es la estructura de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico de LA USAC.

Respecto a la propuesta de Camarero et al. (2000) se considera importante atender todos los estilos de aprendizaje desarrollando diferentes estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

5. Currículum en Educación Superior

5.1. Definición

Etimológicamente el término currículum, se origina del latín *curro* que significa *carrera o ruta*. Abarca varios conceptos que, aunque no tengan el mismo significado, en la práctica educativa se les considera como sinónimos.

Para Pérez (2010) los diferentes conceptos que engloba el término implican movimiento y están referidos al proceso académico de un estudiante de cualquier nivel de estudios.

Esa variedad de referentes permite afirmar que hay muchas definiciones que comprenden diferencias sustanciales. Desde la practicidad, Kemmis (1988) manifiesta que el currículo se entiende como el programa educativo que se desarrolla en el salón de clase, desde el punto de vista semántico, puede entenderse como la didáctica, que incluye los conceptos de enseñanza, aprendizaje, instrucción, plan de estudios, programa, materiales escolares, libros y otros recursos que permiten organizar los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001; Ángulo y Blanco, 2009). El currículum es una construcción social e histórica que se desarrolla en un contexto y responde a una interpretación sobre la sociedad, la cultura, el aprendizaje y la inserción social y laboral de los estudiantes, no tiene existencia fuera de la convivencia humana (Ayerbe, 1999; Soto, 2003). Al analizar estas definiciones se encuentran puntos comunes de convergencia: el hecho educativo y el conocimiento de la sociedad.

La integración de estas ideas se visibiliza en la definición:

“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1998, p.29).

Se puede inferir, entonces, que el currículum debe ser el resultado de construcciones permanentes entre profesores y estudiantes en el marco de la fundamentación filosófica, social, económica e histórica de la sociedad en la que se pondrá en práctica.

Además, en esta definición se entiende que el currículum debe ser el puente entre la teoría y la práctica educativa, centrándose en las actividades que provoquen una relación significativa para facilitar el análisis crítico del currículum y de su teoría en la práctica. Para clarificar las diferentes relaciones entre teoría y práctica, se debe buscar la relación de dichos términos con el concepto de educación y cómo esa educación está orientada a una sociedad, entonces, en un panorama integral, la relación de educación y sociedad (Kemmis, 1998).

Para Zabalza (2000) el término currículum abarca los ámbitos de normativa oficial, el conjunto de propuestas de aprendizaje y el proceso educativo.

En el primer ámbito, se circunscribe a la estructura, organización y planes de estudio del centro universitario. El segundo, se basa en la programación de estudios en función de las asignaturas/cursos o los niveles y el tercero abarca las características de los estudiantes centrados en un perfil de egreso previamente definido. Para entender el currículum, se hace necesario conocer las diferentes concepciones que se tienen al definirlo. Contreras (1990) engloba el significado del término desde cuatro perspectivas: a) Lo que se debe enseñar en determinada área y nivel o lo que los estudiantes tienen que aprender, b) Centrar la atención en lo que se debiera enseñar y aprender o en lo que realmente se transmite y se asimila, c) Además de los contenidos, se deben tener en cuenta las estrategias, métodos y procesos de enseñanza y d) Hacer operativo el currículum como una realidad que debe cumplirse o se toma como un proceso que se construye durante el desarrollo.

De las cuatro opciones, la que se elija evidenciará cómo se concibe el currículum y el rol que juegan profesorado, estudiantes e instituciones educativas. En el contexto de la EDG de la Facultad de Arquitectura, currículum es el plan de estudios y comprende el conjunto organizado y sistematizado de las actividades académicas para los estudios de Licenciatura. Es decir, la concepción del currículum valora los contenidos, las estrategias y las metodologías de enseñanza.

Hay dificultad para aceptar una única definición como válida, sin embargo, para los objetivos de este trabajo, se asume como válida la propuesta de Stenhouse porque considera que el currículum es una vía de comunicación de los valores y principios educativos que responden al tipo de sociedad que se desea formar, permitiendo la interacción y construcción diaria de los actores; y sobre esa base, se pueden crear en el aula actividades de aprendizaje y evaluación que respondan a los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes.

En el contexto de la Educación Superior guatemalteca el currículum se considera como el conjunto de cursos, programas de estudios con actividades magistrales, conferencias, talleres, trabajo de campo, prácticas de laboratorio, actividades curriculares y extra-curriculares. En algunas Facultades de la Universidad de San Carlos de Guatemala el currículum se instituye desde la perspectiva académica de los profesores de un departamento o área de conocimiento. Este es el caso de la EDG.

5.2. Caracterización y componentes/elementos del currículum

Para Lundgren (1983), es importante tener en cuenta la representación del currículum, porque cada sociedad es diferente, así como sus formas de abordar los problemas para desarrollarlo; sus acciones no pueden ser aisladas, son el resultado del consenso con diferentes miembros y grupos en el marco de sus valores y tipo de sociedad que desean formar.

Esto exige buscar la integración de las intenciones de la sociedad por organizarse para asegurar el conocimiento que se quiere trasladar a las generaciones futuras. En este marco de intereses, la educación surge como una acción social que debe relacionar el proceso educativo con los procesos generales de la vida social para constituir la sociedad. Entonces, para la construcción del currículum es necesario tener en cuenta los elementos: a) Selección de contenidos y objetivos, b) Organización del conocimiento y destrezas y c) Identificación de los métodos congruentes con los contenidos que deben desarrollarse.

El currículum se constituye de elementos o componentes que se relacionan entre sí. Aunque hay diversidad de concepciones del término, los elementos comunes que lo identifican son: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; profesores, estudiantes y el contexto social, económico y cultural. Los componentes básicos del currículum deben centrarse en dar respuesta a las interrogantes. a) ¿Qué enseñar? Se refiere a los contenidos y las experiencias formativas que se quiere trasladar en la escuela, b) ¿Cuándo enseñar? Ordenamiento de contenidos y experiencias de aprendizaje en función de las etapas de desarrollo del estudiante, c) ¿Cómo enseñar? Se refiere a los procedimientos y orientaciones didácticas aplicadas al desarrollo de las etapas y de las áreas de conocimiento y d) ¿Qué?, ¿cómo y cuándo evaluar? Engloba las estrategias de verificación para conocer si el proceso responde a las necesidades diferenciadas de educación que tienen los estudiantes (Soto, 2003; Zabalza, 1987).

En el marco de la educación española los componentes del Diseño Curricular Base comprenden los objetivos de etapa y área, las áreas curriculares, los bloques de contenido, las orientaciones didácticas y la evaluación (Ruiz, 2013). Como elemento del currículum, la evaluación contribuye a certificar el logro de las competencias definidas en el proyecto educativo. Además, debe estar vinculada con los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza y aprendizaje, previamente definidos en el proyecto de cada carrera universitaria.

Para la práctica de la evaluación, es necesario determinar los criterios que definen el tipo de aprendizaje que se espera alcancen los estudiantes en cada una de las etapas definidas en el diseño del currículum. Siendo el tema de la investigación se dedicará un capítulo completo a recorrer el campo de la evaluación del aprendizaje.

Carrillo, Cruz, Vera y Fajardo (2009), manifiestan que las demandas de desarrollo de la sociedad exigen de la Educación Superior certeza de la calidad, por lo que se hace necesario la implementación en el currículum de elementos como la flexibilidad, interdisciplinariedad, transversalidad e integralidad que deben reflejarse en las distintas actividades académicas del plan de estudios.

Al analizar la teoría anterior, se entiende que los elementos del currículum no pueden considerarse de forma aislada o atomizada, debe existir entre ellos una concatenación que permita la formación integral del estudiante en el área de su profesión y en su desarrollo como persona humana. Valorar los avances en el desarrollo de la ciencia para incorporarlos en las experiencias de aprendizaje, tener en cuenta valores significativos en la formación del nuevo profesional que respondan al tipo de sociedad en la que debe desarrollarse.

En esta línea, Escorcía, Gutiérrez y Henríquez (2007) manifiestan que la implementación de reformas educativas sustentadas en políticas que privilegian la competitividad y la globalización demanda cambios significativos en las estructuras curriculares universitarias, imponiendo la implementación de elementos entre los que se menciona: vinculación de procesos formativos y demandas de la sociedad, pertinencia y desarrollo social, respeto a la diversidad, análisis de las demandas laborales, definición de contenidos y las competencias que deben desarrollar los estudiantes para la inserción en una sociedad globalizada y competitiva. Es decir, la universidad como institución de Educación Superior está llamada a mantener la pertinencia académica para el logro del desarrollo integral del estudiante que lo transforme en un ser humano profesional capaz de resolver problemas de su contexto personal y profesional.

5.3. Modelos curriculares

Para entender los modelos, se ha realizado una revisión de la teoría de las diferentes corrientes teóricas de investigadores como Contreras (1990), quien presenta las siguientes teorías: a) Racionalismo académico, centrado en las asignaturas, b) El currículo como auto-realización, centrado en el estudiante, c) Crítica y cambio social, desde esta óptica, el currículo y la educación deben propiciar el cambio social y d) Desarrollo de procesos cognitivos, busca el desarrollo de destrezas y capacidades cognitivas, el aprender a aprender.

Al referirse a las teorías curriculares, Pérez (2010) las clasifica cronológicamente de la siguiente manera:

- Técnica y de producto (1920- 1950), se desarrolla dentro del contexto de la industrialización de la economía estadounidense.
- Entre las características de estas teorías están: el diseño curricular está en manos de expertos y la función del docente es instrumental, el énfasis está en los resultados y el producto final, la evaluación se basa en patrones de referencia, planificación científico-racional del proceso educativo.
- A esta teoría pertenece el modelo por objetivos y por competencias. La tecnología de la educación ha prevalecido en la teoría curricular por mucho tiempo, dicha corriente tecnológica ha sido aceptada y desarrollada por excelencia en los sistemas educativos legitimando procesos educativos de una mayoría de países a nivel mundial, incluido Guatemala donde se ha realizado la investigación (Ángulo y Blanco, 2000).
- En el contexto de la Primera Guerra Mundial, cobró relevancia la capacitación técnica a una gran mayoría de individuos en un tiempo breve, esto fortaleció el diseño de tareas para programas de adiestramiento de operarios en distintos oficios (Tyler, 1998).

- Práctica y de proceso (1960-1975) el lanzamiento del Sputnik 1 por la Unión Soviética tuvo efectos en el campo político, militar, espacial, social y educativo. Se iniciaron críticas al modelo educativo existente hasta ese momento, el cual estaba basado en los aspectos técnicos. Aquí se valoran los procesos, se centra en el aprendizaje del estudiante y no en la enseñanza que recae solo en el docente, se propicia la vinculación de la teoría con la práctica, el docente participa en el diseño y desarrollo del currículum.
- Crítica y de reconstrucción social (1975-1990) en este período surgen movimientos que provocan cambios en la vida económica, social, política y educativa de la sociedad. Se plantea la revisión de los sistemas educativos por ser reproductores de la exclusión social. Algunas de sus características son: análisis de los mecanismos de exclusión económica que provocan las desigualdades, la clasificación del conocimiento, los contenidos y los motivos por los que deben estudiarse en la escuela, el proceso de aprendizaje centrado en marco ideológico y docentes con compromiso social.

En estas propuestas se descubre que el Racionalismo académico tiene significativas similitudes con la perspectiva técnica y de producto porque ambas se enfocan en los contenidos y el profesor solo es el instrumento para trasladarlos a los estudiantes.

En estas teorías se fundamenta el modelo por objetivos y el modelo por competencias.

El currículum como realización está relacionada con la práctica y proceso, porque centran su atención en el estudiante, es decir en el proceso educativo, la enseñanza, el aprendizaje, la metodología y la evaluación, valoran el interés y la individualidad de cada estudiante. De estas teorías emerge el modelo de investigación- acción.

La teoría crítica y de cambio social se identifica con la teoría crítica y de reconstrucción social; en ambas se privilegia el análisis de sistemas educativos desde perspectivas económicas, sociales, culturales, políticas que provoquen espacios de reflexión y compromiso social de profesores y estudiantes.

Zabalza (2000), al referirse a los modelos curriculares, parte del debate de los contenidos que deben enseñarse en la escuela, donde se hace necesaria la formación del profesorado para concebir qué es y para qué es la escuela, que incidencia formativa tiene cada asignatura o disciplina, con qué compromiso debe asumirse la generación de conocimiento, si se privilegia la fragmentación disciplinar o la interdisciplinaridad y el nivel de participación que se le otorgue al estudiante en el proceso de formación. En base a estos referentes clasifica el currículum de la manera siguiente: a) Centrado en las disciplinas y aprendizajes formales, centrado en las exigencias del programa, b) Centrado en el estudiante, también llamado humanista, se centra en el estudiante tal cual es, c) Crítico, se da en la intersección realidad-subjetiva-uso del conocimiento ha dado origen a la escuela crítica, destaca la función social que se desarrolla según el movimiento histórico y d) Tecnológico y funcional, donde la escuela debe ser capaz de hacer y lograr aquello que se le exige.

5.3.1. Modelo en torno a objetivos

En currículum basado en objetivos ha sido fundado en la psicología conductista, privilegia la predicción y el control. Álvarez Méndez (2000), manifiesta que este modelo se centra en la concreción de objetivos, conductas y actividades observables, la transmisión de ideas es de programador-profesor-alumnos. Según manifiesta Stenhouse (1998) este modelo desprofesionaliza al profesor y lo convierte en un ente ejecutor de directrices curriculares emanadas por sujetos distantes y ajenos a la actividad del aula. Se hacen valoraciones, pero sin dar una explicación y muy poco puede aprenderse o reflexionar sobre la práctica evaluativa.

Por su parte, Escorcía et al. (2007) afirman que en este modelo se privilegia la fragmentación y separación de procesos como la investigación, la extensión como servicio social a la comunidad y la internacionalización en la formación de los estudiantes; esto repercute en un aprendizaje fragmentado que dificulta la integración de los saberes para resolver problemas de la vida cotidiana y profesional. Desde la perspectiva de Tyler (1998), la educación debe modificar la conducta humana, por lo que es válido dar por sentado que en la escuela los objetivos son los cambios de conducta en los estudiantes.

Al analizar estas propuestas teóricas se encuentran similitudes como las siguientes: imposición de contenidos, carácter instrumental del proyecto educativo y valoración de los productos no los procedimientos ni las destrezas. El papel del docente es instrumental, se centra en la retención de información, el currículum responde a una jerarquización y predicción de resultados; el estudiante mantiene una actitud pasiva. En el contexto de la Educación Superior este modelo es el que tiene la primacía aunque en varias Universidades han comenzado a surgir propuestas de reformas curriculares que responden a nuevas demandas de la globalización y de la formación de sociedades con otras necesidades educativas.

5.3.2. Modelo en torno competencias

Según Tobón (2006), este modelo curricular se debe investigar y analizar por las razones siguientes: a) Es parte de las políticas educativas que se están implantando en muchos países del continente Europeo y de América Latina, b) Las competencias constituyen una orientación fundamental para proyectos internacionales como Tuning de la Unión Europea y Alfa Tuning Latinoamérica.

c) Las competencias definen indicadores para la orientación del currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Manifiesta este investigador que las competencias son un enfoque y no un modelo ya que no pretenden ser una representación ideal del proceso educativo.

Es decir, se concentran en atender:

La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, los valores y las actitudes en desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos los procesos. (Tobón, 2006, p. 1)

Refiriéndose al tema, Perrenoud (2008) manifiesta que las reformas educativas aún no han brindado resultados satisfactorios, por lo que vale la pena tener el valor de crear nuevas palabras clave para retomar el sentido de la escuela en la comunidad, considerando que el enfoque por competencias responde a las demandas actuales de desarrollo de la sociedad.

Considera a la competencia como una capacidad de acción que exige, para realizarla la movilización de conocimientos que permitan solucionar problemas y situaciones reales. Es un saber hacer fundamentado en una capacidad estratégica con transferencia de los conocimientos a situaciones diferentes en la vida. En el campo educativo, la práctica pedagógica tendrá que hacerla el profesor desde una perspectiva más formadora, organizadora de situaciones complejas de aprendizaje más que recitadora de contenidos.

Desde la perspectiva de las competencias, el dotar de funcionalidad a los contenidos de aprendizaje² exige cambios en los modelos de enseñanza del profesorado y la búsqueda y construcción de la metodología que se centra en la evaluación del desempeño de los estudiantes para fortalecer su formación que les permita resolver problemas de su profesión y situaciones que se presenten en la vida para atender un desarrollo personal y social.

Es decir, que a la par de la formación académica debe valorarse la formación para la vida. Desde este marco teórico, la enseñanza debe asumir: a) La ampliación de los contenidos de aprendizaje centrados en los pilares saber hacer, saber ser y saber convivir y b) Que el aprendizaje se aplique en contextos reales (Arnau y Zabala, 2014; Cabrerizo, Castillo, Rubio, 2008).

Según Gimeno Sacristán et al. (2008), en el campo educativo el concepto de competencia se utiliza para identificar los objetivos de los programas educativos y desarrollar el currículum es decir, engloba la funcionalidad de los aprendizajes.

Al pertenecer al enfoque tecnológico y utilitarista de la enseñanza se privilegian las destrezas, habilidades o competencias como condición primordial de la formación, en este contexto, las competencias son un lenguaje que pretende salvar los resultados deficientes que están dando los sistemas educativos al desarrollo económico de los países.

² Conocimientos, habilidades, valores, actitudes, etc.

En la Universidad, el modelo de competencias es inadecuado porque entre los objetivos de la Educación Superior debe prevalecer la formación del pensamiento crítico y la generación de conocimiento. Aunque no se puede deslindar de la Formación Superior, el mundo laboral y profesional, la Universidad no debe responder solo al interés de producción que demanda la empresa. En esta dinámica de construcción de conocimiento, los exponentes antes indicados manifiestan que en el modelo por competencias no hay nada nuevo; cuestionan esta propuesta con la interrogante ¿A qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias? Las respuestas las clasifican en a) Formar individuos eficientes al sistema productivo, lo que requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global, b) Considerar a la educación como un adiestramiento donde la competencia encierra las funciones y objetivos de la educación y c) La oportunidad de reestructurar los sistemas educativos, actualización de contenidos para hacerlos funcionales, innovar en las prácticas pedagógicas, propiciar una sociedad eficiente pero donde todos tengan acceso a la educación.

Al analizar estas propuestas, se puede inferir que el modelo por competencias, si se restringe solo al adiestramiento del estudiante para su adaptación al mercado laboral se está perdiendo el papel formador que tiene la escuela. En el contexto de la Educación Superior, la Universidad no puede fundamentar su diseño curricular en las políticas del mercado global; porque, como institución, está llamada a formar individuos con pensamiento crítico, reflexivos y con conocimiento; para que hagan propuestas y se involucren en el desarrollo científico, tecnológico, ético y social de la sociedad a la que pertenezcan.

Se entiende, entonces, que las propuestas de Gimeno y otros investigadores de la educación están centradas en no quedarse en el reduccionismo del modelo de competencias y es entonces donde se puede encontrar coherencia en las propuestas de Arnau y Zabala, (2014); Cabrerizo, Castillo, Rubio, (2008); Perrenoud, (2008) y Tobón (2006) al valorar en el modelo por competencias el cambio de un paradigma educativo donde se integren los conocimientos, las destrezas y los valores para crear experiencias de aprendizaje que estén relacionadas con vivencias del mundo real y contextual del estudiante.

En el caso específico de Guatemala, como resultado del Marco General de la Transformación Curricular (2003) se implementó el Currículum Nacional Base –CNB– centrado en competencias, ésta política educativa de estado ha incidido en la Educación Superior porque en Unidades Académicas de LA USAC se brindan profesados de Enseñanza Media. Esto ha obligado a las Unidades Técnicas de Planificación de LA USAC a rediseñar los diseños curriculares atendiendo los requerimientos del Sistema Educativo Nacional. Esta política educativa de estado hizo que El Consejo Superior Universitario de USAC emitiera un punto resolutivo para la implementación del currículum por competencias en todas las unidades académicas de la Universidad, incluida la EDG.

5.3.3. Como proyecto educativo (investigación- acción)

Se considera el currículum como perspectiva práctica y de proceso; el investigador más reconocido como impulsor de esta teoría es Stenhouse (1984), quien propone la investigación-acción como un recurso del profesorado para generar procesos de reflexión de su práctica que permitan implementar mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Entre las ideas fuerza de este modelo están: a) Analizar todos los campos del conocimiento, b) Relacionar el campo del conocimiento con la metodología y el aprendizaje y c) Comprender cómo se realiza el aprendizaje en los estudiantes (Pérez, 2010). Según, Álvarez Méndez (2000), en este modelo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje como producto de actividades críticas de investigación y de innovación, tiene fundamento en la comprensión, significado y acción; la transmisión de las ideas no tiene un orden preestablecido; los actores³son artífices de la implementación curricular.

En este modelo la enseñanza y el aprendizaje están ligados en la investigación, surgida de la reflexión y del estudio de la práctica diaria de los educadores. El currículum, entonces se construye con la participación de todos. El proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el estudiante y se debe partir de las habilidades, destrezas, conceptos y estrategias que él posee.

La propuesta considera al modelo de investigación-acción como un proceso educativo; donde se valora la acción social productiva de la educación, se crean ambientes contextualizados de aprendizaje para los estudiantes, quienes participan activamente en la construcción del currículum. En estas ideas propuestas, se han encontrado convergencias significativas donde el proceso educativo se desarrolla en un currículo construido por las experiencias, conocimientos y participación de estudiantes y docentes. Lo que le da legitimidad y significado porque este ya no está construido desde fuera del centro educativo y se enriquece diariamente con la información de la práctica del profesorado.

³profesores, investigadores y estudiantes.

En el marco curricular de Stenhouse, exponen Ángulo y Blanco (2000) el fin educativo puede desglosarse en los procedimientos: a) Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase, b) El docente debe aceptar subordinar su enseñanza en función de intereses y necesidades educativas de los estudiantes, aplicar el criterio de neutralidad y no imponer sus puntos de vista, c) Propiciar en la investigación de las ciencias sociales la discusión, d) Favorecer el debate y valorar los puntos de vista divergentes y e) El docente hará el papel de moderador de las discusiones buscando que se dé en el aula un aprendizaje de calidad donde prevalezca la argumentación.

Al analizar este modelo curricular, se entiende que hay responsabilidad del profesor porque tiene que estar formado para asumir con profesionalismo la deliberación en el currículum, entretener el componente moral y político de las intenciones con las acciones o experiencias de aprendizaje, buscar la aplicación de la teoría con la práctica para dar respuesta a la complejidad que se crea en el salón de clases para provocar en los estudiantes el aprendizaje significativo⁴ que permita el desarrollo de competencias para la solución de problemas en el contexto real.

6. Aspectos generales de la evaluación

Como resultado de investigaciones se ha encontrado que la evaluación y la educación son dos elementos transformadores, porque la educación en su función socializadora moviliza saberes y la evaluación aún en su función educativa controla, valora y enjuicia en los contextos de una evaluación tradicional. En un entorno formativo, la evaluación tiene la función pedagógica de orientar el aprendizaje.

⁴Aprendizaje que se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico. Vincula los conceptos nuevos con los conocimientos adquiridos del estudiante.

En el hecho educativo hay dos acciones educar y evaluar, ambas acciones responden a propósitos distintos que siempre buscan interesadamente integrar de manera forzada las prácticas educativas y evaluadoras para mostrar la coherencia entre enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Sabirón, 2002). Aunque educar y evaluar son dos fenómenos distintos, pero indisolubles, la evaluación como elemento del currículum debe estar vinculado a la metodología y al aprendizaje para que durante su práctica los juicios y valoraciones que se emitan faciliten re-direccionar procesos de modelos de enseñanza del profesorado y la construcción de aprendizajes de los estudiantes.

En el proceso educativo, la práctica de la evaluación es una actividad que no puede soslayarse porque facilita conocer el avance de los estudiantes en el desarrollo de tareas y cuando éstas se ponderan se tiene una evaluación sumativa que al interpretar los resultados facilita implementar una evaluación formativa para conocer fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje. Entonces, para conocer de mejor forma cómo aprender, los estudiantes deben identificar su estilo de aprendizaje para aplicar métodos y técnicas variadas que respondan a sus necesidades educativas y que atiendan la heterogeneidad. Álvarez Méndez (2003), al referirse a la evaluación, la presenta como actividad natural de apreciación y de valoración al evaluar el trabajo de los estudiantes.

Por ello, se hace necesario que el profesorado contraste, dialogue, investigue, argumente y razones para entender la evaluación y la diferencia de una acción sumativa, que es una invención de los hombres para controlar el saber y justificar la asignación de un valor numérico en el que subyace la promoción de los estudiantes. Es decir la acumulación de notas como parte de la evaluación sumativa no es suficiente para la generación de conocimiento. La práctica de la evaluación en el acto educativo tiene una cantidad de funciones que cumplir, entre ellas la función pedagógica y la función social que se amplían en el desarrollo del marco teórico de la investigación.

6.1 Definición y caracterización de evaluación

La evaluación es un término polisémico que resulta difícil definir de una sola manera. Posee más sinónimos de los que un diccionario puede escribir en sus páginas, pero cuando se refiere al proceso enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se le asocian otros términos como calificación, rendimiento y exámenes (Ángulo y Blanco, 2000). Todas las definiciones de evaluación tienen un significado en el contexto que se han definido y en la mayoría se encuentran aspectos comunes como búsqueda de la mejora continua, recogida de la información para comprender y orientar la práctica docente, información al estudiante para conocer sus avances y retrocesos en el proceso de formación.

En la búsqueda de definiciones de evaluación se han considerado las propuestas de varios investigadores de en educación, entre ellos Stenhouse (1984), para quien la práctica de la evaluación requiere de la comprensión del profesorado para actuar en el proceso educativo, donde el profesor debe ser un crítico y no un simple calificador. También se ha tenido en cuenta la propuesta de evaluación de Álvarez Méndez (2003), quien la define como un proceso donde el profesorado y estudiantes adquieren conocimiento. El profesor para conocer y mejorar su práctica docente, para reforzar aciertos, evitar errores y colaborar en el aprendizaje del estudiante y el estudiante para aprender a identificar sus debilidades y necesidades de aprender.

Otra definición que ha sido seleccionada es la de Fernández Sierra (2002), para quien la evaluación debe ser un elemento de información que permite comprender y orientar la acción docente, lo que facilitará la implementación de estrategias que aporten datos significativos e involucren a los participantes en la mejora educativa.

En estas definiciones se destacan aspectos importantes tales como considerar la información que brinda la evaluación para que el profesorado reflexione sobre su docencia y utilice estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, para aprender de la información que se les proporciona, a partir de ella, implementar estrategias de estudio con el objetivo de mejorar su formación.

También, se pone énfasis en la participación y compromiso del profesorado y de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A los primeros se les exige actitud crítica para orientar adecuadamente su trabajo docente, a los segundos que asuman el compromiso de adecuar sus estrategias de estudio.

6.2. Conceptualización de la evaluación

Para hablar sobre evaluación es importante reconocer que en el ámbito académico la mayoría de profesores la concibe con un significado distinto de acuerdo a su experiencia o la forma en que ellos fueron evaluados. Entre los términos que se utilizan como sinónimos están medición y calificación. Para Blanco Carrión et al. (2006:1) “La evaluación no es sólo calificar al alumno; debe ser, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones” (p.1).

Significa que, la calificación no puede considerarse como sinónimo de evaluación, porque al aplicarla sólo se asigna una nota numérica, no hay juicios de valor que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por el significado que tiene para la USAC se ha considerado la propuesta teórica de Coll (1983) quien, al referirse a la evaluación, manifiesta:

Poco importa que deje de hablarse de notas o exámenes y que se adopte el término más neutro de evaluaciones; o que se abandone el sistema de calificaciones numéricas (de 0 a 10) [en el caso de Guatemala es de 1 a 100 y en USAC las asignaturas se aprueban con un mínimo de 61] a favor de otras más cualitativas (insuficiente, suficientes, bien,...); en todos los casos, la idea que predomina es que (...) la evaluación es considerada, de forma unidimensional, como evaluación del aprendizaje del alumno. (p.13)

En la reflexión que plantea Coll se entiende que la concepción que se aplica en la evaluación puede tener diferentes nombres; sin embargo, los resultados siempre servirán para jerarquizar o etiquetar a los estudiantes. Según Prieto (2008), la evaluación, es la construcción de conocimiento sobre una situación escolar, teniendo en cuenta medición, comparación, comprensión y cuestionamientos acerca de los aprendizajes y de las prácticas docentes desarrolladas, para analizar la coherencia de los contenidos, estrategias e instrumentos de evaluación, con la finalidad de mejorar la enseñanza y la calidad de los aprendizajes.

En relación con la evaluación, Earl (2003) manifiesta que ésta debe entenderse como un aprendizaje para el profesor y el estudiante. Para el profesor porque le brinda información para la mejora de su práctica docente y al estudiante lo convierte en un ente activo y crítico para que monitorice su aprendizaje, haga sus ajustes a su estilo y formas de aprendizaje. Lo que significa entender la evaluación como un proceso sistemático congruente con el modelo educativo que tiene la institución. Al revisar la teoría anterior se entiende que la medición y calificación tienen un uso generalizado como sinónimo de evaluación; aunque la evaluación está en una dinámica de cambios y re conceptualización, se comparte la reflexión de Coll de que de nada sirve que se cambien los términos si se sigue actuando de la misma manera en cuanto a considerar la evaluación desde la perspectiva del profesor y la asignación de la nota numérica, como única finalidad de dicho proceso.

Esta investigadora se identifica con el concepto de evaluación de Prieto (2008) y de Earl (2003) porque la evaluación aplicada como proceso brinda información significativa para la reflexión y para hacer ajustes en las prácticas de enseñanza que deben estar centradas en el logro de aprendizajes permanentes en el estudiante. También sus resultados favorecen al estudiante porque le brinda información para que conozca los puntos débiles y sus fortalezas, lo que le permitirá asumir con responsabilidad su aprendizaje. Para entender la conceptualización de evaluación de las autoridades y profesorado de USAC, se ha revisado el Reglamento de Evaluación (2005), donde se define el término de la manera siguiente: “La evaluación del proceso enseñanza aprendizaje es de carácter técnico, integral, gradual, sistemático, continuo, flexible, participativo, permanente y perfectible” (p.6). En esta definición, se han establecido los aspectos que debería considerar el profesorado al evaluar los aprendizajes en las aulas universitarias. Sin embargo, no existe en una mayoría de unidades académicas de USAC especialistas que acompañen el proceso y eso ha permitido que la evaluación se realice según las creencias del profesor/a y repitiendo la forma en que ellos han sido evaluados.

El contexto de la investigación es la EDG de la Facultad de Arquitectura y el concepto de evaluación institucionalizado se define como:

Proceso técnico, integral, gradual, sistemático, continuo, flexible, participativo, permanente y perfectible que permite, a través de diversos procedimientos e instrumentos, establecer el grado de eficiencia con que el sistema educativo de la Facultad de Arquitectura logra alcanzar las competencias de aprendizaje propuestas, con relación a conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, permitiendo la interpretación y valoración de los resultados obtenidos para la emisión de juicios de valor.d. [Sic] Exámenes o pruebas de aprendizaje. Instrumentos de evaluación: escritos, orales, de ejecución práctica u otros que la tecnología permita, cuyo fin primordial es evaluar de forma concreta y objetiva el logro de los objetivos del aprendizaje. (Manual de Organización, Funciones y Normativos de la Facultad de Arquitectura, 2015, p. 32)

En los escenarios de las aulas no se cumple en gran parte el aspecto técnico, esto se debe a que las pruebas que se aplican son instrumentos que no son elaborados técnicamente, sino que, en su mayoría, son preguntas de respuesta directa que tienen poca relación con los objetivos trazados en las clases. Hay escasa variedad en el tipo de preguntas y en los instrumentos que se utilizan. El aspecto participativo no se promueve en la comunidad estudiantil y es generalmente el profesorado quien decide qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar. Los aspectos de gradación, sistematización, continuidad, flexibilidad y permanencia tampoco son atendidos de manera significativa en la mayoría de las asignaturas.

Lo integral y perfectible de todo proceso de evaluación está desatendido en la EDG ya que la evaluación se practica regularmente solo en las aulas y basada en los contenidos desarrollados; los resultados que se obtienen no provocan cambios en la práctica docente ni en la construcción del aprendizaje de los estudiantes.

La EDG, como se ha indicado, forma parte de la Facultad de Arquitectura. En la Escuela, el proceso de evaluación está regulado por el Reglamento General de Evaluación y Promoción de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC); basándose en este reglamento, la Facultad de Arquitectura elabora un calendario de actividades semestrales y supervisa el cumplimiento de lo estipulado en dicho calendario. A los profesores se les entrega un formato de programa que comprende: a) Información general, b) Descripción de la asignatura, c) Objetivo general, d) Metodología, e) Normas de rendimiento, f) Evaluación: zona acumulativa (trabajos, dos evaluaciones parciales) con un valor mínimo de 70 puntos y un máximo de 85 puntos, evaluación final de 30 ó 15 puntos y g) Temas de estudio y contenidos, objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje, evaluación y bibliografía por temas.

Las asignaturas teóricas tienen una zona numérica que se forma con los punteos de las diferentes actividades de aprendizaje y dos oportunidades de recuperación.

En las asignaturas prácticas o talleres, la nota de promoción está basada en una zona numérica producto de la integración de resultados obtenidos en trabajos y tareas, no hacen exámenes y no tienen recuperación, es decir, cuando un estudiante no aprueba la asignatura al final del ciclo académico (semestre) debe cursarla nuevamente. El Reglamento de evaluación que se aplica en la EDG fija el procedimiento para evaluar y la zona máxima en las asignaturas teóricas y en las prácticas.

El Reglamento de evaluación de LA USAC deja libertad a los profesores para seleccionar actividades y el tipo de instrumentos pero exige el cumplimiento de dos exámenes parciales y un examen final en cada semestre; en la mayoría de Facultades de la Universidad, incluyendo la Facultad de Arquitectura, se respeta la norma de dos exámenes parciales y un examen final para las clases teóricas; en la mayoría de exámenes se utilizan pruebas escritas de diversas modalidades: verdadero-falso, respuesta directa, completar, selección múltiple. Los coordinadores supervisan que los exámenes se realicen en el tiempo asignado en el calendario oficial de la Facultad. El reglamento de evaluación limita la libertad de los profesores al realizar la evaluación; hay casos de estudiantes que, por diversas causas, no han afianzado los conocimientos de la unidad y debe evaluárseles para entregar las notas numéricas en el tiempo estipulado por las autoridades de la Facultad; de no hacerlo, los profesores incurren en incumplimiento de sus tareas asignadas y reciben de parte de las autoridades llamadas de atención verbales y escritas.

6.3. Evaluación del aprendizaje en la Educación Superior

La evaluación del aprendizaje en Educación Superior tiene la responsabilidad de propiciar un aprendizaje permanente y desarrollar aspectos formativos en el estudiante lo que significa que la evaluación y las metodologías que se seleccionen tienen que planificarse y desarrollarse en un ambiente de aprendizaje donde el estudiante pueda autoevaluarse para intervenir en su proceso de formación y deben propiciar espacios de interacción entre profesores y estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al referirse a la intervención docente, Ibarra (1999) manifiesta que las tareas de evaluación y aprendizaje tienen que ser actividades auténticas⁵ que posibiliten la construcción del conocimiento, la investigación y transferencia de los conocimientos a otros contextos.

Al analizar lo expuesto por Ibarra, esta investigadora se identifica con la propuesta porque no se trata de asignar tareas por asignar, como tampoco hacer un listado de tareas que evidencien la acumulación de notas, sino que las tareas deben ser resultado de planificaciones previas que responden al objetivo de la evaluación, tener congruencia con los contenidos y las metodologías de enseñanza desarrolladas en el aula y enfocadas a las necesidades educativas de los estudiantes.

Actualmente, en la Educación Superior la evaluación está inmersa en un proceso de cambio debido a las demandas de formación e inserción laboral que se exige a los graduandos, en el sentido de que desarrollen la capacidad para un aprendizaje autónomo y crítico con carácter permanente (Goñi, 2005). Esto significa aplicar una evaluación con enfoque cualitativo que se centre en el proceso, que atienda la heterogeneidad de los estudiantes y promueva la participación en la auto-evaluación y coevaluación.

⁵Son tareas que responden a objetivos previamente definidos e involucran la participación activa del estudiante.

En la evaluación del aprendizaje, Stiggins (2005) manifiesta que ésta debe estar centrada en los progresos diarios de aprendizaje que muestra el estudiante y para ello es importante dar seguimiento a los procesos e informarle sobre dónde se encuentra hoy y dónde se quiere que esté al finalizar el curso. Afirma Stiggins que la comprensión de la evaluación fortalece el desarrollo de la evaluación formativa, término establecido en el proceso educativo desde 1967 por Michael Scriven.

En relación con la evaluación formativa, Murtagh y Webster (2010) presentan los resultados de un estudio sobre la sistematización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en Educación Superior de una universidad del Reino Unido. Consistió en la estructuración de módulos para las asignaturas considerando la participación de estudiantes y tutores. En cada módulo la evaluación se realizó con una presentación en grupos de trabajo, pero considerando la participación individual de cada estudiante.

Los resultados en su mayoría fueron positivos porque influyeron en motivar la participación de estudiantes y profesores, ambos grupos centrados en el logro de un aprendizaje profundo. Se sistematizaron las fases teniendo en cuenta: a) Compartir los objetivos del aprendizaje basado en la práctica y los criterios de evaluación, b) Involucrar a los estudiantes en la autoevaluación y proporcionarles retroalimentación y c) Escuchar al estudiante propiciando actividades de interacción. Otra investigación que se ha considerado importante para los objetivos de la investigación es la realizada por equipos de investigadores de Universidades de Estados Unidos de Norte América en el año 2009 en la cual participaron: Schmidt, Baran & Hompson de la Universidad de Iowa State University; Matthew, Koehler & Shin de Michigan State University realizaron un estudio sobre el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (TPACK) basado en la idea de Shulman.

El estudio se realizó con 124 docentes de las universidades mencionadas y como resultado se obtuvo un instrumento que permite conocer el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico del profesorado para orientar la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza y en los procesos de evaluación del aprendizaje.

La relevancia de la investigación está en situar la tecnología en los contenidos y conocimientos pedagógicos, considerando: a) Conocimientos tecnológicos (TK), que son los conocimientos de la tecnología digital como internet, video, pizarras interactivas y programas de software, b) Conocimiento del contenido (CK) que comprende el conocimiento del tema que se va a desarrollar en la sesión de clase, c) Conocimiento pedagógico (PK) que se refiere al conocimiento de métodos y procesos de enseñanza considerando el clima del aula, la planificación de los contenidos, el modelo de enseñanza y la evaluación para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en las asignaturas, d) El conocimiento del contenido pedagógico (PCK) que es la mediación pedagógica de los contenidos que se aborda en las áreas temáticas de las asignaturas, e) El contenido de conocimientos tecnológicos (TCK) que facilita al profesorado crear nuevas propuestas para desarrollar el contenido beneficiando a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, f) Conocimiento pedagógico tecnológico (TPK), se refiere al conocimiento de cómo las tecnologías modifican los modelos de enseñanza del profesorado y g) Conocimiento de contenido pedagógico tecnológico (TPACK) que son los contenidos que necesita conocer el profesorado para integrar las herramientas tecnológicas en la enseñanza y la evaluación.

Al analizar los aspectos considerados en la investigación descrita en los párrafos anteriores, se valora la pertinencia de cómo el profesorado debe conocer el contenido pedagógico tecnológico y estar formado para la mediación pedagógica de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La aplicación del instrumento en la EDG potenciaría al profesorado para la optimizar de su labor docente porque la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico tiene un plan de estudios basado en el uso de la tecnología y software para el diseño.

La evaluación orientada para el aprendizaje sigue siendo uno de los retos en la educación superior porque para una mayoría del profesorado las prácticas de evaluación son los resultados de sus creencias y del conjunto de normas de evaluación que asume la institución educativa. En la Universidad de Hong Kong, se ha desarrollado un proyecto sobre la evaluación orientada al aprendizaje en el que han participado miembros del profesorado de las diferentes Universidades del país y académicos extranjeros. Entre los resultados del proyecto se ha encontrado que las barreras para efectuar un cambio en la evaluación se deben a la cultura tradicional de asociar la evaluación con la medición.

Esta forma de evaluar que se da en la educación superior los ha llevado a desarrollar un proyecto de evaluación orientado al aprendizaje (LOAP) donde se promueven prácticas útiles de evaluación para el aprendizaje de los estudiantes. En el proyecto se han identificado los efectos de la evaluación: evaluación como certificación, evaluación como aprendizaje y evaluación para provocar el aprendizaje permanente. Para relacionar estos efectos con el aprendizaje ha sido necesario identificar los factores: a) Las tareas de evaluación deben favorecer el aprendizaje para desarrollar el trabajo de la profesión en el ámbito laboral. La evaluación pertinente de dichas tareas es un instrumento que influye positivamente en los estudiantes, b) Los procesos de evaluación deben ser con la participación activa de los estudiantes para inducir a la toma de decisiones que les provocarán un aprendizaje a lo largo de toda la vida y c) La retroalimentación como elemento trascendental en la orientación del aprendizaje debe ser oportuna para la realización de las tareas futuras.

En la evaluación orientada al aprendizaje, el profesorado debe planificar las tareas centradas en la finalidad de logro de los objetivos propuestos en el desarrollo de la asignatura; de esa manera los estudiantes encontrarán sentido para hacer las tareas y se involucrarán en la práctica evaluativa (Carless, 2014; Carless, Joughin y Mok, 2006).

Otras investigadoras como Montgomery, McDowell y Sambell (2014) han compilado experiencias de evaluación para el aprendizaje en Educación Superior considerando la investigación de amplio alcance, la innovación y la experimentación.

Su investigación ha sido avalada por el Centro de Aprendizaje para la Excelencia en Aprender y Enseñar de la Universidad de Northumbria, Reino Unido. Entre las experiencias que se han expuesto en la investigación se ha valorado la planificación de actividades intrínsecamente significativas, relevantes y con valor a largo plazo. Se ha puesto énfasis en que un buen aprendizaje siempre está vinculado al sistema de evaluación que adopte la institución. Han afirmado las investigadoras mencionadas que una evaluación con fines de aprendizaje no puede estar separada de cambios significativos en los modelos de enseñanza.

El resultado de estas investigaciones puede servir para hacer propuestas de mejora docente con la implementación de las nuevas tecnologías en la enseñanza. Además, conocer cómo se ha desarrollado la evaluación formativa en otros países orienta para ponerla en práctica en la EDG. También, planificar y valorar las tareas para orientar el aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo profesional, propiciar la participación de los estudiantes en la evaluación y proporcionar retroalimentación son acciones con las que debe comprometerse el profesorado si quiere incidir en el proceso de evaluación para el aprendizaje.

El cambio de paradigma sobre la evaluación, que debe asumir el profesorado conlleva un compromiso para superar las dificultades en las prácticas de evaluación formativa en Educación Superior.

La implementación de la evaluación formativa requiere conocer el currículum y desde este marco teórico articular actividades auténticas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación. Para ello, es indispensable que en la institución se definan políticas de formación docente para mejorar el proceso de enseñanza y el proceso de evaluación para el aprendizaje. En el contexto de la educación superior en Guatemala, hay prácticas de evaluación formativa en distintas universidades.

En el contexto de LA USAC y específicamente en la EDG, se puede compartir que se están dando paulatinamente cambios para implementar prácticas de evaluación formativa. El profesorado ha empezado a reconocer que sólo a través de ésta, se puede conocer el aprendizaje del estudiante y así ayudarlo a que tome la responsabilidad de su aprendizaje a través de decisiones informadas que le permitan la construcción de su aprendizaje. La poca formación pedagógica de una mayoría del profesorado de la EDG es un factor que limita la regularidad de las prácticas de evaluación formativa en el desarrollo de las asignaturas, así como la política institucional que privilegia la evaluación tradicional.

En el ámbito universitario de USAC, otro aspecto de gran influencia en la evaluación para el aprendizaje es la diferenciación en toma de decisiones para atender aulas con una gran cantidad⁶ de estudiantes con necesidades educativas heterogéneas; por lo que se hace necesario entender qué es y cómo se aborda esa diferenciación.

⁶ Hay salones de clase con más de 180 estudiantes.

Para Tomlinson (2001), la diferenciación se inicia con reconociendo las necesidades del estudiante para planificar actividades que respondan a esas necesidades, articulando la enseñanza con los diferentes niveles de preparación y formas de aprender de los estudiantes, donde la evaluación también debe desarrollarse en este marco de trabajo. Atendiendo a la relación que existe entre la diferenciación y evaluación, Moon (2010) propone que uno de los objetivos de la evaluación debe ser el desarrollo de actividades integradas para el aprendizaje en el estudiante; para ello se necesita tener información que facilite la toma de decisiones en: la planificación de la enseñanza, en la práctica de la evaluación formativa y en el conocimiento del nivel de dominio de las metas y de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

En relación a las propuestas de Moon (2010) y Tomlinson (2001), la investigadora está en total acuerdo con que la evaluación debe facilitar el ambiente para que se dé el aprendizaje, lo que significa practicar la diferenciación en la planificación de actividades de evaluación centradas en las necesidades de los estudiantes. Esto significa acercarse al estudiante para conocer sus formas de aprender y sus dificultades para entender el curso y con esta información planificar prácticas de enseñanza y aprendizaje acordes a las características individuales del estudiante.

Al analizar la teoría anterior, se valora que la evaluación que se practique en la educación superior debe estar situada en un modelo de evaluación cualitativo porque dicho modelo, al centrarse en los procesos que va desarrollando el estudiante, provee una información completa de su aprendizaje y facilita la intervención del profesorado lo que significa entender las diferencias individuales y respetar la heterogeneidad, características que nos provee la diferenciación. Además, en la práctica de este modelo se favorece la interacción y negociación entre profesorado-estudiantes.

6.4. Dimensiones de la evaluación

En el proceso educativo, la evaluación es la práctica pedagógica que menos gusta al profesorado y que le causa molestias realizarla; para una mayoría de estudiantes es una actividad desmotivadora porque la identifican como un control o penalización de sus errores. Sin embargo, la forma en que se practique la evaluación determina las estrategias de estudio que desarrollen los estudiantes, es decir incide en la calidad de su formación; si las prácticas se centran en la repetición de conceptos, términos o aspectos, se está desarrollando un aprendizaje mecánico y memorístico.

Cuando las prácticas evaluativas están planificadas como acciones integradas de aprendizajes para la solución de problemas de contexto y problemas de la profesión correspondiente al programa educativo en el que está formándose el estudiante, se logra alcanzar un aprendizaje con enfoque profundo. El profesorado entonces, debe entender que la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso complejo que está integrado a la evaluación del aula, del centro de estudios y del sistema vigente en dicho centro; para intervenir adecuadamente en función de ayudar al estudiante debe tener una idea clara de la incidencia de cada uno de esos elementos, entender que la evaluación no es solo para determinar el rendimiento del estudiante sino que es un elemento regulador de la enseñanza y el aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 2008; Santos Guerra, 1999; Serrano, 2002). La evaluación es un elemento del cual no puede prescindir el profesorado, la información que obtiene como resultado de su aplicación facilita regular su práctica docente, orientándola de manera significativa a la ayuda del estudiante, a éste, también le permite regular su aprendizaje.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005), defienden que todo lo que acontece en el aula, debe interpretarse como un espacio de intercambio, creación y transformación de significados; entonces, las estrategias que utilice el profesorado para evaluar condicionan las estrategias que utilizan los estudiantes en su aprendizaje.

En el caso de la EDG, aunque con la implementación del modelo curricular por competencias hubo algunos cambios en las formas de evaluar del profesorado no se ha logrado realizar una evaluación integradora orientada al aprendizaje que contemple la evaluación en el aula, de la escuela como institución y del sistema vigente. Es decir, la evaluación se considera sólo como medición y los resultados están centrados en el rendimiento del estudiante para promover o no al ciclo o semestre siguiente.

Es una evaluación con enfoque tradicional no coherente con el proyecto curricular implementado en el año 2011.

Al concebir la evaluación desde una perspectiva pedagógica, su práctica tiene repercusión en la construcción del aprendizaje, en las relaciones del profesorado-estudiantes, estudiantes- estudiantes, en la manera cómo se planifican las actividades en el aula y fuera de ella y en el tipo de ciudadano que se desea formar. Entonces, la evaluación en el marco de su función pedagógica debe tener presente la diversidad del estudiante para realizar con propiedad la adecuación de procedimientos en función de las necesidades educativas de éste. Desde la perspectiva pedagógica, la práctica de la evaluación implica entenderla como una actividad en la que juntan las dimensiones: ética, tecno-metodológica y político ideológico (Álvarez Méndez, 1991, 1995; Gimeno Sacristán, 1997; Serrano, 2002).

Para otros investigadores, la evaluación como práctica pedagógica presenta dos dimensiones: de carácter social donde se realiza selección, clasificación y orientación de carácter pedagógico, donde prevalece la regulación del proceso enseñanza y aprendizaje para ayudar al estudiante (Jorba y Sanmartí, 2008). Al analizar las dos clasificaciones sobre las dimensiones de la evaluación se ha identificado que la tecno-metodológica y la política ideológica están relacionadas con el carácter social, porque si el profesorado no tiene claridad en el qué, por qué y para qué evaluar se queda la práctica de la evaluación sólo en medición del rendimiento académico y en una clasificación de los estudiantes. Sin embargo, la evaluación no puede quedarse solo en el aspecto técnico de selección y aplicación de instrumentos porque la información recogida debe estar subordinada a la dimensión ética donde debe prevalecer la finalidad de la evaluación para ayudar y orientar el aprendizaje de los estudiantes. La dimensión ética entonces, está inmersa en el carácter pedagógico de la evaluación.

Sin embargo, desde la praxis pedagógica es necesaria la combinación de las tres dimensiones en la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje. Los aspectos que caracterizan las dimensiones son los siguientes:

6.4.1. Dimensión ética

La evaluación tiene una dimensión primordial que es la ética desde esta perspectiva se centra en la finalidad para qué evaluar y cuál es el objeto de la evaluación, se concreta en identificar qué evaluar.

En el proceso educativo, el profesorado debe asumir la evaluación como una práctica formativa donde la finalidad es ayudar al estudiante para crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente.

En relación al objeto de la evaluación debe centrarse en los avances del estudiante en la construcción del aprendizaje (Álvarez Méndez, 1991; Serrano, 2002). La evaluación se enriquece con el trabajo profesional y ético del profesorado, cuando éste observa, dialoga, revisa y corrige ejercicios para indicar fallas, elabora informes sobre el rendimiento de los estudiantes basados en la aplicación de diferentes formas de evaluación centradas en el desempeño como mapas conceptuales, mapas mentales, foros, debates, trabajo en equipos, portafolios, entrevistas y otras estrategias de evaluación que respondan a las necesidades educativas del grupo de estudiantes para obtener información que ayude a construir su aprendizaje y evitar el fracaso escolar.

Además, los resultados de la evaluación deben servir para generar cambios en el profesorado y en los estudiantes. Es importante mantener atención en la ética de la evaluación, porque “no se trata de evaluar mucho, ni siquiera de evaluar de forma técnicamente perfecta, sino de saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación” (Santos Guerra, 2003, p.56).

Es decir, el profesorado debe asumir el compromiso de no vulnerar los resultados de la evaluación de los estudiantes para fines que no sean de mejora y ayuda para el aprendizaje.

En la EDG, la dimensión ética de la evaluación no es lo suficientemente visible debido a que las políticas institucionales de evaluación se centran en los contenidos programáticos y privilegian la medición y calificación como etapas sinónimas de evaluación. Además, la asignación de notas numéricas es sólo con carácter de promoción, no tiene ningún valor para la búsqueda y aplicación de procesos de regulación del aprendizaje.

6.4.2. Dimensión técnico- metodológica

Esta dimensión, se refiere a los procedimientos, técnicas e instrumentos que aplica el profesorado para conocer el logro de los objetivos de aprendizaje definidos en la planificación de las asignaturas y que deben tener como objetivo el logro de perfil de egreso del proyecto de la carrera o programa educativo.

Se requiere que el profesor/a conozca las capacidades y condiciones que tienen los grupos de estudiantes para diseñar actividades centradas en sus necesidades educativas que ayuden al desarrollo de su formación.

La práctica de la evaluación orientada al aprendizaje debe ser una actividad de acompañamiento y regulación continua no puede plantearse sólo como un proceso técnico centrado en técnicas e instrumentos. Según Serrano (2002), en la práctica de evaluación los instrumentos son de gran ayuda y utilidad para recabar información, pero hace énfasis que el problema de la evaluación es fundamentalmente ético. Siempre en el ámbito de evaluación, Álvarez Méndez (2000), propone que la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos en la evaluación del aprendizaje deben tener como finalidad una evaluación formativa donde: a) El éxito académico no se mida solo por el valor numérico que obtiene el estudiante, sino que se busque la construcción del conocimiento y del pensamiento crítico para hacer del estudiante un sujeto capaz de proponer y desarrollar actividades que incidan en el desarrollo de su profesión y de la sociedad, b) Fomentar la investigación a través de la selección de actividades educativas y evitar la evaluación donde prevalezca el contenido teórico, propiciar fuentes variadas de información que permitan el enriquecimiento de los contenidos para garantizar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

c) Valorar el juicio crítico sobre el trabajo realizado por los estudiantes, dialogar, debatir, proporcionarle actividades para superar las dificultades; es decir, ayudar formativamente a que los estudiantes desarrollen sus capacidades y habilidades de aprendizaje y d) La evaluación debe hacerse como ejercicio educativo, solamente a través de ella puede conocerse el avance del logro de los objetivos en el aprendizaje de los estudiantes. Pero cuando se practica la evaluación debe tomarse en cuenta que el objeto de la evaluación no es la nota numérica al que llegan alumno y profesor, sino resultados de los procesos de acompañamiento que se han realizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al analizar la propuesta de Álvarez Méndez (2000) en relación a la práctica de técnicas e instrumentos en la evaluación del aprendizaje, se ha encontrado que en LA USAC y en la EDG, el éxito académico se mide por el valor numérico que obtiene el estudiante en las asignaturas (61 puntos mínimo para aprobar). En la EDG, la práctica de ejercicios y actividades de aprendizaje donde los estudiantes y profesorado evalúen sus argumentos y busquen formas alternativas de generar innovaciones son muy escasas.

En el campo de la investigación como practica en el salón de clases, sólo se asignan actividades para ampliar alguna teoría relacionada con los contenidos, no se hacen investigaciones para generar conocimientos e innovar en prácticas de diseño gráfico. La evaluación en las asignaturas teóricas se circunscribe a un aprendizaje memorístico y se privilegian las pruebas de papel y lápiz. En las asignaturas prácticas, la evaluación se realiza con asignación de trabajos, los cuales deben cumplir aspectos definidos sólo por el profesorado. Los aspectos se reúnen en una hoja de cotejo que se entrega a los estudiantes.

Aunque, algunos miembros del profesorado aplican variadas técnicas e instrumentos de evaluación, éstas las califican con una hoja de cotejo, es decir, la evaluación continua siendo una medición o calificación. Una variable importante en la EDG, es que el profesorado entiende la práctica del diseño como una representación de la expresión artística y la creatividad, entonces, la evaluación además de ser subjetiva está sujeta a lo que el docente valora de artístico y creativo en los trabajos que califica. Esta forma de evaluar causa molestias en el estudiantado porque no tiene claridad de qué se evalúa, la nota numérica que obtiene en los trabajos sólo le sirve para saber si promueve o no la asignatura.

En las propuestas de Serrano y Álvarez Méndez, se han identificado elementos de la evaluación que deben ser considerados por el profesorado, por ejemplo, tener en cuenta que en la evaluación no pueden quedarse solo en aplicación de técnicas de medida y asignación de una nota numérica, deben asumir con responsabilidad ética la práctica evaluativa.

Además, la evaluación debe ser concebida como una práctica de investigación en la enseñanza y el aprendizaje.

En la EDG, la evaluación como práctica formativa es escasamente ejercida por varias razones, entre ellas: una mayoría del profesorado no tiene la suficiente formación pedagógica, las políticas de evaluación en la institución privilegian la evaluación tradicional centrada en medición de contenidos y establecida en etapas determinadas durante el ciclo o semestre académico para la promoción estudiantil, la evaluación es sinónimo de medición o calificación y solo sirve para promoción.

6.4.3. Dimensión político-ideológica

En la práctica de la evaluación, también juega un papel importante el valor social, dónde los factores sociales, históricos, políticos y epistemológicos conforman una manera de identificar a la evaluación como medida del rendimiento académico asignada en una nota numérica, entendido como la especificación de un nivel de conocimiento del que subyace la acreditación o certificación del aprendizaje y la rendición de cuentas de la institución a la sociedad (Álvarez Méndez, 1995). Es decir, las funciones sociales de la evaluación son los basamentos del proceso educativo, porque en una sociedad meritocrática el nivel de escolaridad del sujeto, el grado de rendimiento obtenido en los estudios tienen un gran valor social para las oportunidades en el mercado laboral (Gimeno Sacristán, 2005).

El marco político- ideológico está constituido por las directrices adoptadas por la institución y están ligadas a las creencias e ideas del profesorado y de autoridades en relación con su concepción de evaluación. Aunque, en el ambiente educativo de la educación superior se habla de cambios e innovaciones, la evaluación parece inalterable centrada en resultados deseados y queriendo captar desde métodos cuantitativos un fenómeno complejo como el aprendizaje, además una gran mayoría del profesorado continúa evaluando con pruebas escritas de diversa modalidad, no pone en discusión el tipo de conocimiento que se evalúa, ni los instrumentos y técnicas que se utilizan.

Pero de esa información se toman decisiones que tergiversan la función formativa que se pretende en el proceso educativo (Álvarez Méndez, 1995, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2005, Santos Guerra, 1999, 2003).

En la EDG, la cultura de evaluación que maneja casi la totalidad del profesorado es la asignación de un valor numérico al rendimiento estudiantil y como nota de promoción al ciclo o semestre superior. La evaluación que se realiza responde a una cultura de evaluación centrada en los contenidos programáticos, se privilegia la memoria y la calificación. Institucionalmente, la política de evaluación del aprendizaje está avalada por una evaluación tradicional. Como se ha escrito anteriormente, en la EDG hay muestras de formas de evaluación centradas en el desempeño del estudiante; sin embargo, su calificación está basada en el cumplimiento de aspectos que conforman una matriz de evaluación que elige el profesor/a de forma unilateral. Es decir, no hay suficiente práctica de una evaluación orientada al aprendizaje, la evaluación, no se realiza para conocer el progreso del estudiante y aplicar la regulación más congruente con las necesidades educativas del estudiante.

6.5. Tipos de evaluación

La evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje debe concebirse como un proceso regulador que debe realizarse en diferentes momentos del periodo de formación, por el momento en que se aplican puede ser de tres tipos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. Los tres momentos de evaluar son relevantes porque generan información significativa que sirve para tomar decisiones en la práctica docente del profesorado y en la construcción del aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se hace una descripción de los aspectos que conforman cada uno de los tipos de evaluación:

6.5.1. Diagnóstica (regulación proactiva)

La evaluación diagnóstica, también se le conoce como evaluación predictiva o inicial, facilita conocer si los estudiantes tienen conocimientos previos para entender los nuevos contenidos que se les presentarán en el desarrollo de un tema. Este tipo de evaluación debe realizarse antes de iniciar un proceso educativo porque facilita información del grado de adecuación de las capacidades cognitivas de los estudiantes con las temáticas a desarrollar en su proceso de formación (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002; Lucchetti y Berlanda, 1998).

Según, Miras y Solé (1990) la evaluación diagnóstica inicial puede entenderse desde dos perspectivas; la primera, se realiza antes de iniciar el desarrollo de un ciclo educativo o semestre académico, para conocer si los estudiantes poseen los conocimientos para entender lo que se les presentará durante ese período de estudio y como resultado de la aplicación de instrumentos se puede identificar: a) Que los estudiantes tienen los conocimientos necesarios para integrarse al ciclo académico indicado, b) Una cantidad significativa de los estudiantes no poseen la formación requerida para ingresar al nuevo ciclo académico.

En este caso, se hace necesario hacer una revisión de la programación de las asignaturas para adaptarlas a las capacidades cognitivas de los estudiantes, pero sin desatender los objetivos de la formación profesional definida en el perfil de egreso del proyecto académico y c) Realizar programas de inducción para nivelar la formación académica de los estudiantes.

La segunda perspectiva, se relaciona con la identificación de los conocimientos previos que tiene el estudiante para facilitar la mediación pedagógica de los nuevos contenidos y de esta manera garantizar el logro de objetivos de aprendizaje. También, la evaluación diagnóstica puede clasificarse en prognosis y diagnosis, la primera se refiere a la información que se obtiene de un grupo de estudiantes y la segunda cuando la información es de cada estudiante (Jorba y Sanmartí, 1993). En el proceso de enseñanza y aprendizaje, la práctica de este tipo de evaluación es esencial para planificar experiencias de aprendizaje y acondicionar actividades aplicando una pedagogía diversificada para dar respuesta a los intereses y dificultades de cada estudiante. Es decir, si el profesorado asume la práctica de este tipo de evaluación, sustenta su práctica docente sobre información significativa y se puede garantizar mejores resultados en el hecho educativo. En el caso de la EDG, la aplicación de la evaluación diagnóstica no es una práctica regular entre el profesorado, cuándo se ha aplicado son algunos profesores/as que lo hacen. Al comprender el profesorado el valor de la práctica de evaluación diagnóstica, en la EDG se facilitaría conocer qué conocimientos tiene el estudiante en relación a las unidades de contenidos del programa, con esta información se haría la planificación estructurada de la asignatura para la generación del nuevo conocimiento y se estarían atendiendo de forma diferenciada a los estudiantes.

6.5.2. Sumativa (regulación retroactiva)

Es la evaluación que se practica en una mayoría de sistemas educativos de educación superior. Está conformada por exámenes escritos de modalidades como selección múltiple, completar y respuesta directa. Puede realizarse al final o durante el proceso, es la suma de un recuento de resultados alcanzados por los estudiantes.

Puede servir para planificar o acreditar el aprendizaje, abarca en forma global todas las actividades de evaluación que se realizaron a lo largo del proceso. Se centra en un modelo de medida del aprendizaje que ha prevalecido en las prácticas de evaluación tradicional, se caracteriza por la calificación y asignación de un dato numérico, su función es certificar el aprendizaje. Este tipo de evaluación facilita comprobar el recuento de resultados finales que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene un efecto negativo a nivel cognitivo y afectivo-motivacional en los estudiantes porque el resultado es una calificación, lo que afecta a los estudiantes porque de ese resultado depende continuar avanzando en los estudios, es decir, los errores que se señalan son un castigo no una oportunidad de aprendizaje (Biggs, 2006; Birenbaum, 2007; Jorba y Sanmartí, 1993).

Esta forma de evaluar es la que se utiliza en LA USAC y en la EDG, las prácticas evaluativas a través de asignación de datos numéricos generan en los estudiantes desmotivación y frustración esto tiene una repercusión en lo emocional y afectivo porque sólo buscan certificar cuánto ha aprendido el estudiante, si es que a ello se le puede llamar aprendizaje.

Además, los estudiantes con el fin de obtener una nota numérica para promoción se vuelven sujetos que sólo buscan complacer los criterios de evaluación que determina el profesorado, limitando el desarrollo del pensamiento crítico y generación de conocimiento.

6.5.3. Formativa (regulación interactiva)

Este tipo de evaluación tiene una función formativa en la calidad del aprendizaje de los estudiantes está basada en el enfoque constructivista que impacta positivamente la calidad del aprendizaje, al darse una ordenación constructiva por parte del profesorado en el desarrollo del proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación se genera un impacto en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, independientemente de las diferencias individuales, los estudiantes ajustan sus enfoques de aprendizaje y comportamientos en relación a la enseñanza y aprendizaje en el aula, si los cursos tienen una planificación constructiva hay más posibilidades de que los estudiantes desarrollen enfoques de aprendizaje profundo (Kempner y Taylor, 1998; Walsh, 2007). La práctica de la evaluación formativa debe ser el eje conductor para una evaluación orientada al aprendizaje, porque valora la participación de los estudiantes y facilita al profesorado identificar las necesidades educativas de los estudiantes, reorientar el desarrollo de las asignaturas, hacer una adecuada selección de las actividades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y evitar en la medida de lo posible el fracaso escolar. Es decir, provee de información sobre lo que se ha aprendido o falta por aprender, dónde se encuentran las deficiencias en el aprendizaje para poder diseñar otras estrategias y alcanzar los objetivos planificados.

Para aplicar este tipo de evaluación, es indispensable que las autoridades y el profesorado cambien su concepción de evaluación, pasar de una evaluación centrada en contenidos a una evaluación orientada al aprendizaje del estudiante.

Entender que la evaluación es un elemento curricular, condiciona la calidad de los procesos de trabajo en el acto educativo y como consecuencia también el aprendizaje de los estudiantes, por lo que debe utilizarse como estrategia para la construcción del conocimiento y no sólo certificar el éxito o fracaso con una nota numérica, esto requiere planificación de las experiencias de aprendizaje ajustadas en actividades que debe hacer el estudiante y para ello es necesario que el profesorado responda a las interrogantes ¿qué debería comprender el estudiante o presentar como producto al final de la experiencia de aprendizaje? ¿Qué actividades debería hacer el estudiante para comprender este contenido? ¿Cómo puede el profesorado averiguar si el estudiante ha aprendido con éxito? (Biggs, 2005).

Al examinar la propuesta de Biggs, se ha determinado que su puesta en práctica requiere de un cambio de paradigma en el marco de la evaluación, en autoridades y profesorado de la EDG. Además, se deben implementar políticas institucionales de evaluación orientadas a la construcción de un aprendizaje profundo a través de nuevos modelos de enseñanza, metodologías activas y aplicación de pruebas de desempeño que fortalezcan la formación de competencias para la resolución de problemas de contexto y propios de la profesión del diseño gráfico. Esto requiere un profesorado comprometido con conocer cómo aprenden los estudiantes, selección y planificación de cada actividad de aprendizaje, su monitoreo continuo para brindar procesos de regulación adecuados a las necesidades de cada estudiante. En el ámbito educativo, según López (2012) han surgido términos relacionados con el concepto de evaluación formativa como: a) Evaluación alternativa basada en el enfoque socio constructivista del aprendizaje; entendido como el conjunto de métodos y técnicas de evaluación que buscan ayudar a la construcción del aprendizaje de los estudiantes alejándose de la evaluación tradicional.

b) Evaluación auténtica, las técnicas, instrumentos y actividades se planifican en situaciones reales de aprendizaje donde se valoran problemas del contexto, c) Evaluación para el aprendizaje, las actividades de evaluación están centradas en ayudar al aprendizaje de los estudiantes, d) Evaluación formadora, promueve el autorreflexión y el seguimiento del aprendizaje, busca el desarrollo de destrezas metacognitivas, e) Evaluación orientada al aprendizaje, se propicia la participación estudiantil para el desarrollo de capacidades de autorregulación en el proceso de aprendizaje y f) Evaluación formativa, brinda información al profesorado para mejorar su práctica docente y al estudiante para identificar los avances en su aprendizaje y aplicar estrategias de mejora en las áreas donde ha tenido obstáculos.

Al analizar la clasificación de los términos que se asocian a la evaluación formativa, se ha identificado que en cada uno de ellos hay aspectos comunes en considerar la evaluación como una práctica pedagógica y social donde el sujeto de la evaluación es el estudiante, los resultados obtenidos en el proceso educativo sirven para orientar la mejora continua, las pruebas de papel y lápiz moderadas en la medición de contenidos no tienen preponderancia. Es decir, los principios en que se basan estos términos de evaluación se encuentran contemplados en el concepto de evaluación formativa. En este tipo de evaluación, una propuesta que debe ser atendida es la de Canabal y Castro (2012), quienes manifiestan que:

La evaluación formativa debe ser una evaluación, multidimensional, que permita obtener información del aprendizaje y de la evolución del alumnado desde diferentes perspectivas (profesorado, el propio alumno/a, y los/as compañeros/as, mediante la triangulación de métodos y procedimientos (proyectos, actividades, pruebas escritas, etc.) y la de evaluadores (si son varios los/as docentes que participan en la materia en concreto). (p. 218)

Al estudiar la conceptualización de evaluación formativa desde el interés de provocar una ayuda al estudiante para la construcción del aprendizaje, se hace necesario realizar cambios curriculares e innovaciones educativas, esto implica admitir el valor pedagógico del concepto de evaluación (Biggs, 2005; Canabal y Castro 2012, Gimeno Sacristán, 2011; López, 2012). Significa, que la evaluación no se realice sólo para clasificar y asignar un valor numérico, sino, que se practique para recoger información de cómo aprende el estudiante desde los actores del proceso educativo: estudiantes y profesorado para planificar estrategias de aprendizaje significativas que respondan a los intereses de los sujetos objeto de evaluación.

Además, de los cambios curriculares en el proyecto de carrera es necesario impulsar la práctica de diversas acciones para fortalecer la evaluación formativa, entre ellas: a) autoevaluación, porque favorece la intervención de los estudiantes en su evaluación y fortalece el desarrollo de habilidades personales y de metacognición, b) Co-evaluación, la participación entre iguales provee una retroalimentación a sus pares, c) Evaluación basada en grupos, refuerza el desarrollo de habilidades interpersonales y el aprendizaje cooperativo y d) Contrato de aprendizaje, los estudiantes asumen el compromiso de planificar actividades para el progreso de su aprendizaje de acuerdo a sus intereses y necesidades. Para Topping (1998), en el ámbito académico no existe suficiente literatura de la evaluación entre pares, esto lo motivó a realizar una investigación en la Universidad de Dundee Estados Unidos, sobre esta modalidad de evaluación entre estudiantes de universidades con el objetivo de proponer los fundamentos teóricos y la tipología de esta forma de evaluación, fundamentar su inclusión en la evaluación formativa para mejorar el proceso del aprendizaje mientras se está desarrollando con el interés de alcanzar el éxito y no restringirse a identificar el éxito o el fracaso sólo después de realizadas las actividades.

Este tipo de evaluación, orienta al estudiante a planificar su aprendizaje, identificar aciertos y desaciertos para desarrollar estrategias centradas en la obtención de mejoras para el logro de objetivos.

Por ello, se ha hecho necesario practicar la autoevaluación y la evaluación por pares para adquirir información significativa de lo que acontece en el proceso enseñanza y aprendizaje. Según el autor, para la autoevaluación se han realizado investigaciones y hay literatura que orienta sobre su realización.

Sin embargo, en el caso de la evaluación entre pares no existe suficiente información, con esta motivación, Topping, revisó 109 artículos relacionados con el tema, producto de este trabajo ha llegado a exponer que la evaluación por pares debe entenderse como un acuerdo en el que los sujetos valoran una nota numérica para la calidad de los productos de aprendizaje de pares de quienes están en el mismo proceso de formación. Su práctica, requiere establecer criterios centrados en los objetivos de aprendizaje que faciliten evaluar las diferentes tareas. También, ha manifestado el autor que en el contexto del proceso educativo se puede definir una variedad de modalidades para realizar evaluación por pares: a) Evaluación en diferentes áreas del currículum o temas, b) Evaluar capacidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, c) Aplicar esta forma de evaluación a diversas actividades como presentaciones orales o escritas, proyectos de trabajo en grupo, resolución de problemas y otras tareas de aprendizaje que se realicen en el aula, d) La direccionalidad de la evaluación puede ser unidireccional, recíproca o mutua, e) Puede aplicarse un enfoque cuantitativo, cualitativo o ambos, f) Realizarse dentro o fuera del salón de clase y g) Durante el período de clase o en tiempo libre.

Para Topping, la evaluación entre pares fortalece el concepto de aprendizaje propuesto por Vygotsky (1978), para quien el aprendizaje del estudiante se fortalece al tener a la par una persona que le oriente y apoye para realizar aquellas actividades que por sí solo no puede realizar con propiedad.

Esta concepción de evaluación formativa debiera asumirse en la educación superior, específicamente en LA USAC, porque es la única universidad estatal y por mandato constitucional debe atender a la población que demande sus servicios. Según el Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (2014) ingresan a LA USAC del 50 al 75% de estudiantes del nivel medio y el resto se ubica entre las 13 universidades privadas del país.

El informe del Índice de Desarrollo Humano (IDH) (2015), ha publicado que Guatemala ocupa el lugar 133 de 187 naciones del mundo, el último en Centroamérica y entre los países hispanoamericanos con un índice de desarrollo de 0.585. Además, el 17% de la población es analfabeta, el 18.9% no tiene ningún nivel educativo aprobado y el 47.9% sólo tiene estudios a nivel primario, el promedio de estudios de la población es de 5.8 años. La población inscrita en el nivel superior en el área urbana es del 87.1% y en el área rural es del 13.8%, la mayor población que equivale a 11.3% se matricula en el departamento de Guatemala donde tiene su sede la Universidad Estatal (Encuesta Nacional de Condiciones de vida, CONAVI, 2014).

Al considerar estos datos estadísticos del IDH, es tarea urgente que autoridades y profesorado de USAC y de la EDG implementan políticas de calidad educativa donde la evaluación como elemento curricular contribuya a la formación y desarrollo de competencias para la construcción de nuevos conocimientos, propuestas de formas de desarrollo que beneficien al país y la inserción laboral.

La evaluación del aprendizaje en la educación superior es una actividad engorrosa del proceso educativo y ha sido una preocupación constante del profesorado; su práctica para que facilite el aprendizaje debe enmarcarse en planificar tareas que provoquen aprendizaje, implicar la participación estudiantil en el proceso evaluativo y realizar procesos de realimentación que permiten identificar los obstáculos que impiden el avance en el progreso de aprendizaje del estudiante (Álvarez Valdivia, 2008).

Una propuesta que está cobrando relevancia en el proceso educativo, es la implementación de una nueva manera de evaluación, la evaluación alternativa/cualitativa/formativa para la mejora del aprendizaje, ello exige la aplicación de estrategias de evaluación centradas en conocer el desempeño y progreso del estudiante.

Entre las estrategias de evaluación que facilitan aplicar una evaluación formativa están: elaboración de portafolios, diarios reflexivos, mapas conceptuales, textos paralelos, proyectos y aprendizaje basado en problemas, éstos deben ser ejes transversales de la evaluación en la educación superior (Álvarez Valdivia, 2008).

En el marco teórico de la evaluación formativa, el profesorado tiene la responsabilidad de aplicar la evaluación como instrumento de regulación para el aprendizaje, esto significa que la información que obtenga de dichas prácticas debe servir para intervenir adecuadamente reorientando a los estudiantes para que conozcan y se involucren activamente en el proceso de formación.

En el caso específico de Guatemala, como resultado de investigaciones en evaluación del aprendizaje en educación superior se ha encontrado que el profesorado argumenta que no aplica esta forma de evaluación debido a la cantidad de estudiantes que en algunos casos es mayor de 80 por sección.

Según Jorba y Sanmartí (1993), la evaluación formativa si se puede aplicar en grupos numerosos de estudiantes considerando:

- Equilibrio entre intuición e instrumentación; cuando sea necesario aplicar pruebas para obtener información, pero también valorar la experiencia del profesorado para predecir cuándo y qué clase de regulaciones se pueden aplicar.
- Implementación de la autoevaluación para promover la autonomía del estudiante y la regulación de sus aprendizajes.

Al examinar la propuesta de Jorba y Sanmartí, la evaluación formativa si se puede implementar en LA USAC y en la EDG, pero debe darse la formación al profesorado para proponer actividades significativas de evaluación que propicien una comunidad de práctica compartida donde nada del proceso de evaluación se oculta y los estudiantes se convierten en guías de su aprendizaje.

Es decir, la forma de cómo realiza la evaluación el profesorado no sólo promueve el aprendizaje del estudiante, sino que determina las prácticas de enseñanza, el diseño del currículum y la elaboración de material de aprendizaje (Elwood y Val, 2002; Havnes, 2010). Este tipo de evaluación, privilegia el enfoque formativo porque el estudiante es el centro del proceso de evaluación. Estas propuestas de cambio en las prácticas de evaluación son posibles en la EDG siempre que las autoridades y el profesorado estén dispuestos a generar cambios como: el fortalecimiento de la formación docente, la revisión del Reglamento de Evaluación del Estudiante de LA USAC y de la EDG, la apropiación por parte del profesorado del enfoque curricular de la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico, modelos de enseñanza que respondan a las necesidades educativas del estudiantado y la implementación de innovaciones en el tema de evaluación del aprendizaje. Al hacer una introspección de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que ha realizado el profesorado en la EDG, se ha encontrado que algunos miembros del equipo docente han aplicado de forma incipiente la evaluación formativa lo que no permite formar individuos analíticos, críticos y competentes para resolver problemas propios de su profesión. Aspectos que están contemplados en el perfil de egreso de la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico y en la fundamentación filosófica de la USAC.

6.6. Criterios para la evaluación

Brown y Glasner (2007) son de la idea de que la evaluación debería ser una parte integrante del aprendizaje, por lo que las estrategias que utilice el profesorado deben ser el resultado de decisiones conscientes basadas en la elección informada. Siempre la evaluación subyace en criterios y evidencias; al referirse a los criterios, éstos deben ser explícitos, disponibles, construirse a través del diálogo entre miembros del profesorado y estudiantes.

En el contexto de la EDG, los criterios de evaluación generalmente no son el resultado de consensos, ni entre los miembros del profesorado como tampoco hay participación del estudiantado. Las actividades y estrategias de evaluación que se han aplicado en asignaturas teóricas y asignaturas prácticas, en su mayoría son decisiones del profesorado hechas de manera unilateral. Varios investigadores (Darby, 2007; Stowell, 2004) coinciden en que cuando se cuestiona cómo debe evaluarse en la universidad, entre el profesorado no hay un consenso sobre el significado de los criterios y las implicaciones en el proceso educativo donde muchas veces predomina la subjetividad a la hora de evaluar el aprendizaje, no se explica la razón de la nota numérica, no se permite la participación del estudiante y el profesorado no explica en qué se basan para emitir juicios sobre la calidad de los trabajos. Manifiestan estos investigadores que en la evaluación se pueden identificar el enfoque basado en el juicio del profesorado y el enfoque basado en resultados.

Además, como resultado de estas investigaciones se ha encontrado que en la evaluación de un curso o asignatura, si los criterios no son conocidos por los participantes esto puede influir en la validez de los resultados. Así mismo, se ha hallado que en una mayoría de instituciones de educación superior entre los principios que se basa la evaluación están: la equidad, la justicia y los estándares académicos; la concepción que tenga el profesorado y las autoridades de estos principios constituye la cultura de la institución. En el contexto de la evaluación, Stowell ha manifestado que actualmente en universidades del Reino Unido se está tratando de implementar un enfoque explícito de estándares académicos por un enfoque basado en resultados, para ello, es necesario relacionar las tareas con los criterios de evaluación, asegurar que el aprendizaje y la enseñanza estén planificados en función de la construcción del aprendizaje; sin embargo, al realizar el cambio de enfoque las universidades tienen un reto porque deben primero definir su filosofía de evaluación considerando los principios de a) Agregación, que consiste en tener equilibrio en juzgar el éxito del estudiante cuando se analizan todos los resultados de sus evaluaciones.

b) Compensación, significa pasar al estudiante a otro nivel sin alcanzar el rango de resultados definidos en la asignatura, pero hubo evidencia de realizar un proceso y c) Condonación, que está influenciada por las demandas sociales que exigen más cobertura a la educación superior y esto ha generado una tensión en cuánto ampliar la participación y mantener el nivel académico de los programas de carrera.

En LA USAC y en la EDG, la filosofía de evaluación está enmarcada en una evaluación tradicional centrada en contenidos y en la medición del rendimiento académico, el juicio del profesorado tiene primacía, se privilegia la aplicación de exámenes escritos. En una mayoría de Facultades/Unidades Académicas de USAC, entre ellas la Facultad de Arquitectura y la EDG, se ha estado implementado un modelo curricular por competencias centrado en el desempeño del estudiante, entendido como evidencias de aprendizaje.

Esto ha sido el resultado de la implementación como política de estado de Guatemala del currículum por competencias a nivel nacional, pero en LA USAC y en la EDG no hubo cambios de la filosofía de evaluación y continúa evaluándose en una mayoría de asignaturas con exámenes escritos de variada modalidad. Además, El Reglamento de Evaluación del Estudiante Universitario de LA USAC no ha sufrido ningún cambio en sus directrices para la práctica de la evaluación, se sigue pidiendo al profesorado la aplicación de exámenes parciales y exámenes finales en etapas definidas durante el semestre/ciclo académico para asignar una nota numérica para la promoción del estudiante.

Esta forma de evaluar ha generado incertidumbre en estudiantes y algunos miembros del profesorado porque a partir del año 2011 la EDG implementó el currículum por competencias donde la evaluación debe estar vinculada a la formación de competencias y el desempeño del estudiante, pero el Reglamento de evaluación y las autoridades de la institución solicitan aplicación de exámenes y notas numéricas para la promoción. Al examinar la propuesta de evaluación de Stowell aplicada en las universidades del Reino Unido, se ha encontrado que las autoridades de la EDG y el profesorado todavía no tienen claridad en la apropiación del modelo curricular como tampoco tienen claridad con qué criterios evaluar el aprendizaje, eso dificulta la creación de una evaluación formativa donde lo más importante es orientar la evaluación para el aprendizaje.

En el marco de la evaluación, el modelo basado en resultados exige que los consensos y divulgación de criterios en relación a los objetivos verificables sean acciones que debe asumir el profesorado juntamente con los estudiantes.

Es decir, las diferencias significativas de los dos enfoques radican en que el enfoque basado en el juicio del profesorado: los estándares los define el docente, el rendimiento de los estudiantes se centra en las evaluaciones que constituyen las evidencias; el enfoque por resultados, aborda los estándares definidos en el plan de estudios, se planifican los diseños de la evaluación, en las tareas se explicitan criterios claros de calificación, el rendimiento del estudiante en evaluaciones integradas, son las únicas fuentes de evidencias que determina la calificación, la compensación o condenación no está permitida.

La reforma educativa⁷ implementada en el país en el año 2005 para el nivel de Educación Primaria, para el Nivel de Educación Media, Ciclo Básico, Nivel Diversificado, en el año 2009, es el resultado de los Acuerdos de Paz firmados en el año 1996, desde este marco, se han planificado cambios en la educación del país, es uno de los hechos más significativos en la vida política, educativa y cultural; de aquí surgen criterios orientadores del currículum donde se han considerado los conocimientos procedimentales, destrezas, actitudes y valores (MINEDUC, 2003). En los procesos de reforma, el currículum siempre ha sufrido cambios, algunas veces se ha centrado en las etapas de aprendizaje, otras en las áreas de conocimiento, independientemente de esos cambios los elementos básicos del currículum son los objetivos, los contenidos agrupados en conceptos, procedimientos y actitudes, criterios de evaluación y las orientaciones metodológicas.

La concreción de los criterios es importante para el logro de los objetivos, los cuales juegan un papel importante en la planificación didáctica de las acciones a seguir para llevarlos a un nivel operativo o de ejecución.

Como se ha mencionado anteriormente, los criterios deben ser claros, funcionales y útiles para que faciliten el proceso evaluador; es decir, describir los aspectos deseables a desarrollar por los estudiantes que permitan emitir un juicio de valor sobre el nivel alcanzado en los objetivos. Entre los criterios a considerar en la educación superior están: a) La atención, interés y participación estudiantil, b) El nivel de logro de los objetivos planificados y c) La búsqueda de información adicional el enriquecimiento de los temas objeto de estudio (Aguaded, Fonseca, Reyes y Sánchez, 2007; Ruiz Ruiz, 2013).

⁷La reforma educativa se propone lograr una sociedad incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, multicultural y plurilingüe, en la cual todos los guatemaltecos sean sujetos activos en la construcción de un bien común, mejoramiento de la calidad de vida de individual y de los pueblos representados en el estado de Guatemala.

Al examinar los criterios de evaluación expuestos en los párrafos anteriores, la investigadora ha considerado que su aplicación en la EDG, permitiría crear innovaciones en los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación vinculados a los modelos de enseñanza y a la manera como aprenden los estudiantes. Además, el tener en cuenta dichos criterios, se puede lograr que la evaluación sea un proceso transparente, responsable, objetivo, justo y democrático.

Donde, tanto profesores como estudiantes contribuyan a la construcción, transmisión y generación del conocimiento. Desde esta condición, se debe buscar la coherencia entre la planificación, la forma de enseñar, la metodología, la forma de aprender del estudiante, el manejo de clases numerosas, los recursos y el clima pedagógico del aula. Desde la perspectiva del desarrollo humano, el hombre tiene la necesidad de mantenerse en constante proceso de conocimiento por lo que se debe propiciar un aprendizaje a lo largo de su vida profesional y la universidad debe propiciarlo a través de un proceso de evaluación formativa.

7. La práctica evaluativa en la Facultad de Arquitectura

La evaluación en la Escuela de Diseño Gráfico está regulada por el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala y del Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Facultad de Arquitectura. Aunque en ambos Reglamentos está definida la evaluación como un proceso sistemático, integral y continuo con participación del profesorado y estudiantes, en la EDG la evaluación está concentrada sólo en el profesorado, tanto en las asignaturas teóricas como en las prácticas; no se ejerce la autoevaluación y la coevaluación. En algunos casos, se le dice al estudiante que evalúe su trabajo, pero esa nota no se tiene en cuenta para efectos de promoción, solo es válida la que asigna el profesorado.

Al asistir a los salones de clase para observar las prácticas de evaluación se pudo comprobar que en las asignaturas teóricas cuando se aplican instrumentos los estudiantes sólo actúan como receptores de los documentos, los responden y entregan, el profesor/a califica y asigna la nota. Las causas de este procedimiento son el resultado de la cultura de evaluación vigente en la EDG, entre los aspectos que forman dicha cultura se mencionan: la conceptualización de evaluación del profesorado y de las autoridades, la finalidad de la nota numérica sólo para promoción, así como la vigencia del Reglamento de Evaluación del Estudiante Universitario de USAC, el número de estudiantes por clase (entre 50 y 80). En las asignaturas prácticas, la evaluación se ha realizado con asignación de variadas actividades como trabajos individuales y en grupo, proyectos de integración⁸, se observó que únicamente el profesor/a es el que hace observaciones a los trabajos, en la EDG, a esta práctica se le ha identificado como crítica, consiste en buscar en los trabajos el cumplimiento de los aspectos definidos en la matriz de evaluación que no es más que una hoja de cotejo con aspectos definidos únicamente por el profesorado. Las asignaturas teóricas tienen acumulación de zona y 2 recuperaciones; la primera al finalizar el semestre y la segunda al inicio del segundo semestre.

Las asignaturas prácticas o talleres tienen zona acumulada, no aplican exámenes de recuperación. Las pruebas parciales y finales de las asignaturas teóricas se desarrollan generalmente con una serie de preguntas que solo evalúan memoria y la nota numérica sirve para promover o suspender a los estudiantes; en las asignaturas prácticas, se realizan actividades variadas de aprendizaje propuestas por los docentes. En los dos tipos de asignaturas, la evaluación de los estudiantes no se hace con fines de mejoras. Muy pocos miembros del profesorado, aplican la evaluación como proceso para la reflexión y acondicionamiento de las prácticas aplicadas en las aulas debido a la concepción de evaluación y la insuficiente preparación para el manejo de estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje.

⁸Proyectos de integración son trabajos donde convergen las asignaturas del ciclo/semestre, cada asignatura

Es decir, la evaluación que se práctica en la escuela en un alto porcentaje se realiza a través de las pruebas objetivas y las prácticas educativas que conllevan la investigación no tienen el mismo valor numérico de las pruebas parciales o finales. Realizar un diagnóstico al inicio del semestre o unidad temática, no es una práctica generalizada en el profesorado. Al no tener información de los contenidos previos que necesita conocer el estudiante y cuáles son sus experiencias en relación a los contenidos de la asignatura, el proceso de enseñanza no trasciende en provocar generación y construcción de conocimiento.

Existe preocupación en cubrir los contenidos del programa sin hacer la regulación apropiada del proceso de avance del estudiante.

En algunas asignaturas se llevan a cabo actividades de aprendizaje fuera del aula, sin embargo, a la hora de evaluar se hace con una hoja de cotejo. Siempre se aplican exámenes para asignar la nota de promoción que exigen las autoridades; sin respetar los procesos individuales de aprendizaje fijan horas y fechas para la realización de los mismos. Lo que significa, que la práctica evaluativa es homogénea, donde todos los estudiantes son evaluados de la misma forma, en el mismo periodo de tiempo.

La propuesta de una evaluación formativa centrada en la construcción del aprendizaje y la generación de conocimiento requiere de un compromiso institucional y del profesorado. Actualmente, en la EDG se ha formado una unidad de innovación educativa y en dicha instancia se han realizado capacitaciones al profesorado, sin embargo, los productos de esas actividades no inciden con suficiente fuerza en el ejercicio docente.

7.1. Metodología de Evaluación

En la aplicación de cualquier modelo de evaluación subyacen metodologías comprendidas como el conjunto de prácticas o estrategias que se aplican durante el proceso evaluador, a través de las cuales se obtiene información del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Éstas, deben ser congruentes con los contenidos, con los propósitos del modelo educativo de la institución y con las necesidades de los estudiantes. Entonces, para analizar las metodologías que practica el profesorado, se debe tomar en cuenta que las mismas están condicionadas por las políticas educativas de la institución y para transformarlas se deben hacer cambios en las mismas, considerando políticas de calidad, políticas de cobertura y políticas de formación docente.

Para Brown y Glasner (2007), las metodologías de evaluación que aplique el profesorado deben ser resultado de decisiones reflexivas basadas en la elección informada, buscando que los estudiantes maximicen el beneficio del aprendizaje a través de las observaciones de los trabajos revisados para que conozcan donde están sus dificultades y puedan remediarlas con las orientaciones de los profesores. Aquí se valora la intervención del estudiante en el proceso evaluativo y la intención del profesor de brindar diferentes ayudas para que se desarrolle el aprendizaje.

Para Boud (1995), las malas prácticas y el desconocimiento del qué, para qué y cómo evaluar es una de las áreas con mayor problema en la educación superior, los efectos de una mala práctica de evaluación inciden más que la forma de enseñanza del profesorado, porque los resultados de la evaluación impiden el avance en la formación del estudiante. Entonces, si se quieren ejercer cambios significativos en el proceso educativo se hace necesario reorientar la evaluación para fortalecer el aprendizaje y no socavarlo.

Según Brown (2004) para que las metodologías de evaluación ayuden en lugar de poner tropiezos al aprendizaje, es necesario realizar una evaluación que tome en cuenta la forma cómo los estudiantes han aprendido y cómo se puede evidenciar su aprendizaje.

Esta información puede obtenerse al hacer uso de variadas estrategias como conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las inteligencias múltiples y cuestionarios estandarizados como el ILS-SV: Inventario de Estilos de Aprendizaje; SPQ: Cuestionarios de Proceso de Estudio que brinda información acerca de las maneras de abordar el aprendizaje, y el ASI, que contiene orientaciones para el aprendizaje. La información obtenida de estos instrumentos facilita el diseño de prácticas de evaluación. También, favorece la construcción de prácticas de retroalimentación enfocadas en la atención al estudiante para crear espacios críticos de reflexión que le ayude a entender lo que ha hecho mal y también donde ha sido sobresaliente, esto con el objetivo de que tenga información significativa para orientar su aprendizaje. La retroalimentación puede ser sumativa y formativa; en la primera se relacionan los criterios de evaluación y los objetivos del plan de estudios. En la segunda tiene que enumerar las deficiencias y los aciertos logrados por el estudiante en cada fase de su formación. Por ello, el profesorado debe trabajar de forma individual y colectiva para que las prácticas de evaluación sirvan de ayuda en lugar de dificultar el aprendizaje y no separar la evaluación para la acreditación de la evaluación para el aprendizaje (Boud, 1995; Brown, 2004).

En concordancia con la temática anterior, Sanmartí (2007) manifiesta que la práctica de la evaluación desde la perspectiva de modelos experimentales o modelos cualitativos; se diferencia por los objetivos que persiguen, más que por los instrumentos que utilizan.

Es decir, las metodologías con sus respectivos instrumentos deben responder a los objetivos de la evaluación y a las distintas maneras de cómo aprenden los estudiantes. Los instrumentos no deben ser protagonistas, porque son sólo un medio de información del aprendizaje del estudiante. Para innovar en la práctica de la evaluación, es necesario que el profesorado cambie de mentalidad en la concepción del aprendizaje, considerándolo como construcción, apropiación e integración de esquemas de razonamiento y no la memorización de contenidos. Entonces, para esta propuesta de innovación en evaluación, debe también darse un cambio en la concepción del currículum, de la enseñanza, de la evaluación y del aprendizaje (Álvarez Méndez 2001).

En relación a la selección de las prácticas evaluativas, la propuesta de Sanmartí tiene relevancia en el proceso educativo porque independientemente del modelo de evaluación que se practique y de las metodologías que se apliquen, lo significativo es tener claridad en los objetivos que se persiguen en la evaluación y no la selección de instrumentos. Por lo tanto, para cambiar las prácticas se necesita reconceptualizar la evaluación y la enseñanza; además, de un cambio de actitud del profesorado enfocándose en ayudar al estudiante, a conocer su forma de aprender, involucrarlo en la evaluación con prácticas de auto y coevaluación. Esto significa, practicar la evaluación como un proceso de integración y de diagnóstico para atender adecuadamente la formación del estudiante. Es decir, guiar las metodologías de evaluación en las pruebas de logro en lugar de las pruebas diseñadas para repetir la información. En este marco teórico de evaluación, Álvarez Valdivia (2008) propone una clasificación de formas de evaluar: a) Métodos basados en la medida del aprendizaje: se incluyen las pruebas objetivas y se dan recomendaciones al profesorado para su construcción considerando los aspectos: objetividad⁹, validez¹⁰ y confiabilidad¹¹.

⁹Consiste en la eliminación del juicio personal para que no influya en los resultados de la evaluación.

¹⁰Se refiere al propósito de la evaluación. Una prueba es válida cuando mide lo que tiene que medir.

¹¹Es el grado de exactitud con que un instrumento mide lo que en verdad dice que mide.

Además, al elaborar pruebas objetivas, deben considerarse los conocimientos conceptuales de mayor nivel cognoscitivo, la evaluación integradora, la búsqueda de información contextualizada, provocar el discernimiento y juicios de valor en los estudiantes (Burton 2010; MINEDUC, 2006). Según, Fellenz (2010) la aplicación de pruebas objetivas en el proceso evaluativo permite averiguar lo que los estudiantes conocen, lo que consideran importante y lo que han comprendido, pero hace énfasis en la parte técnica que requiere la construcción de pruebas objetivas. En el caso específico de las pruebas de opción múltiple recomienda la asignación diversa de desarrollo en los ítems de selección (MCIDA) que involucra a los estudiantes en el aprendizaje al pedir la construcción de reactivos de opción múltiple, escribir justificaciones para las opciones de respuestas correctas e incorrectas y b) Métodos formativos: también se les conoce como evaluación alternativa o de procesos. Se les llama así para diferenciarlos de la evaluación basada en pruebas objetivas.

Como instrumentos de este tipo de evaluación se encuentran: evaluación a través de proyectos, elaboración de diarios, portafolios, mapas conceptuales, textos paralelos, aprendizaje basado en problemas, etc., donde se exige que los estudiantes vayan construyendo su aprendizaje y lo evidencien a través de los productos. Estos métodos presentan una forma alternativa de evaluar, donde el centro de atención es el aprendizaje de los estudiantes.

Según investigaciones, se ha encontrado que el profesorado universitario tiene de manera intuitiva la lógica del proceso de evaluación; pero no tienen la suficiente formación en el campo para consolidar sobre qué y cómo evaluar y es lo que hace que se siga aplicando el test como instrumento privilegiado para certificar el aprendizaje (Álvarez Valdivia, 2008).

En el caso específico de Guatemala, se ha realizado un análisis sobre las metodologías que se aplican en la educación superior y como resultado se ha encontrado que una mayoría del profesorado privilegia la utilización de pruebas objetivas en la evaluación del aprendizaje. Entre las razones que ha expuesto el profesorado para valorar este tipo de pruebas, se encuentra la cantidad mayor a 50 estudiantes por sección en los salones de clase en el nivel medio (ciclo básico y normal) y en nivel superior salones con cantidades mayores a 100 estudiantes en algunas unidades académicas de USAC.

Estas condiciones, según ellos dificulta aplicar otras metodologías. En los resultados, también se evidenció que un conjunto del profesorado concibe la evaluación como una práctica aislada del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se pudo analizar que su formación en evaluación es muy débil.

Esto incide negativamente en la planificación de estrategias de evaluación enfocadas en los contenidos y no en el estudiante (Cua, 2010; García, 1990; Quiroa, 2004; Soto, 2007; Vásquez, 2000). También, se ha podido analizar en estas investigaciones que las pruebas objetivas no son elaboradas con criterios técnicos, son listado de preguntas para evaluar memoria, es decir en el proceso educativo hay medición no evaluación.

Para Santos Guerra (2003) las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianidad de la escuela generan una cultura¹². En el contexto de la EDG, la cultura de evaluación está conformada por las creencias del profesorado, la forma tradicional de planificar la evaluación (aplicación de dos exámenes parciales, un final y variedad de tareas como exposiciones, investigaciones, comprobaciones de lectura, proyectos, repentinas) y la utilidad de la nota numérica para promoción del estudiante al semestre superior.

¹² Conjunto de significados compartidos por un grupo de personas a través de un tiempo de experiencias y de intercambios psicosociales.

En la EDG, una mayoría del profesorado en las asignaturas teóricas han aplicado métodos basados en la medida del aprendizaje donde se privilegia el recurso del examen que son pruebas escritas de modalidades: selección múltiple, completamiento, respuesta directa, falsa y verdadera. Estas pruebas generalmente no han sido construidas con criterios técnicos de objetividad, validez y confiabilidad.

En las asignaturas prácticas, algunos miembros del profesorado han aplicado una metodología formativa en la asignación de proyectos de diseño, proyectos de integración o de investigación y exposiciones. Estos métodos, permiten desarrollar competencias, conocer los procesos de desempeño en el estudiante. Pero a la hora de evaluar, se han aplicado matrices que son escalas de calificación o rango que contiene indicadores y una escala gradada para asignar una nota numérica, literal o de descripción; en la EDG, la escala es numérica y la selección de los indicadores sólo es decisión del profesorado.

7.1.1. Estrategias de evaluación

Actualmente, en la sociedad de la información, del desarrollo científico y técnico la formación del estudiantado exige la implementación de una formación profesional y para la vida.

Para ello es imprescindible fortalecer el dominio científico y especializado, así como el desarrollo de habilidades específicas y formación en valores (Bordas, Rubiés, Muntaner, 1991). Es decir, desde la perspectiva del desarrollo humano el hombre tiene la necesidad de mantenerse en constante proceso de conocimiento para responder a las demandas de cambio permanente que exige la sociedad y es entonces, donde cobra relevancia la implementación de nuevas estrategias de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, de un cambio de actitud y compromiso del profesorado.

En este contexto, las estrategias de evaluación deben facilitar en el estudiante: a) Autoanálisis de sus actitudes, control y dedicación en las actividades de aprendizaje, b) Control para planificar acciones que faciliten el logro de los objetivos de aprendizaje y c) Registro de conocimientos para identificar dificultades y aciertos en la construcción de su aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001). La importancia de estas estrategias es que el estudiante asuma con responsabilidad la construcción de su aprendizaje, es decir, llevarlo a que realice procesos de metacognición¹³. Este manejo de estrategias metacognitivas no es una práctica que realice el profesorado de la EDG porque no hay suficiente formación pedagógica específicamente en la planificación de la evaluación.

Además, en las políticas institucionales se privilegia la aplicación de una evaluación centrada en los contenidos, lo que interesa es medir cuánto ha sido capaz el estudiante de memorizar o repetir y la presión de ingreso de notas en tiempos establecidos del calendario académico. Las estrategias que se han practicado en la EDG, son cuantitativas para lograr sólo enfoques superficiales de aprendizaje.

En las prácticas evaluativas, las estrategias pueden enfocarse en una evaluación informal, semiformal o formal. En el primer grupo, se puede mencionar la observación de las actividades realizadas por los estudiantes, la exploración a través de preguntas formuladas por el profesor, los registros anecdóticos, listados de control y diarios de clase. En el segundo grupo, se evalúan los trabajos que se realizan dentro y fuera del salón de clase y los portafolios. El tercer grupo, lo constituyen los exámenes, mapas conceptuales y las estrategias que evalúan el desempeño del estudiante (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002).

¹³ Metacognición: habilidad de la persona para discernir y reflexionar sobre su conocimiento, hacer ajustes donde sea necesario para construir el aprendizaje.

7.1.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos

Es importante tener en cuenta que los instrumentos que se apliquen en la evaluación del aprendizaje brinden información para conocer el progreso del estudiante en el recorrido de su aprendizaje. También, la selección de técnicas e instrumentos de evaluación, deben estar relacionadas con el modelo de enseñanza seleccionado por el profesor y las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el aula, según la selección que se haga de ellos, pueden estar centradas en el profesor o en el estudiante.

Desde la perspectiva de una evaluación tradicional; se comparte que el examen en sus diferentes modalidades (de completamiento, de opción múltiple, de respuesta alternativa, de ordenamiento, de asociación,) es la práctica por excelencia que utiliza el profesorado, porque es el instrumento con el cual se identifica y porque socialmente está aceptado como un referente de medición del aprendizaje en el ámbito académico. Su diseño exige: confiabilidad, objetividad y validez; aunque brindan facilidad para calificar sólo provocan la repetición mecánica de la información. En la evaluación alternativa o evaluación centrada en el estudiante, Brown (2004) propone utilizar técnicas o instrumentos enfocados en evidenciar el logro alcanzado por los estudiantes los cuales pueden ser: comentarios reflexivos, cuentas de incidentes críticos, reseñas, juegos de rol, estudio de casos, bibliografías anotadas, carteles y otras técnicas que se apliquen en la educación superior.

Para Casanova (1998) en este modelo, las técnicas que pueden utilizarse son: la observación en sus modalidades participante y no participante planificadas para facilitar emitir un juicio de valor con base a datos obtenidos.

Es decir, definir con claridad y precisión los objetivos, sistematizar la información, delimitación de datos que se obtendrán, aplicación de variados instrumentos para obtener información, la triangulación de resultados de observaciones.

También, se pueden aplicar entrevistas formales en las modalidades de estructurada, semiestructurada y abierta y la entrevista informal, así como la encuesta, la sociometría, el coloquio y los trabajos elaborados por los estudiantes. Las entrevistas en sus diversas modalidades proveen información significativa de actitudes, opiniones, intereses y necesidades educativas de los estudiantes lo que enriquece el conocimiento del grupo con el que se está trabajando.

En el marco teórico de la evaluación alternativa las técnicas de evaluación pueden clasificarse de la siguiente manera: a) Técnicas de observación: Checklist, escalas de estimación, incidentes, b) Pruebas de ejecución o de desempeño: Desarrollo de procesos completos, presentación de productos o resultados, ejercicios de simulación, diario de campo o de laboratorio, portafolios, c) Pruebas orales: Exposiciones orales, entrevistas y d) Pruebas escritas: Ensayos, resúmenes, esquemas, memorias/informes, cuestionarios, pruebas objetivas tipo test, escalas de valoración (Álvarez Rojo, Ibarra Saiz y Rodríguez Gómez; 2008).

Por su parte Padilla y Gil (2008), afirman que desde la aplicación de la evaluación alternativa se logra desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes; logrando el involucramiento y compromiso para avanzar en su aprendizaje. Entre las técnicas que han propuesto están: diarios reflexivos, el portafolio, mapas conceptuales y debates.

En el contexto de la EDG, entre las técnicas aplicadas por algunos miembros del profesorado están portafolios, exposiciones orales, ensayos, exámenes de papel y lápiz, escalas de valoración. Sin embargo, el profesorado a la hora de evaluar las técnicas lo han hecho con una lista de cotejo que contiene aspectos con una ponderación que sólo el profesorado ha decidido. Entre las pruebas de desempeño, el portafolio y los diarios de aprendizaje están siendo utilizados con mayor frecuencia en el proceso evaluativo. Se consideran como una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que convierte al estudiante en parte activa del aprendizaje, potenciando su madurez, compromiso social y ético. Proporcionan información del trabajo del estudiante y permiten conocer su forma de pensar y sentir (Palomares, 2011). En el sistema educativo guatemalteco, El Ministerio de Educación, para la evaluación alternativa propone dos técnicas: a) de observación, que utilizan como instrumentos las listas de cotejo, escalas de rango, rúbricas y b) de desempeño, que utiliza los siguientes recursos: la pregunta, portafolio, diario de aprendizaje, debate, ensayo, estudio de casos, mapa conceptual, proyecto, solución de problemas, texto paralelo. Se debe tener en cuenta que las técnicas de observación son auxiliares de las técnicas de desempeño (Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo[DICADE], 2006). En las propuestas anteriores existe una similitud en la identificación de las técnicas e instrumentos de evaluación que se sugieren aplicar en la evaluación alternativa y que permiten evidenciar el avance en el logro de los objetivos de aprendizaje definidos en el desarrollo de los cursos.

Esto sucede por la integración de las prácticas de enseñanza a la evaluación para el aprendizaje. También, se obtiene de estas prácticas información significativa para apoyar al estudiante con la orientación apropiada a sus necesidades y capacidades de formación.

Al analizar la teoría anterior, se está de acuerdo en que la evaluación que se practique en la educación superior debe estar ajustado en un modelo de evaluación cualitativo; porque dicho modelo al centrarse en los procesos que va desarrollando el estudiante, provee una información completa de su aprendizaje y facilita la intervención del profesor; lo que significa entender las diferencias individuales y respetar la heterogeneidad, características que provee la diferenciación. Además, en la práctica de este modelo se favorece la interacción y negociación entre profesor-estudiantes.

En la EDG, desde el año 2011 se ha implementado el modelo curricular por competencias, aunque es una política institucional de USAC y de la Facultad de Arquitectura, todavía se practica la evaluación tradicional centrada en exámenes de diversa modalidad en asignaturas teóricas y asignaturas prácticas. Aunque en algunas asignaturas prácticas se han aplicado variadas formas de evaluar, como se ha escrito anteriormente a la hora de asignar una nota numérica a las distintas actividades evaluativas se hace uso de hojas de cotejo con criterios que sólo asigna el profesorado.

Según Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010), la práctica de la evaluación alternativa en un modelo centrado en el desempeño de los estudiantes exige integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que las técnicas e instrumentos a aplicar deben ser variados y apropiados a cada asignatura y contexto de trabajo.

Las principales técnicas e instrumentos que deben aplicarse para evaluar las competencias integran aspectos cuantitativos y cualitativos, deben construirse atendiendo las necesidades educativas de cada estudiante, considerar sus capacidades y las partes de la competencia que se quiere evaluar.

Su clasificación se muestra en la siguiente figura:

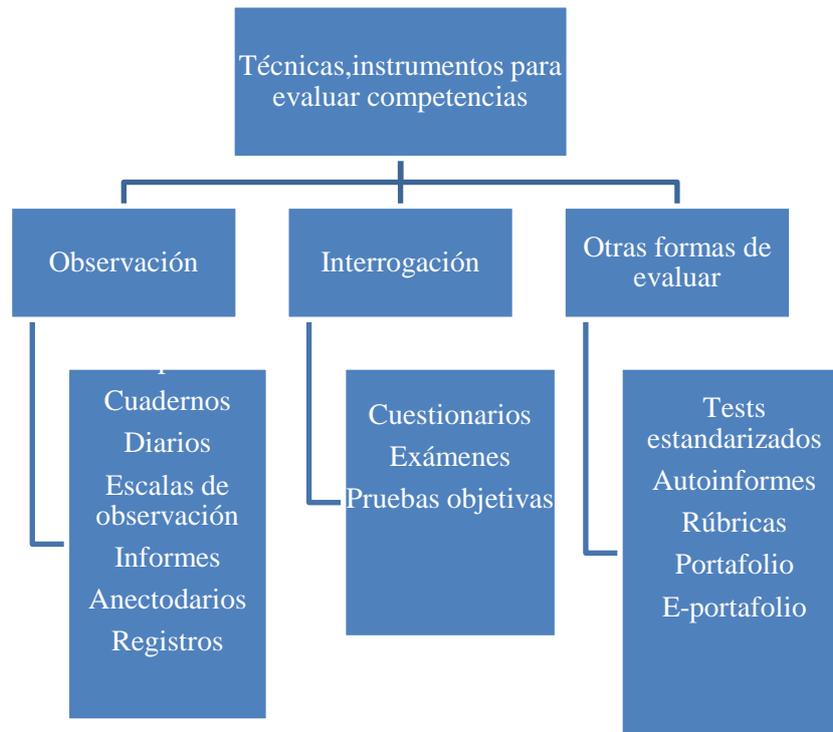


Figura 2: clasificación de instrumentos y técnicas para evaluar las competencias (Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010).

En el ámbito de la Universidad de San Carlos de Guatemala, un aspecto de gran influencia en la evaluación para el aprendizaje es la diferenciación en la toma de decisiones para atender aulas con una gran cantidad de estudiantes y con necesidades educativas heterogéneas; por lo que se hace necesario entender qué es y cómo se aborda esa diferenciación. Para Tomlinson (2001), se inicia con reconocer las necesidades del estudiante para planificar actividades que respondan a las mismas, articulando la enseñanza con los diferentes niveles de preparación y formas de aprender del estudiante. La evaluación también debe desarrollarse en este marco de trabajo.

En cuanto a la relación que existe entre la diferenciación y la evaluación; Moon (2010) es de la idea que, uno de los objetivos de la evaluación debe ser el desarrollo de una asociación para el aprendizaje que involucre a los estudiantes, padres y profesorado; para ello se necesita tener información que facilite la toma de decisiones para: la planificación de la enseñanza, práctica de la evaluación formativa y el conocimiento del nivel de dominio de las metas y objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Según Moon (2010) y Tomlinson (2001) la evaluación debe facilitar el ambiente para que se dé el aprendizaje, lo que significa practicar la diferenciación en la planificación de actividades de evaluación enfocadas en las necesidades de los estudiantes. Esto implica acercarse a ellos para conocer sus formas de aprender y dificultades para entender el curso; y con esta información, planificar prácticas de enseñanza y aprendizaje acordes a las características individuales de cada uno.

7.2. Modelos de evaluación

Rivas (2008) es de la idea que, para una mayoría de profesores la evaluación es el producto final del proceso enseñanza y aprendizaje, para una minoría es un proceso integrado a la enseñanza y el aprendizaje. Según Reátegui et al. (2001), La evaluación puede clasificarse en dos grandes modelos: a) modelos experimentales de evaluación/evaluación tradicional, b) modelos cualitativos/evaluación alternativa). Por su parte Villamizar (2008) manifiesta que la evaluación puede practicarse desde dos vertientes: a) la evaluación tradicional y b) la evaluación con enfoque constructivista, caracterizada por una intersubjetividad del conocimiento y un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido a la construcción de saberes individuales y contextualizados, orientados a la formación integral; es una evaluación centrada en los procesos.

En estas propuestas teóricas se encuentra que la clasificación de los modelos, aunque se nombren diferente se enfocan desde dos perspectivas: la evaluación tradicional y la evaluación alternativa.

7.2.1. Tradicional (cuantitativo)

En la evaluación tradicional las propuestas se refieren a la aplicación de instrumentos para la repetición mecánica del conocimiento. En este modelo de evaluación se privilegian los exámenes para la asignación de una nota numérica de promoción. Sus orígenes se encuentran en la universidad medieval los cuales se realizaban solo en forma oral. Los exámenes en forma escrita surgieron alrededor de 1840 y con ellos el profesorado mostraba una prueba del rendimiento de los estudiantes.

Los tipos de exámenes han evolucionado conforme el desarrollo de las sociedades enfocadas en qué aprender y cómo aprender, en China por ejemplo (2375 A.C.) los exámenes se utilizaban para seleccionar a la burocracia y mantener la cultura y la tradición en poder de pequeños grupos. Esta práctica perduró hasta 1905 (Ríos, 2007). En este modelo de evaluación tienen primacía las teorías de condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Guthrie) y condicionamiento instrumental o teoría del enlace E-R, estímulo - respuesta (Hull, Thorndique, Skinner), donde el aprendizaje se concibe como la asociación de estímulos y respuestas provocados por agentes externos sin considerar las estructuras internas, es decir es un proceso ciego y mecánico en donde se ignoran las variables internas; el aprendizaje entonces, se centra en la conducta observable del estudiante y no en su condición intrínseca de desarrollo (Bigge 1998; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; 2005).

En este marco de evaluación, el profesorado, es solo un instrumento que operativiza el currículum y el modelo de enseñanza está centrado únicamente en los contenidos. El conductismo, como teoría de aprendizaje ha estado presente en una gran mayoría de sistemas educativos por muchos años, Guatemala como país donde se ha realizado la investigación no es la excepción.

La evaluación en la mayoría de centros educativos incluyendo universidades descansa en un sistema tradicional apegado a exámenes para asignar una nota numérica. En algunos casos, el profesorado planifica una clase con variadas metodologías, pero al evaluar las actividades de aprendizaje lo hacen de manera tradicional aplicando pruebas escritas de papel y lápiz, listas de cotejo y escalas de rango; el resultado es una nota numérica que sirve para clasificar a los estudiantes.

Esto se ha observado en la EDG, donde algunos miembros del profesorado utilizan entornos virtuales para la enseñanza como: campus virtual, aula virtual, chat, foros, presentaciones digitales en programas de diseño y vídeos. La evaluación de dichas actividades se ha realizado a través de exámenes tipo test y hojas de cotejo con aspectos que han decidido evaluar en los contenidos desarrollados. Se ha observado que no hay coherencia entre el modelo de enseñanza y las prácticas evaluativas, esto ha generado en los estudiantes confusión porque en el aula han realizado actividades que no han visto reflejadas en el momento de la evaluación. Respecto a los instrumentos de evaluación, Álvarez Méndez (2003) expone que deben seleccionarse en función de la información y de los objetivos de la evaluación.

Si la evaluación se utiliza con fines de reproducción, de memorización o repetición de apuntes, se utilizarán instrumentos que valoren la memoria como las pruebas objetivas que son instrumentos técnicos que permiten a un sujeto mostrar los conocimientos, habilidades y destrezas ante una situación definida que puede ser una serie de preguntas o examen.

Si lo que se persigue es comprobar el nivel de comprensión y de asimilación, o la vinculación de la teoría con la práctica, el tipo de preguntas y el contenido seleccionado para el examen deben permitir el análisis crítico. El examen no es el instrumento adecuado para definir lo que es la enseñanza, ni el aprendizaje significativo y relevante¹⁴; solo sirve para propósitos de calificación y hace que los profesores se concentren en niveles de comprensión bajos.

En el nivel superior interesa descubrir actuaciones que indiquen qué han aprendido y en qué medida lo han aprendido, entonces cuantificar las actuaciones no es el mejor método porque ese valor numérico no indica la calidad de lo aprendido; el conocimiento no se puede representar por la acumulación de números ya que los estudiantes no aprenden números sino estructuras, conceptos, definiciones y diversas teorías que fundamentan su aprendizaje; si se quiere que la evaluación sea parte de ese proceso debe estar centrada en los estudiantes, las pruebas deben evaluar logros y habilidades para conocer cómo aplican ellos la teoría desarrollada en los salones de clase en situaciones reales; más que recuerdo de datos o hechos (Biggs, 2006; Brown, 2005).

¹⁴ Aprendizaje que se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico. Vincula los conceptos nuevos con los conocimientos adquiridos del estudiante.

Se debe tener en cuenta que el valor de la evaluación no radica en el instrumento o técnica utilizada en sí (examen tradicional, las pruebas objetivas, la observación, las exposiciones, los cuestionarios, las carpetas, las tareas, los trabajos individuales o en grupo) sino en el uso que se haga de la información que de ellos se obtiene; el conocimiento que se pone a prueba, el tipo de preguntas o problemas que se formulan y el tipo de respuestas que se espera obtener (Álvarez 2003).

En términos generales, el profesorado de la EDG utiliza la información de los instrumentos para acumular datos numéricos que al sumarlos determinan cuáles estudiantes aprueban la asignatura y cuáles no.

Estos resultados no tienen en cuenta los factores que de alguna manera influyen en esas notas; en el caso de la jornada vespertina la mayoría de estudiantes trabaja y la incorporación a las clases que se sirven en los primeros horarios, 16:30 horas es irregular, no participan de las actividades de aprendizaje que se realizan y como resultado el mismo se ve afectado.

Atendiendo la propuesta de Álvarez, el profesorado debe planificar la evaluación en función de lo que se quiere lograr con el desarrollo de las asignaturas, cambiar de un paradigma tradicional de evaluación donde solo interesa la medición a un paradigma de evaluación alternativa donde se privilegian las capacidades, necesidades e intereses de los estudiantes y la evaluación está centrada en conocer el proceso de desempeño para brindarles ayuda.

7.2.2. Cualitativo

Al referirse a la evaluación alternativa o evaluación orientada al aprendizaje se está caracterizando la evaluación con enfoque constructivista. La práctica de este tipo de evaluación implica cambios en los modelos de enseñanza del profesorado, en las metodologías y prácticas evaluativas; el centro de atención es el estudiante y su aprendizaje. Este modelo de evaluación brinda información significativa de los avances del estudiante en la construcción del aprendizaje, favorece la intervención guiada del profesorado para el logro de los objetivos de aprendizaje definidos previamente en el proceso de enseñanza y facilita la selección de estrategias didácticas diferenciadas que se ajusten a las maneras de cómo aprende el estudiante.

Una de las consecuencias significativas de este modelo es que la evaluación deja su función calificadora y de control de lo que hace el estudiante, se vuelve un proceso que busca la mejor manera de construir el aprendizaje considerando:

Involucrar a los estudiantes en el planteamiento de las tareas de evaluación, proveer feedback a los estudiantes para el mejor aprovechamiento de las observaciones que ha realizado el profesorado, practicar la autoevaluación para que el estudiante vaya generando procesos de reflexión y mejora de su aprendizaje (Padilla Carmona, Gil Flores, 2009).

Para Gibss y Simpson (2004) para que la evaluación apoye el aprendizaje es necesario considerar acciones como las siguientes:

- Planificar variadas y suficientes tareas en relación al tiempo de estudio que deben invertir los estudiantes.
- Los estudiantes asignan cantidades de tiempo y esfuerzo a la realización de tareas que consideren más relevantes en la asignatura.
- Al involucrar a los estudiantes en la evaluación de actividades de aprendizaje se logra que ellos identifiquen sus aciertos y desaciertos para implementar estrategias que les ayuden a la buena construcción del aprendizaje, siempre con la orientación del profesorado.
- El profesorado brinda acompañamiento con ayudas diversas como tutorías y asesorías individuales o colectivas atendiendo las necesidades e intereses de los estudiantes.
- La retroalimentación se centra en el aprendizaje y en las acciones bajo el control de los estudiantes.
- La retroalimentación debe ser oportuna para que motive a los estudiantes a conseguir los objetivos de aprendizaje.
- La retroalimentación debe centrarse en los propósitos de la tarea y los criterios de evaluación.
- La retroalimentación debe planificarse en función de las necesidades de los estudiantes y debe buscar: lo que el estudiante entiende de la tarea y sus requisitos, lo que piensa que es aprender, lo que piensa que es el conocimiento, cómo entiende el programa de la asignatura.
- El profesorado debe asegurar las condiciones para una evaluación orientada al aprendizaje cumpliendo con que la retroalimentación se proporcione a tiempo, brindar orientaciones claras, identificar qué conocimientos previos necesitan los estudiantes para abordar los nuevos contenidos.

Al analizar las acciones propuestas en los párrafos anteriores, se ha encontrado que su ejecución en la EDG requiere un compromiso bastante grande por parte del profesorado en cuanto a su formación pedagógica para planificar las prácticas de evaluación involucrando a los estudiantes, selección de actividades en coordinación con el tiempo de que disponen los estudiantes, considerando que en una gran mayoría son personas trabajadoras con horarios laborales entre 8:00 y 10:00 horas diarias, practicar la retroalimentación de manera continua para que el estudiante identifique con tiempo sus aciertos y desaciertos en las distintas tareas asignadas por el profesorado, atender la heterogeneidad de los grupos para definir estrategias centradas en las necesidades e intereses de cada estudiante.

Considerar también, que los criterios de evaluación sean resultado del consenso colegiado del profesorado y la participación estudiantil, buscando con ello que el estudiante conozca por qué se le evalúa de esa manera y no de otra.

En el modelo cualitativo, la evaluación es parte de un proceso y la información que se obtiene de la aplicación de variadas estrategias facilita la reflexión sobre la labor docente y para brindar apoyo a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje.

Las formas alternativas de evaluaciones llamadas también pruebas de desempeño favorecen que la evaluación sea un elemento optimizador de los aprendizajes, no tienen como condición el tiempo, el lugar y el momento de su aplicación son distintas a los exámenes tradicionales orales y escritos.

Se caracterizan porque los estudiantes construyen sus respuestas por medio de la elaboración de productos que potencian la vinculación de la teoría con la práctica.

Para ello, es necesario que el estudiante realice un autoanálisis del control y dedicación que pone a las tareas de aprendizaje, el control de la evaluación en cuanto a planificación con el logro de objetivos, identificación de los conocimientos previos que dificultan o facilitan la construcción del nuevo conocimiento (Bordas y Cabrera, 2001). Estas evaluaciones pertenecen a las teorías cognitivas del aprendizaje como: la Gestalt, la teoría de Piaget, de Vigostky, de Ausubel y de Bruner.

En la enseñanza, el enfoque cognitivo pretende que los estudiantes aprendan a pensar, y así auto-enriquezcan su interior con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan resolver con éxito situaciones académicas y vivenciales.

En el desarrollo del currículum, el concepto de evaluación se ha caracterizado por el surgimiento de varios términos que representan formas distintas de practicar la evaluación y aluden a posiciones paradigmáticas de entender el qué evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar. Para Álvarez Méndez (2001), atendiendo los períodos de desarrollo conceptual de la evaluación, se ha encontrado que a partir de la obra de Tyler (1949) se inició la era de la racionalidad técnica, que se consolidó con la taxonomía de Bloom (1975).

En esta etapa se dio prevalencia a las pruebas objetivas de modalidades diversas para el control de conocimientos adquiridos. Actualmente, la evaluación orientada al aprendizaje desde la perspectiva de la racionalidad práctica ha cobrado auge, porque se centra más en una acción comunicativa y en la forma en que aprende el estudiante.

Después de haber desarrollado el modelo tradicional y cualitativo de evaluación, para efectos de simplificar la comprensión de las características de cada uno de estos modelos se presenta a continuación la siguiente información.

Tabla 2: Características del modelo cualitativo y del modelo tradicional de la evaluación.

Evaluación cualitativa	Evaluación tradicional
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación interna	Evaluación externa
Evaluación referida a principios educativos	Evaluación referida a Criterios.
Evaluación horizontal	Evaluación vertical
Evaluación dinámica	Evaluación puntual.
Evaluación procesual	Evaluación terminal
Evaluación participativa	Evalúa el profesorado
Variadas estrategias de evaluación	Examen tradicional, pruebas objetivas.
Orientada al aprendizaje	Valoración de fiabilidad y validez.
Atención a la heterogeneidad	Interés por la generalización.
Evaluación del aprendizaje	Medida del rendimiento escolar.

Elaboración propia basado en Álvarez Méndez, (2001).

7.3. Dimensiones de la evaluación que se practica con regularidad en la EDG

En la EDG, los aspectos que encierra la evaluación están definidos en función de generar una nota numérica y su utilidad es sólo de promoción. La dimensión pedagógica y ética de la evaluación no tienen suficiente presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque hay poca integración de las actividades de aprendizaje para formar competencias en el estudiante que le permitan abordar problemáticas de la profesión del diseño fuera de las aulas universitarias y los resultados de la evaluación sirven únicamente para cumplir con el sistema.

Los resultados de la evaluación no influyen en el comportamiento del profesorado, en las relaciones profesor-estudiante, tampoco se practica la evaluación atendiendo la heterogeneidad y necesidades educativas de los estudiantes. Los aspectos que se han identificado son los que se refieren a la dimensión técnico-metodológica y política-ideológica.

7.3.1. Técnico- metodológica

Siempre en el contexto de las dimensiones de la evaluación se ha observado que los procedimientos, técnicas e instrumentos que se aplican en la evaluación del aprendizaje responden a un modelo tradicional de evaluación que privilegia la memoria y el aprendizaje mecánico. Se ha escrito anteriormente en el desarrollo de la investigación que la evaluación diagnóstica no es una actividad regular del profesorado y las políticas institucionales relacionadas con evaluación privilegian la evaluación tradicional. Entonces, en la construcción y diseño de los instrumentos de evaluación, no se han considerado la importancia de los conocimientos previos del estudiante para facilitar la construcción del nuevo conocimiento, lo que se persigue es una nota numérica.

Una mayoría de los instrumentos no cumple con los criterios técnicos de objetividad, validez y confiabilidad. El profesorado en su mayoría con formación en diseño y arquitectura realiza la evaluación basada en sus creencias y como él ha sido evaluado.

Es decir, hacer una tabla de especificaciones para determinar la cantidad de preguntas en relación al tiempo dedicado al desarrollo de contenidos temáticos y determinar el número de ítems y su valoración no es una práctica regular en la EDG.

En las asignaturas teóricas entonces, los exámenes de papel y lápiz son cuestionarios que privilegian la regurgitación y la memoria.

En las asignaturas prácticas, aunque está definida en el libro Normas y Estructuras de la Facultad de Arquitectura, la forma de evaluar con variadas actividades el desempeño del estudiante, algunos miembros del profesorado aplican cuestionarios que tampoco son elaborados técnicamente. En las actividades proyectos y exposiciones las califican con hojas de cotejo, el cumplimiento o no de los aspectos es lo que determina la nota numérica.

Es decir, en la EDG la evaluación como actividad educativa contempla muchas inconsistencias porque se ha implementado desde el año 2011 un currículo por competencias, pero la práctica de la evaluación continua con pocos cambios en la fundación teórica y conceptual.

Un aspecto importante que debe mencionarse es que la política de evaluación vigente en la USAC y en la Facultad de Arquitectura tiene como basamentos la evaluación de contenidos, la nota numérica como únicos elementos para la promoción estudiantil; esto significa que la finalidad y utilidad de la misma es sólo de promoción.

Las innovaciones en el tema de evaluación no son un atractivo para el profesorado por evitar problemas administrativos con las autoridades. En este documento, como se ha escrito anteriormente se encuentra definido cómo debe evaluarse en asignaturas teóricas: dos evaluaciones parciales, una evaluación final y trabajos. La acumulación de la calificación de las evaluaciones y los trabajos tienen una zona de 70 puntos.

También, define los exámenes como pruebas cortas, parciales, final, de recuperación, extraordinarios o de suficiencia. Los exámenes sólo pueden aplicarse en las fechas que asignan las autoridades de la Facultad.

En relación a las asignaturas prácticas, éstas no tienen zona, examen final y de recuperación. Estas asignaturas se aprueban con la suma de todas las actividades realizadas durante el semestre. Tanto en asignaturas teóricas como prácticas, la nota de promoción es de 61 puntos.

7.3.2. Político ideológico

En la EDG, la práctica de la evaluación está influenciada por las demandas de la sociedad y la política educativa implementada en la USAC; por lo que la evaluación se considera un sinónimo del rendimiento académico reflejado en una nota numérica que determina el nivel de conocimiento que certifica el aprendizaje y asigna una nota numérica como rendición de cuentas de la promoción del estudiante. Como cultura, en Guatemala y en otros países, se practica la meritocracia como valor social determinante para las oportunidades a nivel laboral. Esto también sucede en el contexto de la EDG donde algunos de los graduados con los mejores puntajes en sus asignaturas se les contratan como docentes, sin haber tenido un proceso de inducción para la práctica de la enseñanza en la educación superior.

En LA USAC, el eje político- ideológico de la evaluación del aprendizaje está constituido por directrices para una evaluación tradicional con enfoque conductista, que prioriza el desarrollo de los contenidos de los programas de las asignaturas ante las necesidades educativas, capacidades e intereses de los estudiantes. Además, integra a dicho eje las creencias e ideas del profesorado y de autoridades en relación con su concepción de evaluación. Aunque se ha implementado un programa de formación docente, no se ha tratado con suficiente profundidad la epistemología de la evaluación cualitativa como paradigma que facilita la interpretación de la realidad del progreso del estudiante en el proceso enseñanza y aprendizaje. Entonces, la puesta en práctica de la evaluación está formada por elementos sociales como la asignación de la nota numérica para la acreditación del aprendizaje que responde a las políticas de una evaluación tradicional imperante en el sistema de la Universidad y de la EDG.

En el Reglamento de Evaluación y Promoción del Estudiante de LA USAC, se han definido directrices para orientar la evaluación en el sistema educativo, especificando fines, principios, objetivos y definiciones.

En dicho documento, se busca “tener elementos objetivos que permitan la promoción estudiantil al curso o unidad inmediata superior” (Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de LA USAC, p.5). Este fin de la evaluación y las creencias del profesorado hacen que la evaluación privilegie la aplicación de exámenes escritos como única evidencia de lo aprendido por el estudiante y que determina su promoción. En dicho documento, se define el término zona como la acumulación de punteo producto de diversos trabajos que se asignan en el desarrollo de la asignatura lo que exige al profesorado la aplicación de una evaluación sumativa. La zona mínima para las asignaturas teóricas es de 70 puntos, las asignaturas prácticas no tienen zona mínima porque no tienen recuperación al final del semestre. La nota de promoción en LA USAC, es de 61 puntos.

7.4. Tipos de evaluación

En la EDG, aunque el concepto de evaluación que está institucionalizado define la evaluación como proceso técnico, integral, gradual, continuo y flexible; que a través de diversos procedimientos relaciona los conocimientos y habilidades para el logro de los objetivos de aprendizaje; la evaluación diagnóstica y formativa no son prácticas regulares del ejercicio docente del profesorado por lo que la evaluación se concreta en calificaciones de tareas para obtener la nota numérica que acredita la promoción al curso o semestre siguiente (Manual de Organización, Funciones y Normativos de la Facultad de Arquitectura, 2015).

En las asignaturas teóricas como instrumentos de evaluación se privilegia la aplicación de exámenes escritos, se realizan otras actividades evaluativas, pero con menor frecuencia, entre ellas exposiciones orales repentinas e investigaciones. En las asignaturas prácticas, la evaluación se realiza generalmente por elaboración de proyectos y en algunas de las asignaturas de este tipo se aplican pruebas escritas. En la EDG, se asocia la evaluación con medición o calificación, entonces la evaluación como práctica para orientar el aprendizaje no está definida como política en la institución, por lo que el profesorado no asume ese compromiso y la utilidad de la evaluación se centra en la medición de los contenidos.

7.4.1. Diagnóstica (regulación proactiva)

En todo proceso educativo, la evaluación diagnóstica es un referente trascendental porque brinda información para la planificación didáctica de la docencia. En la EDG, como se ha escrito anteriormente, la evaluación diagnóstica no es un elemento de la cultura evaluativa; cuando se aplica por una minoría del profesorado los resultados, no se utilizan para la preparación de clase, lo que hace bastante difícil para el estudiante la construcción de un aprendizaje significativo y la generación de conocimiento. Al conocer los pre saberes de los estudiantes el profesorado puede establecer diferentes estrategias para nivelar el desarrollo de la asignatura, entre ellas realizar una etapa de inducción que facilite la incorporación de los nuevos saberes, hacer revisión de la planificación de la asignatura para que esté en armonía con las capacidades cognitivas de los estudiantes, sin alejarse de la construcción del perfil de la carrera. Aunque, en algunos documentos oficiales de evaluación se ha informado de la fase diagnóstica y una parte del profesorado reconoce el valor de la información que brinda, ésta no se utiliza.

Entonces, la ausencia de un diagnóstico de los presaberes de los estudiantes, las creencias de la evaluación que tiene el profesorado son los basamentos de una evaluación tradicional dónde el cumplimiento del programa y de sus contenidos tienen primacía.

7.4.2. Sumativa

Este tipo de evaluación constituye la práctica más generalizada para evaluar el aprendizaje en la EDG, porque está regulado por el Reglamento General de Evaluación y Promoción del estudiante de LA USAC (2005) donde se ha definido “exámenes como sinónimos de pruebas de aprendizaje: instrumentos de evaluación escritos, orales, de ejecución práctica u otros que la tecnología permita, cuyo fin primordial es evaluar de forma concreta y objetiva el logro de los objetivos del aprendizaje” (p.8).

En ésta definición, se ha identificado que la objetividad a la hora de evaluar es una preocupación de las autoridades de la universidad que, unido a la cultura evaluativa de autoridades y profesorado de la EDG, han asumido los exámenes escritos como la única evidencia objetiva de evaluar el desarrollo de las asignaturas. En las asignaturas teóricas, se privilegia pruebas de lectura centradas en la memoria para definir conceptos y definiciones, seguimiento de instrucciones, entrega de tareas, cada una de estas actividades tiene una ponderación que al integrarlas en una nota final determina la calificación que se asigna al estudiante.

En las asignaturas prácticas, se evalúa la participación y presentación de trabajos, composición visual, la técnica y comunicación visual en la elaboración de proyectos de diseño; a cada actividad se le asigna una nota numérica que al hacer la sumatoria de todas se obtiene un dato para la que sirve para la certificación de promoción del estudiante; en estas asignaturas el instrumento que se utiliza para calificar los trabajos es la matriz de evaluación.

Considerando el modelo curricular por competencias implementado en el año 2011 en la EDG, la evaluación del aprendizaje en asignaturas teóricas y asignaturas prácticas debe requerir que el estudiante construya un aprendizaje profundo que le permita la integración de saberes para la generación de conocimiento y resolución de problemas de la profesión y de la vida en un contexto real. Es decir, la evaluación no debe confundirse con la medición o calificación, sino que deben aplicarse variadas técnicas e instrumentos que faciliten evidenciar el logro de competencias en la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; para que el profesorado pueda emitir juicios en relación al progreso del estudiante y así orientar procesos de regulación que respondan a sus necesidades e interés educativos.

8. Conclusiones

El tratamiento profundo del marco teórico ha permitido interpretar a la luz de las nuevas teorías y resultados de innovaciones en el tema de evaluación, identificar la coherencia que debe darse entre el currículum, el aprendizaje y la evaluación. En el proceso educativo, la práctica de la evaluación debe darse desde una perspectiva pedagógica donde se busque evaluar teniendo en cuenta las necesidades e interés de los estudiantes; no puede evaluarse de una misma forma al grupo de estudiantes porque cada uno tiene un desarrollo cognitivo, una serie de experiencias previas de aprendizaje y un contexto único que le provee de estrategias variadas para construir su desarrollo. Como la evaluación no es un apéndice del proceso educativo, sino una parte importante que brinda información significativa para la toma de decisiones en el profesorado y los estudiantes, debe realizarse vinculada con el currículum, los modelos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, planificar la evaluación considerando el enlace con los resultados de objetivos de aprendizaje, para que entonces, la evaluación esté orientada al aprendizaje. En este apartado de la tesis, ha sido significativo describir el modelo por competencias y cómo debería evaluarse en dicho modelo, ya que el modelo por competencias ha sido implementado en la EDG desde el año 2011.

Si bien el modelo por competencias se encuentra en el enfoque curricular tecnológico-positivista, para autores como Perrenoud (2008) han expresado que ante los resultados insatisfactorios de las reformas educativas vale la pena incluir en el vocabulario académico las competencias para que en la escuela se busque la movilización de conocimientos que permitan solucionar problemas y situaciones reales. Por ello, cobra relevancia la implementación de modelos cualitativos de evaluación en el proceso enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

En este capítulo se describe la metodología con la que se ha desarrollado el presente estudio, las diferentes estrategias para la recogida de la información y el contexto de la investigación, con el objetivo que el lector perciba el significado de la información desde la práctica cotidiana de la evaluación del aprendizaje en la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Los sujetos informantes se han seleccionado por muestreo teórico entre Autoridades, profesorado que imparte docencia directa en las jornadas matutina y vespertina, estudiantes de ambas jornadas. Para la recogida de la información se han aplicado diferentes instrumentos de investigación y para evitar el sesgo en la interpretación de los resultados se ha realizado el proceso de triangulación de sujetos y de fuentes de datos. La caracterización del diseño metodológico, de los informantes y de cada uno de los instrumentos se describe en los apartados siguientes.

2. Objetivos y preguntas de investigación

Los objetivos y preguntas de investigación han orientado el proceso a seguir en este estudio para el logro de resultados y brindar información importante para comprender la práctica de evaluación del aprendizaje del profesorado de la EDG.

Objetivo general

Analizar el proceso evaluativo que desarrolla el profesorado en el aula para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Licenciatura en Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura, USAC.

Objetivos específicos

1. Indagar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la práctica docente en la EDG.

2. Describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes en las aulas de dicho centro universitario.
3. Determinar la coherencia entre las metodologías de evaluación definidas en el currículo oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado en el centro objeto de estudio.
4. Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la evaluación del aprendizaje en el centro objeto de estudio.

Preguntas de investigación.

Las preguntas planteadas son:

¿Cuáles son los procesos de evaluación que practica el profesorado en la EDG?

¿Cómo son los procedimientos que aplica el profesorado en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Qué coherencia existe entre las metodologías de evaluación definidas en el currículo oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado en el centro objeto de estudio?

¿Cuál es el grado de satisfacción que tienen los estudiantes sobre la evaluación que se práctica en el aula?

3. Diseño metodológico

La investigación cualitativa en las ciencias sociales pretende mostrar, en un grupo objetivo de sujetos y en un contexto determinado, conocimiento relevante que evidencie una realidad lo más natural y cercana a sus autores para cambiarla positiva o negativamente y encontrar soluciones apegadas a la información. Entre sus características esenciales está la rigurosidad y flexibilidad a la vez que depende en gran parte de las características personales del investigador y de los procesos que éste realiza.

La validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación que responda a las prescripciones de una entre esas variadas perspectivas y tradiciones (Vasilachis, 2006).

Este modelo permite la interrelación con las personas y con el entorno, la aplicación de las técnicas resulta interesante y el aprendizaje por parte del investigador es continuo. Pero, se debe tener claridad en lo que se necesita entender y observar para interpretar el fenómeno a investigar desde esta perspectiva.

En las Ciencias Sociales se cuenta fundamentalmente con tres métodos de investigación. Uno de base cuantitativa, otro de base cualitativa y el tercero mixto. El primero se fundamenta en la búsqueda y obtención de resultados numéricos y demostración de hipótesis e incluye técnicas como el análisis de contenido, los análisis estadísticos y el análisis de instrumentos de investigación, el segundo se basa en la rigurosidad, flexibilidad e interpretación de las relaciones sociales a través de estrategias como la observación, la entrevista, estudio de casos, historias de vida y otras que faciliten la comprensión de la realidad, el tercero es un conjunto de procesos de investigación que implican el análisis de datos cuantitativos y cualitativos para tener una información completa del fenómeno a investigar (Batista, Fernández y Hernández, 2010; Taylor y Bodgan, 1987).

Esta tesis se desarrolla desde la perspectiva de investigación cualitativa porque facilita la descripción, interpretación y reconstrucción de la realidad de la evaluación del aprendizaje en la Escuela de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala; esto con el fin de descubrir lo que acontece cotidianamente en las aulas, encontrar datos significativos que permitan interpretar, comprender, reflexionar y producir conocimiento relevante de investigación (Goetz y LeCompte, 1988). A continuación, se hace una breve introducción sobre la teoría de investigación cualitativa considerando varios autores y sus definiciones respectivas.

Los autores Denzin y Lincoln, (2005a) afirman:

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Esta práctica transforma el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. (p.3)

Sola (2007) considera la investigación cualitativa como un proceso de inducción a través del cual el científico obtiene información de significados de patrones culturales, creencias, valores y conductas individuales o de un grupo de sujetos con relación a un problema de investigación. Es decir, la investigación cualitativa tiene raíces humanísticas que facilitan comprender la realidad social.

En el pensamiento de Martínez (2011), la investigación cualitativa “Percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos. El hecho que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social” (párr. 3).

Para Flick (2004), no se puede tener una definición común de investigación cualitativa por la diversidad de enfoques que abarca e investigadores. Sin embargo, se pueden explicar fenómenos sociales considerando: a) Análisis de experiencias de individuos o grupos, b) Análisis de interacciones y comunicaciones en el contexto que producen y c) Análisis de documentos que reflejan experiencias e interacciones. Es decir, en la investigación cualitativa se puede hacer interpretación significativa de la realidad de las personas en un espacio y tiempo definidos.

Al analizar las definiciones anteriores se encuentra un hilo conductor en los procesos y significados que persigue la investigación cualitativa como búsqueda de la interpretación del fenómeno de estudio en su mundo natural, el valor del contexto y las interacciones sociales.

Tabla 3. Perspectivas de investigación en la investigación cualitativa

	Enfoques dirigidos a puntos de vista subjetivos	Descripción de la creación de situaciones sociales	Análisis hermenéuticos de las estructuras subyacentes
Posiciones teóricas	Interaccionismo simbólico. Fenomenología	Etnometodología. Construccionismo	Psicoanálisis. Estructuralismo genético
Métodos de recogida de datos	Entrevistas semiestructurada, Entrevistas narrativas.	Grupos de discusión, etnografía, observación participante, registro de interacciones Recogida de documentos.	Registro de interacciones, fotografías y películas.
Métodos de interpretación	Codificación teórica, análisis de contenido, análisis narrativo, métodos hermenéuticos.	Análisis de conversación. Análisis de discurso. Análisis de documentos.	Hermenéutica objetiva. Hermenéutica profunda.

(Flick, 2015, p.30)

Al analizar las perspectivas de investigación propuestas por Flick, el presente estudio se desarrolla desde la perspectiva teórica de la Etnometodología y el Construccionismo porque hace una descripción de la cotidianidad de la evaluación del aprendizaje y muestra la realidad de la práctica en las aulas de la EDG de la USAC.

La práctica de evaluación es entonces, el conjunto de actividades que desarrolla el profesorado en un tiempo y en un contexto real y que vale únicamente para ese grupo de sujetos inmersos en esa realidad. Atendiendo al pensamiento de Flick (2004), los rasgos esenciales en cualquier perspectiva de investigación cualitativa son:

- “Conveniencia de los métodos y las teorías.
- Perspectivas de los participantes y su diversidad.
- Capacidad de reflexión del investigador y la investigación.
- Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa” (p.18).

Los rasgos mencionados anteriormente evidencian la flexibilidad que tiene este tipo de investigación, porque no todos los objetos de investigación se pueden estudiar con los mismos métodos por su complejidad o especificidad. Además, en la investigación cualitativa se debe considerar la diversidad de perspectivas que existe sobre el objeto de investigación en su entorno e interacción social. Se privilegia el conocimiento que se produce de la interacción del investigador en el campo y con los miembros de la comunidad, no se basa en un solo método de investigación.

Según Pérez (2011), existen formas diversas de investigar la realidad en un contexto determinado, estas formas pueden englobarse en el modelo racionalista o cuantitativo y el modelo naturalista o cualitativo. Cada uno de estos modelos tiene su propia estructura y características que orientan el trabajo de una investigación.

Sin embargo, este autor manifiesta que para interpretar la realidad de un hecho educativo el profesorado debe abordar todo estudio desde la perspectiva social y para su completa interpretación introduce el término etnografía como una perspectiva de investigación en investigación cualitativa que estudia la vida de las personas en sus múltiples experiencias de vida. En la etnografía, Pérez (2011) sitúa a la Etnometodología como una forma de interpretar la realidad de la convivencia de las personas en sus variadas maneras de interactuar.

Para Goetz y LeCompte (1988), la etnografía es un modelo de investigación que se utiliza en las ciencias sociales para el estudio del comportamiento humano. Su aplicación requiere diferentes estrategias para la reconstrucción de la realidad social. Las estrategias deben facilitar la obtención de datos para describir lo que sucede en la institución y la esencia de las interacciones sociales. Así como la obtención de datos empíricos o de primera mano de los hechos tal como ocurren en el escenario de estudio.

Al revisar la propuesta de Pérez se encuentra similitud con la clasificación de perspectivas de investigación propuestas por Flick (2015) en cuanto que la Etnografía es un proceso de búsqueda y descubrimiento sobre el comportamiento de un grupo de personas en sus complejas interacciones sociales y la Etnometodología y el Construccinismo facilitan la descripción y la interpretación de la cotidianeidad que se da entre las personas.

4. Contexto de la investigación

4.1. La Universidad de San Carlos

En la historia actualizada de la fundación de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Sagastume (2006) escribe que el Obispo Francisco Marroquín hizo en 1548 la primera gestión ante el Monarca Español.

Entre la primera solicitud y la fundación de USAC se crearon Colegios de Artes, Teología y Filosofía; en enero de 1676 el Rey Español Carlos II publicó la Real Cédula de fundación de la Universidad. Sagastume relaciona los fundamentos de la USAC con los de la Universidad de Salamanca, Universidad de Padua y Universidad de Bolonia que fueron constituidas en función de los estudiantes promoviendo la participación y sensibilización hacia el acontecer político en general y apoyo a los sectores desprotegidos de cada país.

El 15 de marzo de 1945 entra en vigor la Nueva Constitución Política de la República de Guatemala y se decreta la autonomía universitaria; esta consiste en que la Universidad con sus docentes y estudiantes elige sus autoridades, el manejo financiero y las políticas educativas que deben regir el proceso académico en todas las Facultades de la Sede Central y los Centros Regionales. En la síntesis histórica sobre la Universidad se hace referencia al compromiso del Estado de consignar anualmente la partida destinada al sostenimiento de dicho centro de estudios que no debe ser menor del cinco por ciento del Presupuesto General de Ingresos Ordinarios del Estado.

La constitución Política de la República de Guatemala, que entra en vigor el 14 de enero de 1986 en el artículo No. 82 define la misión de LA USAC de la siguiente manera:

En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales (...).
(Sagastume, 2006, p.46)

La misión asignada a la universidad de San Carlos de Guatemala y el hecho de ser la única Universidad Estatal es una gran responsabilidad que tiene el Centro de Educación Superior con el desarrollo del país.

Además, debe dar cobertura a la mayoría de la población guatemalteca que aspira a una educación superior. La Universidad debe de transmitir conocimientos relevantes de cada una de las carreras y tiene como función social la transmisión de valores como solidaridad, servicio, cooperación y el respeto a la libertad de expresión; siendo la educación un bien público, debe enfocarse en el desarrollo integral de la persona.

El Foro de Jabalquinto¹⁵ vincula la calidad de la educación con la capacidad para promover el desarrollo integral de los estudiantes, respetando sus posibilidades y limitaciones personales o sociales, es decir, la educación debe garantizar la equidad de recursos y oportunidades para quienes tienen más dificultades de acceder a los beneficios que ella proporciona. Como bien público la educación rechaza cualquier vía de clasificación, priorizando el principio de inclusión para atender a la población con más necesidades.

La Universidad debe enfocar la calidad en ofrecer el máximo de posibilidades de acceso a la población. En el caso de personas con capacidades diferentes y adultos mayores, la universidad no tiene desarrolladas políticas de inclusión para atenderlos; sin embargo, en algunas Facultades se ha comenzado a tratar el tema y a suscribir convenios interinstitucionales para que este tipo de personas tenga acceso al nivel superior de enseñanza, no así en el desarrollo de contextos favorecedores de aprendizaje como el entorno socioeducativo o principio de inclusión, aceptar la diversidad y la igualdad de oportunidades o principio de integración y la atención a las necesidades específicas o principio de individualización.

Saavedra (2005) en el contexto de LA USAC, señala que el Consejo Superior Universitario creó El Sistema de Ubicación y Nivelación de la

¹⁵ Reuniones con profesionales de la educación que analizan diferentes temáticas relacionadas con la educación. Se realizan en el pueblo de Jabalquinto, España.

Educación Superior -SUN- siendo uno de sus objetivos elevar la calidad de la Educación Superior; pero se ha desvirtuado su fin con la aplicación de pruebas de admisión elaboradas en base a criterios; para ello se reunieron representantes de cada una de las Facultades y en consenso determinaron contenidos, ítems y valoración de los mismos según el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante (2005) y el documento Estructura Organizacional y Normas Internas de la Facultad de Arquitectura de USAC (2006) la nota de 61 puntos es un resultado satisfactorio para ser admitido en la Universidad, una nota menor es resultado insatisfactorio y veda el derecho de ingreso a los estudios superiores, esta ponderación también se utiliza para dar promovidas las asignaturas en cada uno de los semestres o ciclos. Los estudiantes que no obtienen un resultado satisfactorio deben esperar hasta la próxima oportunidad de pruebas de admisión; en USAC se aplican cuatro pruebas durante el año.

Según datos de Registro y Estadística (2015), más del 35% de estudiantes que aplican a las pruebas obtiene resultado insatisfactorio. La USAC, por ser la única universidad estatal, tiene una cuota módica de ingreso de Q101.00 (incluye matrícula anual, tasa estudiantil, papelería, Bienestar Estudiantil Universitario, servicio de Biblioteca y Centro de Documentación) los años subsiguientes de la carrera el estudiante sólo paga Q 91.00 anuales (incluye matrícula de inscripción y pago por asignación de 10 cursos durante el ciclo académico). Esta medida tomada por LA USAC de implementar pruebas de admisión deja fuera a jóvenes de precaria condición económica que, al no poder pagar una universidad privada, se convierten en mano de obra subcontratada, se acogen al comercio informal, ingresan a laborar en maquilas u otras actividades e incrementan la delincuencia del país; pero LA USAC, tiene una sobrepoblación estudiantil y déficit de recursos materiales, humanos, tecnológicos y financieros ya que depende del presupuesto que asigna el Estado y Guatemala es uno de los países de Latinoamérica que menos invierte en educación.

El Programa de Naciones Unidas, en el Informe para Desarrollo Humano (2015), manifiesta que la evolución del gasto público en educación como proporción del Producto Interno Bruto (PIB) durante el año 2014 en Guatemala es de 2.8 % del Producto Interno Bruto (PIB), en El Salvador 3.4 %, Nicaragua 4.4 %, Costa Rica 6.9 %, y México 5.1 %. La poca asignación del Estado trae como consecuencias que la educación se convierte en educación para élites, creando confrontación en las clases sociales. Otras consecuencias que trae la baja inversión del Estado en educación es el bajo nivel académico de la población productiva que provoca pobreza y atraso en el desarrollo del país.

4.2. La Facultad de Arquitectura

En el documento Historia de la Escuela de Diseño Gráfico realizado por Barneón, Penados y Saavedra (2005), se documenta que la fundación de la Facultad de Arquitectura se remonta a los años 50 con la inquietud de un grupo de profesionales que hicieron gestiones ante el Consejo Superior Universitario. Surgió como un departamento en la Facultad de Ingeniería de LA USAC en el segundo semestre de 1953; después de una serie de movilizaciones en el año de 1971, la Facultad ocupa sus propias instalaciones en el edificio T-2 de la Ciudad Universitaria. A partir de ahí, la Facultad inicia su desarrollo académico y elabora una estructura de organización.

En Guatemala, la misión de una institución se concibe como el conjunto de pilares que definen los ejes de trabajo para su buen funcionamiento mientras que la visión es cómo se proyecta esa institución en el desarrollo de la sociedad.

En lo que respecta a la Facultad de Arquitectura, el documento Estructura Organizacional y Normas Internas (2006) define la misión como:

La Facultad de Arquitectura es la Unidad Académica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, responsable de ordenar y producir conocimientos, formar profesionales creativos en el campo de la arquitectura y el diseño visual, con principios éticos, comprometidos y competentes, con especialidades para proponer soluciones para resolver los problemas de la sociedad en su ámbito; desempeñándose en el campo laboral con excelencia y disciplina por el bien de la cultura y el mejoramiento de planificación, organización, desarrollo espacial y comunicación visual”. [Así mismo, al referirse a la visión, la define como] visión “La Facultad de Arquitectura será una institución líder en la formación de profesionales creativos y éticos en los campos de la arquitectura, el diseño visual, especialidades y otros que demande la sociedad guatemalteca (...). (p.3)

Para poder cumplir estos postulados, la Facultad ha elaborado objetivos, funciones, la estructura orgánica general que comprende: Junta directiva, Decanatura, Consejo Académico, Secretarías Académica y Administrativas, Unidad de Planificación, Unidad de Divulgación, Escuela de Postgrado, Escuelas de Arquitectura, Escuela de Diseño Gráfico, Centro de Investigación, Unidad de Gestión y movilidad, Unidad de Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) y Unidad de Orientación Estudiantil. Entre las carreras que se ofrecen están: Licenciatura en Arquitectura, Licenciatura en Diseño Gráfico y en la Escuela de Postgrado Maestrías en: Desarrollo Urbano y Territorio, Diseño Arquitectónico, Gestión para la Reducción de Riesgo, Diseño Planificación y Manejo Ambiental y Restauración de monumentos con las especialidades en Bienes, Inmuebles y Centros Históricos, Maestría en Ciencias para el Mercadeo y Diseño, Doctorado en Arquitectura.

También cuenta con un programa de interciclos que funciona en el mes de junio y diciembre (escuela de vacaciones) para que los estudiantes adelanten o nivelen asignaturas que no han aprobado durante el semestre.

4.3. La Escuela de Diseño Gráfico

En la Estructura Organizacional y Normas Internas de la Facultad de Arquitectura (2006) se han encontrado los antecedentes de la fundación de la Escuela de Diseño. Los primeros intentos se han realizado en el año 1975, donde el plan de desarrollo universitario planteó la necesidad de crear carreras técnicas cortas que faciliten a los estudiantes que no pueden terminar una carrera de licenciatura tener alternativas para adquirir los conocimientos que permitan alcanzar un desarrollo personal y un mayor desarrollo productivo en el país y a la vez ampliar las posibilidades de ingreso de estudiantes a LA USAC. Es en 1985, cuando se retoman los estudios realizados desde 1972 por diferentes equipos de trabajo y se nombra una comisión para realizar el estudio actualizado y sentar las bases para la creación y desarrollo de la carrera de Diseño Gráfico; es el Consejo Superior Universitario quien aprueba la creación de la carrera en año 1987.

Durante un período de tiempo, el Programa de Diseño Gráfico de la Universidad de San Carlos de Guatemala; funcionó en dos jornadas, vespertina y nocturna, la primera en el horario de 14:00 a 17:00 horas y la segunda de 17:00 a 20:30 horas. Debido a la demanda estudiantil para la jornada matutina, se eliminó la jornada vespertina y la matutina comenzó a funcionar de 07: 00 a 12:00 horas. La jornada nocturna se amplió en el horario de 16:30 a 20:30 horas. La Escuela de Diseño Gráfico siempre ha funcionado con la estructura organizativa de la Facultad de Arquitectura.

Las autoridades de la Escuela en orden jerárquico son: Junta Directiva de la Facultad de Arquitectura (FARUSAC), Decano/a y el Director/a de la Escuela de Diseño Gráfico.

Descripción de la Escuela de Diseño Gráfico.

La escuela de Diseño Gráfico ha sido creada para la formación a nivel técnico de los estudiantes, con una duración de tres años con el objetivo que se desenvuelvan profesionalmente en la sociedad guatemalteca.

Nivel Técnico: la escuela de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala se funda en el año de 1987 y de esta fecha hasta el año 2011 formó profesionales a nivel técnico en diseño gráfico con una duración de seis semestres (ciclos). Ha funcionado en el edificio T-1 de la Ciudad Universitaria; en el nivel técnico atendió a los estudiantes en dos jornadas; matutina de 7:00 a 12:00 horas y vespertina de 16:30 a 21:00 horas de lunes a viernes. Tiene una red curricular determinada por créditos.

Los estudiantes, cuando aprueban los tres años de la carrera, supervisados por un profesional en el ramo, realizan una práctica profesional con un mínimo de 240 horas en agencias de publicidad. Al finalizar la práctica se presenta el informe escrito que, con la aprobación de la asignatura Diseño Visual 5 Proyecto de Graduación, constituirá el Proyecto de Graduación para optar el grado de Técnico Universitario en Diseño Gráfico.

Nivel Licenciatura: la Licenciatura en Diseño Gráfico, ha nacido de la necesidad académica de la formación profesional que demanda la sociedad y el mercado laboral para los estudiantes de la escuela. En el año 2003, se dan los primeros pasos para la creación de la Licenciatura por la inquietud de docentes y de la coordinación de la Escuela de Diseño Gráfico quienes después de varias reuniones de trabajo elaboran un proyecto educativo que fue presentado a las autoridades de la Facultad de Arquitectura y posteriormente al Consejo Superior Universitario para su aprobación, misma que se logra en el año 2004.

La carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico, inició sus clases en el mismo edificio que el nivel técnico los días miércoles, jueves y viernes de 17:00 a 20:00 horas y sábado de 7:00 a 15:00 horas y nació como un programa autofinanciable; los estudiantes han cancelado una cuota de Q554.00 mensuales, funcionando cuatro años con esta modalidad y habiéndose graduado dos cohortes. En este programa, el nivel profesional o licenciatura ha sido diseñado para dos años, equivalente a séptimo, octavo, noveno y décimo ciclos (dos ciclos por año) en las especialidades de: multimedia, editorial y publicidad. Los requisitos de graduación son los siguientes: a) Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) equivalente a 500 horas de trabajo durante todo el semestre, 120 horas presenciales en una institución y 380 horas no presenciales supervisadas por el supervisor del EPS y b) Realización de un proyecto de graduación, defendido en un examen privado.

En el año 2010 la Universidad de San Carlos absorbió el programa de Licenciatura y como consecuencia los estudiantes dejan de pagar la cuota de Q554.00 y cancelan la cuota de Q95.00 por el ciclo académico, misma cuota que cancelan todos los estudiantes de USAC. A partir del año 2011 se ha implementado un nuevo plan de estudios y se ha unificado la carrera al nivel profesional eliminando la salida intermedia de nivel técnico. La FARUSAC (2016) ha publicado la estructura del plan de estudios de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico: el plan de estudios está integrado por 55 asignaturas distribuidas en un nivel técnico y un nivel de licenciatura. 51 asignaturas son fundamentales y 4 son optativas y pueden seleccionarse entre siete posibilidades.

Cuatro áreas garantizan la formación integral de los graduados, estas son: 1) Tecnología y Expresión. 2) Teoría. 3) Diseño. 4) Métodos y Proyectos.

Los perfiles de ingreso y egreso muestran el conjunto de conocimientos básicos, habilidades y actitudes requeridas para ingresar a la carrera. Los graduados tienen las competencias de desarrollo proactivo, soluciones creativas de comunicación visual con carácter científico, social, ético y empresarial. (Plan de estudios, párr.2).

4.4. El currículum en la Escuela de Diseño Gráfico

4.5. La reforma curricular

En el año 2003 se realiza una readecuación del plan de estudios de la carrera y se crea el nivel profesional o licenciatura que inicia en el año 2004. Con el interés de ampliar la formación académica de los graduados de la Escuela de Diseño, en el año 2008 un equipo de profesores inició el proyecto de creación de la Maestría en Ciencias para el Mercadeo y Diseño. Después de un proceso administrativo ante las autoridades de la Facultad de Arquitectura y Consejo Superior Universitario en el año 2010 abrió la primera cohorte la escuela de postgrado de la Facultad de Arquitectura. En 1997, como producto de la reforma educativa en Guatemala y como parte de la política del Estado, se implementa el currículum por competencias en los niveles educativos pre-primario, primario y medio.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, no puede estar al margen de las políticas educativas del país y es el Consejo Superior Universitario (CSU), máxima autoridad, quien emite un punto resolutivo para la implementación del currículo en el modelo por competencias en las diferentes carreras que se imparten en las Unidades Académicas.

La Escuela de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura, consciente de los cambios educativos que se realizan en el país y con la visión de formar integralmente en el desarrollo de capacidades profesionales a los estudiantes de la escuela, inicia en el año 2009 un nuevo proceso de rediseño curricular. Para ello, voluntariamente un equipo de profesores, entre ellos la investigadora de este estudio, con el acompañamiento del Departamento de Asesoría y Orientación Curricular de la División de Desarrollo Académico de la USAC realizan una propuesta de readecuación curricular que se valida con los sectores: profesores, estudiantes, graduados, empleadores y autoridades. Dicha propuesta la aprueba el Consejo Superior Universitario y a partir del año 2011 se implementa un currículo en el modelo por competencias.

4.6. Descripción del currículum implementado

El currículo en el modelo por competencias implementado en la EDG, de la Facultad de Arquitectura en el año 2011 busca formar en los graduados el desarrollo de competencias profesionales que les permitan hacer su trabajo con científicidad aplicada a los avances de la teoría, la tecnología, técnicas de comunicación visual y ética, con el fin de una completa formación académica y rápida inserción laboral o como emprendedores de su empresa.

La Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala (2016) expone las características del nuevo plan de estudios del año 2011 y manifiesta que al ser este un modelo por competencias, dota al estudiante de una formación en el diseño y construcción de estrategias de comunicación visual donde prevalezcan los valores para un desarrollo social y productivo del país. Tiene diez (10) ciclos por semestre y en el décimo semestre se desarrolla el Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) y el Proyecto de Graduación (PG). Las asignaturas están integradas en cuatro (4) áreas: a) Tecnología y Expresión, b) Diseño, c) Teoría y d) Métodos y Proyectos.

Tiene la característica de ser un pensum semi abierto, está estructurado en asignaturas con prerequisites que guardan una línea secuencial para la formación en competencias. El eje transversal del programa académico está constituido por las asignaturas de Diseño Visual.

El pensum comprende cincuenta y cinco (55) asignaturas que equivalen a doscientos cuarenta y nueve puntos cinco (249.5) créditos, de las cuales cincuenta y una (51) son asignaturas fundamentales que hacen un total de doscientos treinta y cinco punto cinco (235.5) créditos y cuatro (4) asignaturas electivas que acumulan catorce (14) créditos. Para el logro del perfil de egreso el estudiante, éste debe certificar el dominio de un segundo idioma y diez (10) créditos extracurriculares.

Para graduarse debe desarrollar un proyecto de graduación y hacer su defensa ante un tribunal examinador. (Pensum de estudios, párr.4).

4.7. Estructura de la Escuela de Diseño Gráfico

4.7.1. El profesorado

En el documento Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos (2009), está definida la carrera universitaria para el personal que presta sus servicios en LA USAC, en cualquiera de los programas: docencia, administración, investigación, extensión y otros; se rige por el Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico (RECUPA) que en el Capítulo IX, Artículo 26, define que el único mecanismo para ingresar en la carrera de profesor universitario es mediante el concurso de oposición; y se adquiere la titularidad, después de ser sancionado por el Consejo Superior Universitario.

En las unidades académicas se eligen por elección popular los Jurados de Oposición; en cada Facultad el Jurado lo integran tres profesores titulares y un suplente; 3 estudiantes titulares y un suplente, todos electos por un período de 2 años. De acuerdo a la disponibilidad presupuestaria de la Facultad se sacan a convocatoria algunas asignaturas y se divulga el proceso de selección a través de la prensa escrita.

El proceso de selección de los docentes de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico es el mecanismo por el cual se adquiere la categoría de profesor/a de dicha Escuela, sea en forma interina o titular (presupuestada).

Entre los requerimientos a considerar están:

- Perfiles: no existe documentación que describa las competencias para optar a una plaza docente en la escuela de diseño gráfico.
- Se exige únicamente el grado académico de licenciado en alguna especialidad.
- Para optar a una plaza de profesor interino de cualquier asignatura ha de presentarse el currículum vitae al Director /a de la Escuela, quien lo presenta al coordinador del área específica para su evaluación y se cita a una entrevista al profesor para la determinación final de su contratación.
- Para optar a una plaza con carácter de indefinido (profesores/as titulares), se atiende la convocatoria al concurso de oposición publicado en los medios escritos de comunicación del país.

- Los requerimientos que se evalúan están definidos en Leyes y Reglamentos de LA USAC (2009), Reglamento Concurso de Oposición del Profesor Universitario, Capítulo III, artículo 18. Los requerimientos comprenden: a) Capacidad académica 30%, que se refiere a los conocimientos y habilidades de la especialidad. b) Capacidad pedagógica, 30%, que comprende planificación y desarrollo de la docencia, metodología y habilidad docente, c) Capacidad en investigación 15% para docentes y 30% para investigadores, centrándose en el conocimiento teórico y metodológico de la investigación, planificación y desarrollo de la misma y d) Currículum vitae, 25%: comprende estudios realizados, experiencia en el campo de su profesión, experiencia pedagógica y en investigación, méritos universitarios, estudiantiles, profesionales y extrauniversitarios, servicios universitarios prestados.

- Para la evaluación de estos aspectos, el Jurado de Oposición evalúa el currículum y determina día y hora para la disertación de una clase modelo; también asigna un tema de investigación relacionado con la asignatura que se somete a la convocatoria.

El Jurado emitirá su fallo entre los participantes que hayan alcanzado una nota global mínima de 65 puntos en una escala de cero a cien. Dentro de los requerimientos se incluye la preparación pedagógica de los aspirantes, aunque evaluada por profesionales de arquitectura y de diseño gráfico que se inclinan hacia el enfoque práctico que dé el aspirante a la asignatura a la que está opositando.

El cuerpo docente de la Escuela está compuesto por 52 profesores/as. Según informe de la Comisión de Evaluación Docente de la Facultad de Arquitectura (2016), hay cuarenta Diseñadores Gráficos, cuatro Arquitectos, un Psicólogo, una Licenciada en Pedagogía y Administración Educativa, un Licenciado en Historia, tres Licenciados en Ciencias de la Comunicación, un administrador de Empresas, un Licenciado en Comunicación para la Educación. De los 52 profesores/as, 37 son titulares y 15 son interinos, 14 tienen estudios de posgrado. Al revisar la titularidad del profesorado se ha encontrado que 15 profesores/as interinos no tienen titularidad por no estar en la carrera docente, 20 profesores/as tienen menos de 3 años de experiencia docente, y solo 6 profesores/as acreditan experiencia docente superior a 15 años. Al analizar los datos presentados, se concluye que el cuerpo docente de la EDG está integrado por profesorado novel con compromiso y voluntad de desarrollar un buen ejercicio docente, pero con escasa formación y experiencia pedagógica que incide significativamente en la formación de los estudiantes.

A partir de la implementación del nuevo plan de estudios (año 2011) algunos profesores han iniciado estudios de postgrado en educación. Los profesores conocen la asignatura, pero su mayor problema es la mediación pedagógica de los contenidos; esto se observa en los profesores interinos y titulares de la escuela. La universidad a través del Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico (RECUPA) establece en el reglamento de la carrera universitaria que las unidades académicas deben impulsar programas de capacitación, actualización y desarrollo para el profesor universitario. La Facultad de Arquitectura cumple bastante bien con este mandato; pero el enfoque de la formación se inclina más a las especialidades de la arquitectura y el diseño no a la formación didáctica de los profesores; además, la asistencia a los cursos o talleres es voluntaria.

En el caso de la Escuela de Diseño Gráfico, la formación didáctica de los profesores no es un proyecto institucional y las políticas y prácticas didácticas de los profesores son el resultado de su experiencia laboral y profesional.

En LA USAC, la promoción del profesorado está fijada en el Reglamento de la carrera universitaria (RECUPA); quien en el artículo 57 determina que el profesor debe permanecer como mínimo 3 años en el mismo puesto de la categoría de Profesor Titular y haber obtenido resultados satisfactorios en todas sus evaluaciones; para que pueda cambiar de titularidad lo que le representa un incremento del 10% al sueldo de la titularidad anterior. También se consideran los estudios de posgrado para efectos de promoción con el mismo incremento salarial. La formación permanente hacia el desarrollo integral, la preparación científica, tecnológica y humanista está contemplada en el RECUPA, como un compromiso de LA USAC ante los docentes. Este programa, sí está establecido en la Universidad, pero no es obligatoria la participación en el mismo. El programa está formado por un jefe y personal profesional asignado a cada Facultad; dicho profesional es el encargado de las actividades de formación del profesorado de la unidad asignada, quien en coordinación con un profesor/a de la Facultad organiza actividades de formación. Dichas actividades en algunas ocasiones no responden a un diagnóstico de necesidades de formación del profesorado lo que da como resultado poca asistencia de participantes.

4.7.2. El alumnado

Los estudiantes, pueden escoger inscribirse en la jornada matutina o vespertina.

En la jornada matutina, la población estudiantil tiene un rango de edad entre 16 y 20 años, son recién graduados del nivel diversificado (Bachillerato) y la mayoría son sostenidos económicamente por sus padres. En la jornada vespertina y en la licenciatura, la población estudiantil se encuentra entre el rango de 20 a 30 años; una gran mayoría son personas con cargas familiares lo que los obliga a trabajar para mantener a su familia y sus estudios.

5. Informantes y participantes en la investigación

En toda investigación, la selección de la población debe ser objeto de análisis reflexivo y metodológico por la importancia que representa la recolección de información en la presentación de resultados del problema de estudio. En esta investigación por ser de enfoque cualitativo se ha utilizado una muestra intencional seleccionando a los informantes claves según criterios definidos por la investigadora: profesores de la EDG que imparten docencia, 2 profesores de asignaturas teóricas y 2 profesores de asignaturas prácticas, profesorado de jornada matutina, vespertina, matutina/vespertina. Director, coordinadores de área y nivel, así como profesores galardonados por su excelencia académica. En el caso de los estudiantes, se han tenido en cuenta los que están inscritos oficialmente en la EDG y que están cursando asignaturas en cualquiera de los ciclos/semestres de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico.

5.1. Autoridades

Se han seleccionado dos coordinadores de área (Teoría, Métodos y Proyectos) y coordinador de nivel, director de la Escuela.

El coordinador/a y director/a deben cumplir un perfil definido en el documento Normas y Estructura de la Facultad de Arquitectura. La propuesta la presenta el Decano a la Junta Directiva, quien ratifica o no dichos nombramientos.

5.2. Profesorado

La red curricular de la Escuela de Diseño está estructurada por áreas, por semestre o ciclos, por asignaturas teóricas y prácticas. La selección de profesores se ha realizado en base a los criterios: dos asignaturas prácticas, dos asignaturas teóricas.

Asignaturas teóricas

- Mercadeo. (1)
- Estrategias Creativas-Guión. (2)

Asignaturas prácticas

- Historietas. (1)
- Taller de Diseño Visual 7- Video. (2)

Para realizar el grupo de discusión se han seleccionado 14 profesores que han impartido docencia en jornada: matutina, vespertina, matutina y vespertina. Los profesores participantes y las asignaturas:

1. Mercadotecnia
2. Administración
3. Creatividad Digital 2 interactivo
4. Creatividad Digital 3 interactivo.
5. Taller de Diseño Visual VIII
6. Creatividad Digital I
7. Diseño Visual
8. Photoshop
9. In Design.
10. Creatividad digital 2 editorial
11. Creatividad digital
12. Creatividad digital 3 editorial
13. Desarrollo de proyectos creativo
14. Estrategias creativas/guión

5.3. Informantes clave

5.3.1. Autoridades/profesorado

Son sujetos que se seleccionan porque tienen conocimiento amplio de la estructura académica de la Facultad (Director, Coordinador de Teoría, Coordinador de Métodos y Proyectos, Coordinador de nivel), cuatro profesores, dos que imparten asignaturas teóricas y dos que imparten asignaturas prácticas y dos profesores con experiencia docente y reconocidos por La Comisión de Evaluación Docente y las autoridades de la Facultad con mención de Profesores distinguidos por haber alcanzado una calificación mayor que 90 puntos en evaluación estudiantil por su desempeño docente. La evaluación del desempeño docente ha sido normada en el documento Leyes y Reglamentos de la USAC (2009), específicamente en el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico. Capítulo I. está definida la evaluación:

La evaluación del personal académico es el proceso instituido por la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el fin de medir y valorar el desempeño de las funciones del personal académico e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica. (p.79)

Para realizar la evaluación del desempeño académico en todas las Unidades Académicas, Escuelas no Facultativas y Centros Regionales de USAC se elige por votación una comisión que coordina el proceso de evaluación en cada una de las instancias. También, en dicho Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico, se encuentra definida la regularidad de la evaluación, en el capítulo VII Procedimiento de la Evaluación del Personal Académico. Artículo 23. Periodicidad y procedimiento para la evaluación del personal académico, en el cual se indica que la evaluación del personal académico se llevará a cabo, por lo menos, una vez al año. Los resultados finales se consideran satisfactorios cuando son mayores a 64.55.

Los instrumentos que se utilizan para la evaluación docente del profesorado son estándar para toda la Universidad. En el Instrumento de Evaluación 00F3n. Evaluación del estudiante al profesor (1) que ha proporcionado por la Comisión de Evaluación Docente de Facultad de Humanidades, USAC (2016) se encuentran los aspectos a evaluar: a) Aspecto didáctico. b) Aspecto psicosocial. c) Aspecto profesional (Anexo 1).

5.3.2. Estudiantes

Se han seleccionado estudiantes de cada ciclo o semestre de jornada matutina y vespertina. El criterio para la selección es que haya estado inscrito en la EDG y que sea estudiante regular de las asignaturas.

Tabla 4. Distribución de estudiantes en grupos de discusión.

	Género	Semestre de estudio	Edades en años	Totales
Jornada Matutina	H = 7 M = 3	1°. 4 3°. 3 5°. 2 7°. 1	17- 19 19-21 21-22 23	10
Jornada Vespertina	H = 5 M = 6	1°. 8 8°. 2 7°. 1	18-21 21- 24 25	11

Estudiantes que han participado en los correspondientes grupos de discusión en la EDG.

6. Técnicas e instrumentos utilizados

Para la recogida de la información se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos las cuales se seleccionan vinculando el logro de los objetivos de investigación. A continuación, se describe cada uno de ellos.

6.1. Análisis de documentos

El análisis de documentos oficiales y pedagógicos es una estrategia metodológica que se utiliza para conocer e interpretar las manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen la cultura de la evaluación en la EDG.

Es decir, con la aplicación de este instrumento se facilita entender la cotidianidad del tema a investigar y los valores que existen en la comunidad educativa (Goetz y Lecompte, 1988). Para Amezcua y Gálvez (2002) en esta estrategia se pueden aplicar tres tipos de análisis: el sintáctico que se centra en la morfología del texto, el semántico que busca el sentido de las palabras y el análisis del tema a investigar y el pragmático que se concentra en entender el contexto en que se elaboraron los documentos.

El tipo de análisis que se ha utilizado en la investigación es el pragmático, porque facilita la interpretación de los términos y lenguaje que se da entre los miembros de la comunidad facultativa autoridades, profesores y estudiantes.

Se ha realizado por cada documento una identificación de los aspectos: autores, ideas relacionadas con el tema de evaluación, por qué razones se han realizado dichos documentos, qué utilidad tienen para las autoridades, profesores y estudiantes, el contexto académico en el que fueron realizados, orientación pedagógica, definición de evaluación, metodología de evaluación, tipos de instrumentos, delimitación de objetivos, criterios de orientación, claridad de instrucciones, actividades de regulación/retroalimentación.

Entre los documentos oficiales que se han utilizado para el análisis están:

- 1) Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de USAC.
- 2) Normativo General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Facultad de Arquitectura. Estos documentos se han seleccionado por ser los que norman oficialmente la práctica de evaluación en la Universidad de San Carlos y en la Facultad de Arquitectura (Anexo 2). Los documentos pedagógicos que se han utilizado: 1) Programas de Asignaturas. 2) Planificaciones docentes de los profesores seleccionados. 3) Material impreso elaborado por los docentes. En el caso de los programas de asignaturas del profesorado ahí se encuentra la concepción de evaluación, la metodología, los instrumentos y la periodicidad de la evaluación. En las planificaciones docentes, entre los aspectos a considerar están la manera de distribuir los contenidos y el tiempo para el desarrollo de las unidades didácticas, el modelo de evaluación, el grado de participación del estudiante en la evaluación (Anexo 3).

6.2. Entrevista semiestructurada

Es el tipo de entrevista que más se recomienda en una investigación educativa, parten de un listado de interrogantes que el investigador define en función de los intereses y objetivos del estudio. Sin embargo, durante el transcurso de la conversación, facilita que surjan otras preguntas buscando la apertura de temas emergentes (Sola, 2007).

Según Del Rincón, Latorre y Sans (1995) para la aplicación del instrumento debe elaborarse un protocolo de preguntas con una serie limitada de categorías de respuesta. Durante el trabajo de campo se han aplicado 11 entrevistas al profesorado con docencia directa en la jornada matutina y vespertina, la lista de preguntas de la entrevista ha sido validada utilizando la metodología Delphi a dos vueltas llamada también Delphi modificado.

Se han aplicado entrevistas semiestructurada a 11 profesores/as que desarrollan docencia en ambas jornadas (matutina y vespertina), con el objetivo de recoger datos que faciliten relacionar el marco teórico desarrollado y hacer una triangulación de técnicas que brinden información lo más cercana posible a la naturaleza del tema investigado.

En la construcción de la entrevista se ha considerado desglosar los temas que faciliten el logro de los objetivos definidos en la investigación de la siguiente manera: Tema 1. Conceptualización de la evaluación, Tema 2. Contenidos y finalidad de la evaluación, Tema 3. Metodología de evaluación, Tema 4. Participación del estudiante, Tema 5. Utilidad de la evaluación (Anexo 4).

Como se ha indicado, la EDG en el año 2011 implementó el modelo de currículum por competencias y para enriquecer la información del trabajo de campo se ha desarrollado la lista de preguntas de entrevista semiestructurada de 12 ítems disgregados en a) Evaluación del desempeño, b) Tipo de instrumentos de evaluación, c) Utilización de rúbricas en la evaluación, d) Uso de tecnología de la información en la evaluación, e) Fortalecimiento de competencias, f) Aplicación de evaluación diferenciada. g) capacidades para la inserción laboral, h) Fortalecimiento del emprendimiento estudiantil e i) Desarrollo de capacidades para la inserción laboral.

Al instrumento también se la ha aplicado la técnica Delphi modificada, validada por 7 expertos y se ha aplicado a 4 profesores informantes claves de la EDG que han estado impartiendo docencia con el nuevo pensum enfocado en competencias. Los profesores de las asignaturas son: Expresión Gráfica I, II, III; Expresión Idiomática; Fotografía; Cromatología. Se ha realizado el análisis de la información estableciendo categorías y codificación. (Anexo 5).

6.3. Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad como instrumento para la recogida de información provee datos obtenidos de 1ª. Fuente, que son los sujetos previamente seleccionados.

“La entrevista es un contexto formal de interacción entre el/la analista y las personas investigadas que se utiliza para obtener información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas y los grupos que se analizan” (Iñiguez, 1999, p.501). Esta modalidad de entrevista facilita realizar reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, lo que permite la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto del tema a investigar (Taylor y Bodgan, 1987). Esto permite adentrarse en la intimidad de los informantes para entender lo trascendente, descifrar y comprender la individualidad de cada uno (Robles, 2011). Es decir, al entender las preferencias y las satisfacciones se puede construir paso a paso la experiencia del sujeto que está inmerso en tema de investigación.

Este instrumento facilita conocer con más profundidad cómo se realiza la evaluación del aprendizaje en la escuela, la concepción de evaluación que tienen autoridades, profesorado y estudiantes. Además, permite identificar las fases del proceso de evaluación, las metodologías de evaluación y los instrumentos que utilizan. La información se digitaliza y se plasma en un formato para el manejo de la triangulación de datos.

Las entrevistas en profundidad se han aplicado a 10 informantes claves para conocer sus experiencias y concepciones de la evaluación que permitan comprender la forma de evaluar en la EDG. Los informantes claves: Director, Coordinador de Teoría, Coordinador de Métodos y Proyectos, Coordinador de Nivel, dos profesores con experiencia docente y reconocidos por las autoridades de LA USAC y la Facultad de Arquitectura con mención de Profesores distinguidos.

Dos profesores de asignaturas prácticas: Historietas y Taller de Diseño Visual 7- vídeo. Dos profesores de asignaturas teóricas: Mercadeo y Estrategias Creativas (Anexo 6).

6.4. Grupo de discusión

Grupo de discusión: facilita el intercambio de ideas, se presentan los significados que las personas interpretan en el tema de debate y se observa cómo se da la negociación de los significados; se le considera como una técnica de recogida de datos que proporciona controles de calidad sobre las opiniones falsas o extremas y permite conocer el nivel de aceptación en las respuestas de los participantes (Patton, 1990).

Con el permiso para realizar la investigación se ha hecho una invitación por escrito en la hoja oficial de asistencia del profesorado para participar en el grupo de discusión. Esta actividad, por consenso con las autoridades, se programó para las 18:00 horas, en el salón 202 del edificio T1 de la Facultad de Arquitectura. En el caso de los estudiantes, la Asociación de Estudiantes de Diseño Gráfico (ADG) solicitó los siguientes horarios para la realización de los grupos de discusión: Jornada matutina 11:00 horas, salón 202 del edificio T1. Jornada vespertina 17:30 horas, salón 202, edificio T1 (Anexo 7 y 8).

6.5. Observación participante

Estrategia que permite combinar simultáneamente el análisis de documentos, entrevistas a informantes, participación directa, observación e introspección (Denzin, 1989b). Al aplicarla se deben tener en cuenta determinadas condiciones entre las que, según Valles (2007), están: a) El observador debe implicarse en las actividades concernientes a la situación social a estudiar, b) Registrar sistemáticamente las actividades, observaciones e introspecciones, c) Tomar en cuenta las experiencias desde adentro y desde afuera de la escena, valorando su condición de miembro y extraño y d) Hacer una reflexión crítica sobre la información obtenida en el estudio. Para realizar la observación en los salones de clase se ha solicitado autorización a los profesores de las asignaturas teóricas: Mercadeo y Estrategias creativas, y de asignaturas prácticas: Historietas y Taller de Diseño Visual 8-edición. Esta técnica permitió recabar variada información de la práctica de evaluación en la EDG, los instrumentos que se han aplicado en la evaluación, el clima de la clase, la concepción de evaluación que tiene el profesorado y estudiantes (Anexo 9).

7. Triangulación

La triangulación es un término originario de las prácticas de navegación, de las prácticas de topografía y el ejercicio militar (Arias, 2000; Cea D'Ancona, 1996). Expone Arias (2000) que Campbell y Fiske, en el año 1959, fueron los primeros investigadores en practicar la triangulación en investigación. Arias enumera cuatro principios que incrementan la validez de un fenómeno a investigar aplicando la triangulación metodológica: a) La pregunta de investigación debe ser clara y concisa, b) Las fortalezas y debilidades de cada método o técnicas seleccionadas en un mismo método deben servir para integrar la información, c) Los métodos deben ser seleccionados en función de los objetivos de la investigación y d) Hacer una evaluación permanente del método o técnicas que se están aplicando durante la investigación para comprobar el cumplimiento de los tres principios enumerados anteriormente.

Para la interpretación de los resultados se ha realizado la triangulación como un procedimiento de análisis que ha permitido contrastar diferentes perspectivas de la evaluación del aprendizaje de los sujetos implicados en la investigación, así como de las respuestas obtenidas en la aplicación de las entrevistas en profundidad y semiestructuradas, grupos de discusión, observación participante, análisis de documentos.

La triangulación como técnica de análisis al contrastar distintos puntos de vista evita el sesgo y provee mayor precisión en la observación, incrementa la fiabilidad y validez de los resultados al contrastar datos de diferentes fuentes para darle rigurosidad científica a la investigación cualitativa (Finol de Franco, Vallejo, 2009).

Al referirse a la triangulación Donolo (2009), manifiesta:

En fin, la lógica de la triangulación tiene que ver con la aplicación en un mismo estudio de formas alternativas y complementarias de obtener datos, de procesar información por diversos procedimientos e interpretarla en el marco de diferentes teorías, concepciones y conceptualizaciones para que confirmen o den indicios de la diversidad con que se muestra el fenómeno estudiado. (p.8)

Es decir, la triangulación es un procedimiento heurístico donde se documenta y contrasta información a través de la combinación de métodos, técnicas de análisis de datos, grupos de estudio, tiempo y perspectivas teóricas diferentes respecto al tema de investigación que servirá para evitar el sesgo de la información recogida y para fundamentar la producción del conocimiento generado en el tema de estudio (Flick, 2004; Gutiérrez, Pozo y Rodríguez, 2006).

Para Gutiérrez et al. (2006) la triangulación facilita que un objeto de estudio pedagógico sea abordado desde variadas perspectivas de contraste, diferentes tiempos o contextos, que al comparar información recogida mediante diferentes técnicas, investigadores o teorías permiten hacer una interpretación lo más cercana a la realidad del fenómeno u objeto de estudio. Para Rodríguez et al. (2006), Denzin es el pionero en utilizar la triangulación en conceptualizaciones, tipologías, rasgos y limitaciones como técnica de contraste y confrontación para comprender la realidad del hecho educativo. Al referirse a la triangulación, Denzin (1970) la define como un proceso de aplicación y combinación de teorías, fuentes de datos y métodos de investigación, en el estudio de un mismo problema o fenómeno. Manifiesta el autor que la triangulación puede hacerse desde a) Confrontación de datos obtenidos de diferentes fuentes como personas, contextos y tiempos, b) Desde la perspectiva teórica para abordar un tema de estudio, c) En la metodología, con la aplicación de variados métodos o en la utilización de más de una técnica dentro de un método para la recogida de información en el tema a investigar y d) Equipos interdisciplinarios de investigadores para abordar el objeto de estudio desde diferentes puntos de vista como la especialidad o disciplina de formación del investigador, su experiencia en el campo o problema de investigación y su individual forma de percibir la investigación.

Según Aguilar y Barroso (2015) la triangulación se clasifica en:

- Triangulación de datos: donde estos son captados en diferentes fechas para comprobar la constancia de los resultados y en diferentes contextos para verificar coincidencias, seleccionando diferentes muestras de sujetos.
- Triangulación de investigadores, donde varios observadores analizan el problema de investigación para mejorar y ratificar la validez de la información.
- Triangulación teórica para una profunda interpretación del objeto de estudio.

- Triangulación metodológica, consiste en la aplicación de variados métodos en la recogida de información para confrontar los datos evitando el sesgo en los resultados.
- Triangulación múltiple, se combinan varios tipos de triangulación para establecer diversos niveles de análisis.

Al analizar las propuestas de triangulación de los autores anteriormente citados, se encuentra similitud en considerar la triangulación como un procedimiento analítico que al aplicar variadas formas de recogida de información en un mismo objeto de estudio facilita el contraste y hace que la interpretación de la información sea lo más próxima a la realidad que se está investigando.

Además, facilita el contraste de métodos, instrumentos, sujetos, temporalidad, contextos y grupos interdisciplinarios en el mismo problema de investigación. Respecto a la clasificación de triangulación existe similitud en la teoría expuesta por Aguilar y Barroso (2015); Denzin (1970).

De las clasificaciones de triangulación se han seleccionado las que más se ajustan a los objetivos de la investigación, siendo estas la triangulación de datos y la triangulación metodológica intramétodo.

7.1. Triangulación metodológica intramétodo.

En esta modalidad de triangulación se han aplicado las estrategias metodológicas de recogida de información y también, se han elaborado sus respectivos guiones o instrumentos que contemplan aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje.

El orden en que se han desarrollado se detalla a continuación:

- Análisis de documentos: documentos oficiales que rigen la evaluación del aprendizaje en EDG (Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de USAC, Normativo General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Facultad de Arquitectura, Programas de Asignaturas, planificaciones docentes). Instrumento anexo 1.
- Entrevista semiestructurada
- Entrevista en profundidad
- Grupos de discusión
- Observación participante

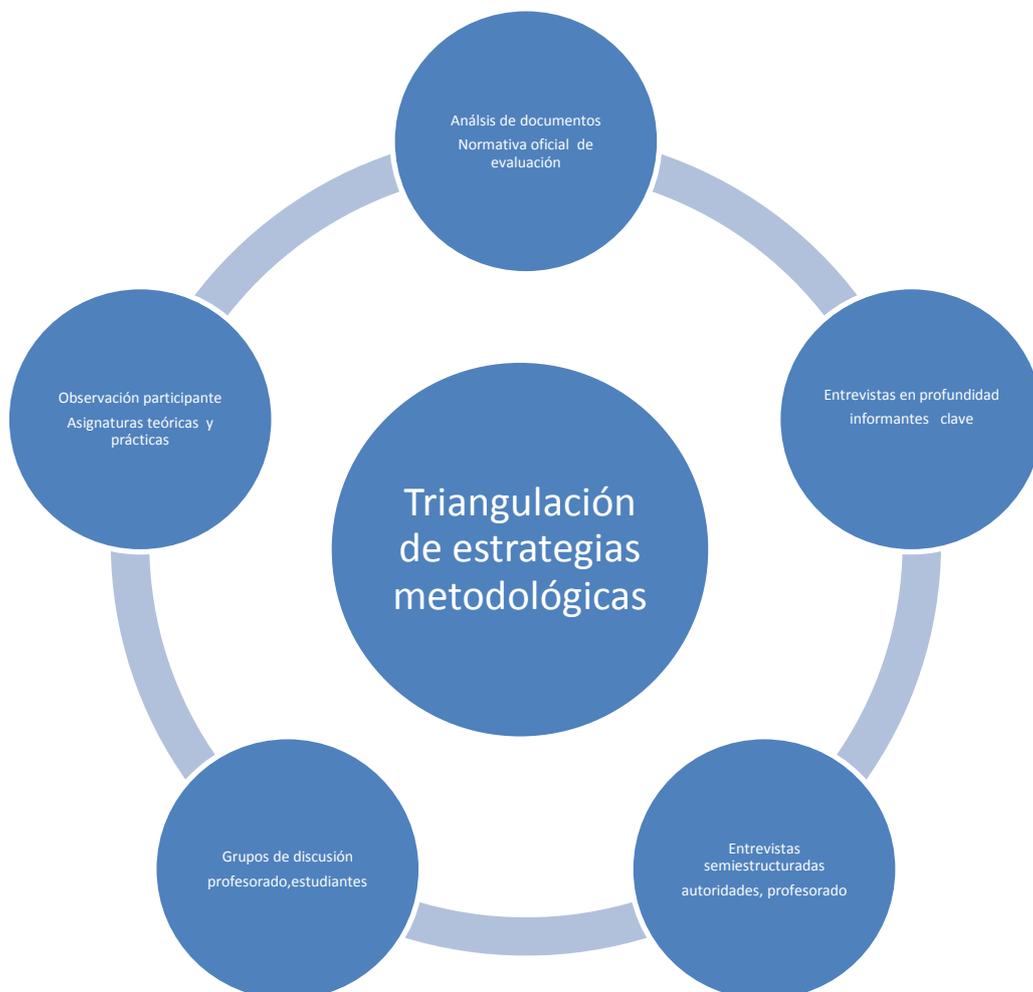


Figura 3. Estructura de triangulación metodológica en la Evaluación del Aprendizaje de la EDG.

Para el diseño de la entrevista semiestructurada, entrevista en profundidad y grupos de discusión se ha conocido la opinión de expertos en el tema Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior de la Universidad de San Carlos de Guatemala (profesionales de la Facultad de Humanidades y EDG) con el interés de obtener las preguntas más importantes para la elaboración de los nuevos instrumentos y para la recolección de datos que han facilitado el análisis del proceso evaluativo que desarrolla el profesorado en el aula para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la EDG.

La selección de los expertos se ha realizado en base a los siguientes criterios a) Formación en evaluación educativa, b) Experiencia mayor a 10 años impartiendo asignaturas de evaluación del aprendizaje en Educación Superior, c) Integrar equipos de formación docente en el nivel universitario y d) Experiencia mayor a 10 años impartiendo docencia en la EDG. La validación de los instrumentos ha hecho en 2 rondas y el número de expertos invitados ha sido 15, de los cuales solo 8 hicieron el proceso completo.

Las áreas temáticas que se han valorado son: 1) Conceptualización de la evaluación del aprendizaje. 2) Contenido y finalidad. 3) Metodologías de evaluación del aprendizaje. 4) Participación estudiantil. 5) Utilidad de la evaluación. 6) Satisfacción de los estudiantes respecto a la evaluación del aprendizaje. Cada una de las áreas ha sido subdividida en 30 aspectos, para una completa valoración. La lista de preguntas de la entrevista ha sido validada utilizando la metodología Delphi a dos vueltas llamada también Delphi modificado por cuestiones de tiempo y recursos. Para Martínez (2003), la técnica Delphi es una estrategia de análisis de opinión que consiste en desarrollar un proceso de comunicación entre varias personas utilizando reiterados cuestionarios en torno a una problemática para llegar a consensos sin que se realicen encuentros personales.

Cabero (2014) manifiesta que la técnica Delphi facilita a los investigadores identificar los temas a investigar, especificar los ítems de los instrumentos de investigación, seleccionar variables de interés, encontrar relaciones causales entre factores y desarrollar un lenguaje común para abordar un tema de interés para el investigador.

Expone Cabero, que la versión Delphi modificado se realiza a dos rondas, considerando: a) Que cuando se lleva un extremo puede convertirse en tarea laboriosa y costosa tanto para el investigador como para los expertos, b) Cada fase consume tiempo y cada vez se hace difícil mantener tasas de respuestas aceptables, c) Con dos rondas se mantiene el interés de los expertos con mayor facilidad, d) Los expertos reaccionan ante un tema en vez de generarlo y e) No tiende a la construcción porque se llega a acuerdos sobre el tema objeto de estudio. Además, expone que en esta técnica se privilegian las características: anonimato, iteración y realimentación controlada y respuesta del grupo en forma estadística.

El proceso de validación de la entrevista semiestructurada se ha realizado contactando a los expertos y enviando a su correo electrónico el listado de preguntas y los objetivos de la investigación. En dos casos se ha entregado el listado de preguntas para la entrevista y los objetivos de la investigación de forma personal.

Se ha pedido a los expertos seleccionados para esta investigación que indiquen sus valoraciones a las preguntas de dicha entrevista. Para facilitar la interpretación se ha utilizado la escala de valoración cualitativa de 1-4, donde 1 = Nada aceptable, 2= Poco aceptable, 3= Aceptable y 4= Muy aceptable.

Como se ha indicado, la validación del instrumento se ha realizado a dos rondas y en base a los resultados se ha elaborado el listado de preguntas final de la entrevista la cual consta de 5 áreas temáticas y 19 ítems; se ha aplicado a los sujetos seleccionados para luego hacer el análisis de la información estableciendo categorías y su respectiva codificación.

La composición de panel de expertos y las fases de construcción y aplicación de la entrevista semiestructurada se muestran a continuación.

Tabla 5. Composición del panel de expertos.

Unidad académica de USAC.	Invitados 1ª. ronda	Participantes 1ª. ronda	Invitados 2ª. ronda	Participantes 2ª. ronda
Facultad de Humanidades	8	6	8	5
Escuela Diseño Gráfico	7	5	7	3
Total panel de expertos	15	11	15	8

Para enriquecer la información del trabajo de campo y en seguimiento al cambio currículum en el modelo por competencias implementado en el año 2011 en la EDG, se ha desarrollado un listado de 20 preguntas de entrevista semiestructurada, que se ha validado con la técnica Delphi modificada. Los expertos han sido seleccionados en base a los criterios: a) Conocimiento y experiencia en implementación del currículum en el modelo por competencias y b) Estar ejerciendo docencia en la Educación Superior. Se han invitado expertos de la Facultad de Humanidades de la USAC y de la EDG.

La composición de panel de expertos se muestra en la tabla No. 6

Tabla 6. Composición del panel de expertos temática: currículum por competencias.

Unidad académica de USAC.	Invitados 1ª. ronda	Participantes 1ª. ronda	Invitados 2ª. ronda	Participantes 2ª. ronda
Facultad de Humanidades	5	3	5	3
Escuela Diseño Gráfico	5	4	5	4
Total panel de expertos	10	7	10	7

A los expertos seleccionados se les ha enviado a su correo la lista de preguntas de la entrevista y los objetivos de la investigación. Para facilitar la interpretación de resultados se ha utilizado la misma tabla de valoración de la primera entrevista semiestructurada y se ha pedido a los expertos que asignen una valoración a las preguntas utilizando la escala cualitativa 1-4, donde 1 = Nada aceptable, 2= Poco aceptable, 3= Aceptable y 4= Muy aceptable.

Después de la validación con el panel de expertos, la lista de preguntas de la entrevista consta de 12 ítems. Se ha aplicado a 4 profesores informantes claves de la EDG que han estado impartiendo docencia con el nuevo pensum enfocado en el modelo por competencias. Los profesores de las asignaturas: Expresión Gráfica I, II, III; Expresión Idiomática; Fotografía y Cromatología.

Se ha realizado el análisis de la información estableciendo categorías y codificación. En la elaboración de la lista de preguntas de entrevista en profundidad y grupo de discusión se han asignado los temas en coherencia con la estructura entrevista semiestructurada para facilitar la triangulación intramétodo de la información recogida. Con previa autorización de los participantes se han grabado cada una de las reuniones. Lista de preguntas de la entrevista en profundidad anexo No. 6. Lista de preguntas del grupo de discusión anexo No.7.

7.2. Triangulación de datos

La triangulación se ha realizado con los datos recogidos de las siguientes fuentes:

F1. Estudiantes

F2. Autoridades

F3. Profesorado

Los datos se han recogido en fechas y horas consensuadas con el profesorado, los estudiantes e informantes claves.



Figura 4. Estructura de triangulación de fuentes de datos de Evaluación del aprendizaje en la EDG

8. Fases de desarrollo de la Investigación

Para realizar esta investigación se han planificado diferentes etapas que se describen a continuación:

8.1. Solicitud de permiso a autoridades

Para iniciar la investigación se ha presentado solicitud por escrito a la Directora de EDG de la Facultad de Arquitectura de LA USAC. Además, se le ha ampliado verbalmente el tema a investigar “Evaluación del aprendizaje”, los objetivos y la necesidad de aplicar técnicas/instrumentos a directora, coordinadores, profesorado y estudiantes.

En LA USAC la Asociación de Estudiantes de cada Facultad tiene un papel preponderante en la vida académica de toda la Universidad, por ello, se ha solicitado permiso a la Asociación de Estudiantes de Diseño Gráfico (ADG) quienes han colaborado para la participación de los estudiantes en los dos grupos de discusión, uno en la jornada matutina y otro en la jornada vespertina. Se ha seleccionado a dos representantes por semestre en cada jornada.

8.2. Procedimiento del trabajo de campo

En el trabajo de campo, el orden que se ha tratado de mantener comprende: a) Analizar los documentos oficiales de la institución para conocer la normativa que rige la evaluación del aprendizaje; esto con el objetivo de tener una mejor interpretación en la aplicación de los instrumentos para la recogida de la información, b) Analizar los programas de asignatura, programaciones docentes y material de apoyo elaborado por el profesorado para conocer desde el ámbito de trabajo en el aula el proceso de evaluación planificado, c) Las entrevistas semiestructuradas con el profesorado, d) Las entrevistas en profundidad a informantes claves (autoridades, profesorado).

e) Grupo de discusión con profesores de jornada matutina y vespertina, f) Grupo discusión con el profesorado de ambas jornadas, g) Grupo de discusión con los estudiantes de la jornada matutina, h) Grupo de discusión con estudiantes de la jornada vespertina e i) Observación participante a las asignaturas objeto de estudio.

Sin embargo, hubo necesidad de alterar ese orden por tiempo y disposición de algunos sujetos seleccionados para realizar el trabajo de campo. Los grupos de discusión se han realizado paralelos a las entrevistas semiestructuradas y en profundidad.

8.3. Recogida de la información

Para obtener la información necesaria para la investigación se han realizado los siguientes procedimientos:

8.4. Análisis de documentos

Esta fase se inició con la selección y análisis de los documentos oficiales para tener un panorama de partida de la evaluación del aprendizaje en la EDG. Al analizar el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de USAC, se encontró que hay una concepción de evaluación de corte tradicional cuantitativa, se han definido los valores numéricos para la zona¹⁶ y el examen final de asignaturas teóricas y prácticas. Así como un listado de propuesta de actividad que el profesorado puede realizar para la práctica de la evaluación, pero siempre enmarcadas en la acumulación de notas para certificar el rendimiento estudiantil.

¹⁶Zona en el contexto de la USAC es la acumulación sumativa de datos numéricos que determina el derecho a examen final. En asignaturas teóricas rango 0 a 70 y examen final 30 puntos. Asignaturas prácticas rango 0 a 80 examen final 20 puntos. Se aprueba una asignatura con 61 puntos.

Se elaboró en el año 2005 por representantes de las distintas Facultades de la Universidad y cuenta con punto resolutivo de la máxima autoridad de la casa de estudios Consejo Superior Universitario (CSU), dicho reglamento norma la evaluación en toda la Universidad.

En el año 2010, el CSU emitió un punto resolutivo donde pide a las distintas Facultades, Escuelas y Centros Regionales trabajen en su enfoque curricular el Modelo por Competencias. Sin embargo, no hubo ninguna modificación al Reglamento General de Evaluación en cuanto al enfoque y metodología de evaluación del aprendizaje. Esta situación ha generado un ambiente confuso para el profesorado y autoridades.

En el caso de la EDG, no hubo un programa formal de formación en competencias para el profesorado y el Reglamento de Evaluación de la USAC de enfoque cuantitativo sigue vigente, entonces la práctica de la evaluación cada profesor/a la aplica según sus creencias y formación.

Respecto al Normativo General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Facultad de Arquitectura, está construido en base al Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de USAC. El Modelo Curricular por Competencias se implementó en el año 2001 y no hubo modificación del Normativo de Evaluación de la Facultad. Análisis de documentos pedagógicos: se han analizado las planificaciones docentes del profesorado de las asignaturas de Mercadeo, Estrategias Creativas, Historietas y Taller de Diseño Visual 7-video. Se han considerado aspectos de la planificación docente como diagnóstico para conocer los conocimientos previos de los estudiantes, la definición de objetivos/competencias, exposición de metodologías a desarrollar, instrumentos de evaluación y los momentos de evaluar el aprendizaje.

Esto ha permitido analizar la normativa oficial que regula la evaluación del aprendizaje en la escuela, conocer las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se aplican en el proceso de evaluación establecida, así como las técnicas e instrumentos que se sugieren aplicar en la evaluación del aprendizaje.

En estos documentos se analiza la normativa que regula el proceso de evaluación en la EDG y la evaluación que práctica el profesorado para encontrar el grado de coherencia entre lo reglamentado en evaluación y lo que hace el profesorado.

En los documentos oficiales que regulan la evaluación y en los programas de curso y planificaciones docentes, se ha aplicado el análisis pragmático.

Para ello ha sido necesario conocer el contexto en el cual se han elaborado los documentos, el lenguaje y el significado que tiene cada uno de los términos en el tema de evaluación del aprendizaje. En el caso de USAC y de la EDG el enfoque curricular en el cual se han elaborado los documentos es el currículum tecnológico –positivista con un modelo por objetivos. En el año 2011, el Consejo Superior Universitario de USAC sugirió a las Unidades Académicas que se implementara en el plan de estudios el modelo curricular por competencias. A partir de ese año se ha implementado de forma paulatina en la EDG el modelo por competencias que pertenece también al mismo enfoque.

La carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico está estructurada en 10 ciclos, en el año 2011 solo en el primer ciclo se implementó dicho modelo. Los documentos oficiales que regulan la evaluación en la USAC y EDG han sido elaborados en el contexto del currículum por objetivos y no han sido reelaborados implementando normativa para la evaluación por competencias.

Entonces, como se ha indicado anteriormente, el análisis pragmático de los documentos se ha realizado con el lenguaje positivista que es el lenguaje que también está vigente en el profesorado, autoridades y estudiantes. Desde esta perspectiva positivista la evaluación se queda en una medición donde lo que interesa son los resultados no los procesos ni el desempeño de los estudiantes. Es decir, se privilegian la pasividad del estudiantado, la mecanización y memorización, la evaluación es sinónimo de calificación.

Los documentos oficiales que regulan la evaluación se han analizado con el instrumento indicado en los anexos 2 y 3 en ellos se interpreta la normativa oficial que regula la evaluación del aprendizaje en la escuela, se identifican las metodologías y el proceso de evaluación establecida, así como las técnicas e instrumentos que se sugieren aplicar en la evaluación del aprendizaje. Al relacionar el análisis de los documentos oficiales con los documentos pedagógicos y la información obtenida de la aplicación de las otras estrategias metodológicas se ha determinado el grado de coherencia entre el currículo oficial y las metodologías de evaluación que se practican en la EDG.

8.5. Entrevistas semiestructuradas

Para la aplicación de las entrevistas se han seleccionado 11 profesores que imparten docencia en la EDG; de mutuo acuerdo se escoge día y hora para tener con cada uno de ellos un tiempo para platicar del tema de investigación. Con cada uno de los entrevistados se inició dándoles a conocer los objetivos de la investigación, el agradecimiento por aceptar la entrevista y el permiso para grabar la conversación. Ninguno de los profesores aceptó que se grabara; entonces, la información se ha plasmado en el formato de la entrevista para luego integrar los datos y facilitar el manejo de la información. Con tres profesores fue necesario cambiar las horas y días ya confirmados.

8.6. Entrevistas en profundidad

Este instrumento se ha aplicado con la modalidad de conversación entre iguales respecto al tema de la evaluación que se práctica en la EDG y se ha seleccionado a 10 informantes: Director y coordinadores de Teoría, Métodos y Proyectos, de Nivel, porque ellos dirigen la normativa institucional que rige la evaluación en la escuela. Los dos profesores galardonados con el premio a la excelencia académica, con más de 15 años ejerciendo la docencia, conocen y han participado en las diferentes etapas de transición que ha tenido la EDG desde su fundación como una carrera a nivel técnico, la creación de la licenciatura como un proyecto autofinanciable, la construcción e implementación del modelo curricular por competencias.

Estas razones, han permitido tener una comprensión profunda de las perspectivas de la evaluación que tienen dichos informantes y ha permitido explicar la concepción y práctica de la evaluación en la institución objeto de estudio.

En el instrumento no se ha impuesto una estructura a los informantes, los temas se han englobado en preguntas descriptivas que abarcan la conceptualización, la finalidad, la metodología y los instrumentos que utiliza el profesorado para la evaluación. También se incluyen la participación estudiantil y la utilidad de la evaluación.

Estos temas han facilitado la comprensión de las metodologías de evaluación del aprendizaje en la EDG, porque cada uno de los informantes ha dicho lo que considera importante de la evaluación, basándose en su experiencia profesional y docente, formación profesional de arquitectos o diseñadores gráficos. Estos temas, también se han abordado en la entrevista semiestructurada y grupos de discusión con el objetivo de realizar la triangulación de datos.

Las entrevistas se han realizado con un promedio de dos sesiones por informante, el lugar y la fecha siempre ha sido consensuada; de esa manera se ha garantizado la participación de los informantes. En todas las entrevistas se les ha dado a los informantes la oportunidad de leer y comentar sus borradores antes de publicarlos en la investigación.

Para realizar cada una de las entrevistas, se ha establecido un ambiente de cordialidad iniciando con preguntas que faciliten la comodidad del entrevistado, luego se ha comunicado a cada uno de los informantes cuáles son los objetivos de la investigación y por qué se ha seleccionado para participar. En cada entrevista se ha anotado la fecha y hora de realización, se ha dado la bienvenida a los informantes y a conocer cuál es el objetivo de la reunión. Se ha solicitado permiso para grabar las entrevistas, de los 10 informantes solo dos aceptaron, los informantes que aceptaron la grabación han manifestado incomodidad en el desarrollo de la conversación, ante ello, se ha tomado la decisión de no grabar y propiciar un ambiente relajado y ameno.

Los temas que se han abordado en la entrevista: a) Conceptualización de la evaluación del aprendizaje, ha permitido conocer cuál es el concepto de evaluación que tienen autoridades, profesorado y estudiantes. Además, ha facilitado identificar el modelo de evaluación que se práctica en las aulas, b) Finalidad de la evaluación, ha permitido comprender para qué evalúa el profesorado, si es con fines de promoción o como práctica reflexiva para reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, c) Metodología de evaluación que se práctica en el aula, los instrumentos que se utilizan, la frecuencia de las prácticas evaluativas, d) Participación del estudiante, si actúa como sujeto pasivo o activo en la evaluación y e) Utilidad de la evaluación tanto para el profesorado como para al estudiante.

8.7. Grupos de discusión

Al utilizar esta técnica se ha decidido realizar tres grupos de discusión uno con profesores de jornada matutina y vespertina en el 202 del edificio T1 a las 18:00 horas. Dos grupos de discusión con estudiantes, por respeto a sus horarios de estudios se han realizado en los siguientes horarios: Jornada matutina 11:00 horas, salón 202 del edificio T1. Jornada vespertina 17:30 horas, salón 202, edificio T1.

Al inicio de cada grupo de discusión se les ha presentado al profesorado y estudiantes una ficha para que se registren, el tema a investigar, los objetivos, cómo se desarrolla esta técnica y cuál es su finalidad. Se ha solicitado permiso para grabar las conversaciones sostenidas con cada grupo de discusión, las cuales se digitalizaron para poder hacer un completo análisis de la información recogida. Esto se hizo al terminar las discusiones para no perder detalles de lo acontecido en las reuniones.

Esta estrategia se ha aplicado a un grupo de 14 profesores de jornadas matutina y vespertina para poner a discusión el proceso de evaluación y se han validado las opiniones significativas del tema obtenidas de la aplicación de otras estrategias; para enriquecer el estudio y dar respuestas a los objetivos planteados en la investigación. También se han realizado dos grupos de discusión, uno con estudiantes de la jornada matutina (10) y otro con estudiantes de la jornada vespertina (8) para debatir la forma en que son evaluados y el grado de satisfacción que les provoca el sistema de evaluación de la EDG.

En la aplicación del instrumento se han asignado los temas en coherencia con la estructura temática de la entrevista en profundidad y entrevista semiestructurada para facilitar la triangulación de la información recogida.

En el grupo de discusión con estudiantes se ha abordado el tema de satisfacción respecto a la evaluación que se práctica en la EDG.

8.8. Observación participante

La observación se ha realizado en el desarrollo de las clases de las asignaturas teóricas Mercadeo y Estrategias Creativas, asignaturas prácticas: Historietas y Taller de Diseño Visual 8-edición.

También se han visitado las aulas en las fechas calendarizadas por las autoridades de la Facultad de Arquitectura para la práctica de exámenes parciales. La Facultad de Arquitectura ha normado dos evaluaciones parciales por semestre, el primer examen parcial se programó la 3^a. Semana de febrero y el segundo examen parcial la 4^a. Semana de marzo y los exámenes finales la 3^a. Semana de mayo.

Cada asignatura se ha observado 4 veces, una en el desarrollo de la clase y 3 en las fechas en que se han realizado los exámenes. En total se han realizado 16 observaciones. La información recopilada se registró en hojas que luego facilitó la triangulación de datos para la redacción del informe final.

La observación ha permitido conocer la concepción de evaluación que subyace en las prácticas evaluativas, observar la metodología de evaluación, identificar los procedimientos, criterios, técnicas e instrumentos de evaluación que aplica el profesorado.

La información obtenida en cada una de las observaciones realizadas se ha sistematizado para facilitar la triangulación de datos.

La observación participante se ha aplicado utilizando una guía que contiene aspectos didácticos pedagógicos para el desarrollo de la docencia como formas de enseñanza, participación del estudiante, relación profesor/a-estudiante, materiales didácticos, metodología de evaluación, instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, manifestaciones actitudinales de profesores/estudiantes durante la práctica de evaluación.

En las formas de enseñanza del profesorado, se ha aplicado la clasificación de Scardamalia y Bereiter (1989) considerando la práctica de la enseñanza: a) Como transmisión cultural centrada más en los contenidos, b) Entrenamiento de habilidades y capacidades para la solución de problemas, c) Fomentar el desarrollo natural respetando la heterogeneidad de los estudiantes propiciando la interrelación entre la socialización y el desarrollo individual del estudiante y d) Centrada en los intereses e individualidades del estudiante.

Se ha observado si la participación de los estudiantes en la clase es propiciada por el profesorado o por iniciativa de ellos, el clima pedagógico de clase: momentos para el desarrollo de la clase, presentación de objetivos del tema, organización de contenidos, comunicación clara, interés por motivar a los estudiantes, promover el respeto mutuo, diálogo, aplicación de variadas estrategias didácticas, uso de la tecnología, el material didáctico, las formas de evaluación y los instrumentos y si se toma en cuenta la heterogeneidad del estudiantado a la hora de practicar la evaluación.

9. Conclusiones

La metodología empleada en la tesis se ha fundamentado en la investigación cualitativa, porque este paradigma de investigación está orientado a la comprensión del comportamiento humano a partir del propio contexto del individuo y facilita aproximarse a una realidad particular que no puede generalizarse (Ortiz Arellano, 2013). Consiste en la aplicación de diferentes estrategias metodológicas que proveen información desde adentro, es decir cercana a los datos para descubrir e interpretar la realidad del fenómeno de estudio.

Entonces, la evaluación del aprendizaje se estudia en el contexto natural de la EDG; esto facilita hacer una interpretación de las prácticas cotidianas de evaluación que aplica el profesorado en su trabajo docente. Se han aplicado diferentes estrategias propias para la recogida de datos cualitativos, tales como el análisis de documentos, la entrevista semiestructurada que es una técnica que puede desarrollarse como un diálogo para el conocimiento de los sujetos de investigación, esta se basa en una lista de preguntas y durante la conversación el investigador puede plantear otras interrogantes para determinar conceptos y adquirir más información sobre los temas investigados (Baptista Lucio, Hernández Sampieri y Fernández Collado, 2010; Martínez, 2006).

También se han aplicado entrevistas en profundidad, que son reiterados encuentros entre el investigador y los informantes clave, para obtener información respecto al tema a investigar lo que posibilita comprender lo sustancial y la individualidad de cada informe clave (Robles, 2011). Grupos de discusión y observación participante donde el investigador convive con el grupo a investigar compartiendo sus costumbres y formas de vida.

Con los datos obtenidos de estas estrategias se ha realizado la triangulación de datos con el objetivo de minimizar el sesgo que pueda darse en la interpretación y presentación de resultados.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE DATOS

1. Introducción

El análisis de datos es el proceso artesanal que se basa en la lectura comprensiva de la información recogida de diferentes técnicas; para ello ha sido necesario la transcripción lo más fielmente posible de la práctica de evaluación de los aprendizajes en la EDG.

Según Echeverría (2005), en esta lectura el investigador debe buscar información con sentido general que posea un significado transversal en los textos y que sea significativa para los objetivos de la investigación. Según Mejía (2011), el análisis de datos se inicia desde la recepción de los datos en sus diversas versiones como notas de campo, grabaciones de audio y vídeo; esta información no se compone de datos cualitativos sino de fuente de datos. Para Mejía, en el análisis de datos se manifiestan las fases siguientes: a) Reducción de datos, cuando se desarrolla la edición, categorización, codificación y presentación de datos, b) Análisis descriptivo que implica la elaboración de conclusiones descriptivas y c) Interpretación, construcción de conclusiones teóricas y explicativas.

En la investigación, se ha procedido a la lectura, análisis e interpretación de las entrevistas semiestructuradas, en profundidad y grupos de discusión del profesorado, grupo de discusión de los estudiantes.

2. Temas emergentes

Los temas emergentes han surgido de la lectura reiterada de la información de las entrevistas. También, se han escuchado grabaciones que han facilitado la selección de temas que han aparecido con regularidad y con significancia para la investigación.

Los temas emergentes son los siguientes:

- Cambios de paradigmas en la evaluación
- Historia de la evaluación en la Facultad de Arquitectura
- Evaluación o medición
- Cambios de lógica en los procesos evaluativos
- Evaluación y la perspectiva tecnológica
- El sinsentido de la evaluación en la universidad
- La perspectiva política de la evaluación
- Evaluación convergente y divergente
- Las dificultades más comunes en la evaluación
- La importancia de los test en la Facultad de Arquitectura.
- La evaluación y los mitos personales
- La evaluación del aprendizaje y el currículo oculto.
- La evaluación es un terreno complejo.
- La diversidad cultural del profesorado
- Cultura evaluativa en la Facultad de Arquitectura
- La mitopoyetica de la evaluación según el estudiantado.
- El reto de la meta evaluación
- Actitudes y creencias del profesorado
- Los modelos evaluativos más utilizados en la facultad de arquitectura.
- La evaluación y las exigencias de la sociedad.
- La importancia de la evaluación curricular.
- Comprender y valorar las prácticas evaluativas.
- La evaluación en la Facultad de Arquitectura.

Para el procesamiento de la información se ha realizado la triangulación de datos obtenidos de los diferentes instrumentos que se han aplicado en la investigación.

Para la selección de la información se han tomado los criterios propuestos por Cisterna (2005), que refieren a la pertinencia que consiste en sólo considerar la información que se relaciona directamente con el tema y la relevancia que busca evidenciar la significatividad con el tema de investigación.

Las respuestas obtenidas de todos los sujetos, se han agrupado buscando elementos comunes en coincidencias o divergencias que han dado lugar a las categorías y subcategorías.

3. Categorías y subcategorías

Las categorías son conceptos que muestran un fenómeno, se derivan de los datos que se identifican en el trabajo de campo, facilitan la identificación y clasificación de la información en relación con el todo formando unidades temáticas con significatividad en la investigación (Martínez, 2006; Mejía, 2001; Strauss y Corbin, 2002). Para la construcción de las categorías se ha tomado como referencia el procedimiento propuesto por Taylor y Bodgan (1987), que consiste en a) Revisar los datos repetidamente, hacer una lectura comprensiva de la información, b) Buscar elementos, ideas, conceptos que tengan significado para los objetivos y propósitos del objeto de estudio, c) Identificar temas emergentes en los datos y d) Elaborar y clasificación de categorías a partir del análisis de los datos. La elaboración de categorías se ha realizado con el enfoque inductivo-deductivo (Cisterna, 2005; Taylor y Bodgan, 1987) porque en base a un marco teórico de evaluación se han elaborado categorías apriorísticas que se han plasmado en unidades de análisis de los instrumentos de investigación y a partir del análisis de los datos se han obtenido categorías emergentes y se ha realizado la primera codificación.

Para la recogida de información se han definido categorías apriorísticas en las preguntas de los instrumentos de investigación, las cuales se listan a continuación:

- Concepción de evaluación del aprendizaje.
- Contenido y finalidad de la evaluación.
- Metodología de evaluación.
- Participación estudiantil.
- Utilidad de la evaluación.
- Satisfacción del estudiantado respecto a la evaluación.

Al analizar los datos se han encontrado elementos significativos del trabajo de campo que han sugerido modificaciones en las categorías para que haya mejor interpretación de la información, quedando en definitiva las categorías siguientes:

- Concepción de evaluación del aprendizaje.
- Qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación.
- Cómo evalúa el profesorado.
- Para qué evalúa.
- Los retos de la reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Arquitectura.

Para la construcción de las categorías se han englobado aquellos temas que tienen un significado para la explicación de cada una de ellas. En la siguiente tabla se muestra la vinculación.

Tabla 7. Categorías y temas emergentes.

Categoría	Temas emergentes
1. Concepción de evaluación del aprendizaje.	<p>La perspectiva política de la evaluación</p> <p>La evaluación y los mitos personales</p> <p>La diversidad cultural del profesorado</p> <p>Evaluación o medición</p>
2. Qué es lo que se avalúa cuando se habla de evaluación.	<p>La perspectiva política de la evaluación</p> <p>La diversidad cultural del profesorado</p> <p>Actitudes y creencias del profesorado.</p> <p>La evaluación y las exigencias de la sociedad.</p> <p>La evaluación en la Facultad de Arquitectura.</p> <p>La evaluación del aprendizaje y el currículo oculto.</p> <p>El sinsentido de la evaluación en la universidad</p>
3. Cómo evalúa el profesorado.	<p>Historia de la evaluación en la Facultad de Arquitectura</p> <p>Evaluación convergente y divergente</p> <p>Las dificultades más comunes en la evaluación</p> <p>La importancia de los test en la Facultad de Arquitectura</p> <p>La evaluación del aprendizaje y el currículo oculto.</p> <p>La mitopoyetica de la evaluación según el estudiantado.</p> <p>Los modelos evaluativos más utilizados en la facultad de arquitectura.</p> <p>La evaluación en la Facultad de Arquitectura.</p> <p>Cultura evaluativa en la Facultad de Arquitectura</p>
4. Para qué evalúa	<p>La perspectiva política de la evaluación.</p> <p>La evaluación y las exigencias de la sociedad.</p> <p>La importancia de la evaluación curricular</p>
5. Los retos de la reconceptualización de la evaluación en la Facultad de Arquitectura	<p>Los cambios de lógica en los procesos evaluativos.</p> <p>Evaluación y la perspectiva tecnológica</p> <p>La evaluación es un terreno complejo.</p> <p>El reto de la meta evaluación</p> <p>Comprender y valorar las prácticas evaluativas</p> <p>Cambios de paradigmas en la evaluación</p>

Para comprensión de cada categoría, se han definido sus significados y códigos.

Tabla 8. Categorías, significados para la investigación, códigos.

Categorías	Significado	Código asignados
Concepción de evaluación del aprendizaje. OB1. P1	Concepción teórica de la evaluación en la comunidad facultativa como práctica de mejora continua, como medición del rendimiento, la evaluación en el contexto de la EDG. Implicaciones prácticas.	A
Qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación. OB3.P3	Evaluación centrada en contenidos, competencias, procesos, aspectos, La normativa oficial de la evaluación y la evaluación en el aula.	B
Cómo evalúa el profesorado. OB2.P2	Práctica de la evaluación tradicional, práctica de evaluación formativa, criterios, instrumentos, frecuencia en las prácticas de evaluación, participación estudiantil, metodología de enseñanza y coherencia.	C
Para qué evalúa. OB4.P4	Finalidad de la evaluación en la EDG, finalidad de la evaluación en el aula, satisfacción estudiantil, evaluación centrada en promoción o acción de mejora, logro de perfil de egreso de carrera definido en proyecto educativo.	D
Los retos de la reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Arquitectura.	La evaluación como práctica de la mejora continua para el aprendizaje de los estudiantes y práctica del profesorado. La evaluación en la práctica profesional, la evaluación del desempeño, la evaluación para el emprendimiento.	E

La tabla muestra la clasificación de las categorías, sus significados y códigos para el manejo de la información vertida de los datos.

Estructuradas las categorías, se han construido las subcategorías en subtemas quedan significado a cada una de las categorías definidas en el informe de investigación.

Tabla 9. Categorías y subcategorías.

Categoría	Subcategoría
1. Concepción de evaluación del aprendizaje.	1.1. Posiciones acríicas con relación a la evaluación. 1.2. Un aprendizaje objeto de críticas. 1.3. Los prejuicios sobre evaluación de profesores versus estudiantes. 1.4. La postura política de las autoridades ante la evaluación.
2. Qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación.	2.1. La coherencia del Proyecto Educativo en la Facultad. 2.2. El tratamiento de los temas transversales. 2.3. Diagnóstico y pronóstico no sirven para mucho.
3. Cómo evalúa el profesorado	3.1. Una herencia del sistema tradicional. 3.2. Técnicas, instrumentos y criterios de evaluación. 3.3. Los modos alternativos de evaluación.
4. Para qué se evalúa	4.1. Cumplimiento de la rutina de evaluación. 4.2. Para promoción del estudiante y exigencias del sistema. 4.3. Nivel de satisfacción del estudiante en relación a la evaluación.

4. Codificación

Como se ha descrito anteriormente, para la redacción de cada una de las categorías se ha realizado análisis de las respuestas obtenidas en cada uno de los instrumentos aplicado en el trabajo de campo, lo que ha facilitado hacer la triangulación de instrumentos y de sujetos.

4.1 Sistema de codificación

La codificación que se utilizó en los instrumentos se describe en la siguiente tabla

Tabla 10. Instrumentos y sujetos participantes en la investigación.

Instrumentos	Autoridades	Profesorado	Estudiantes jornada matutina	Estudiantes jornada vespertina
AD=análisis de documentos				
ES-P=entrevistas semiestructuradas		P1, P2,...P11		
EP-A=entrevista en profundidad	A1=Director A2=Coordinador Teoría. A3=Coordinador Nivel A4=Coordinador Métodos y Proyectos	EP-P1=Prof. galardonado 1 EP-P2=Prof. galardonado 2 EP-P3=Prof. Asignatura Teórica1. EP-P4=Prof. Asignatura Teórica 2. EP-P5=Prof. Asignatura Práctica 1. EP-P6=Prof. Asignatura Práctica 2.		
GD-P=Grupo discusión		Profesorado (M=8 H=6)	Estudiantes (M=7 H= 3)	Estudiantes (M=5 H= 6)
OCT1=Observación clase teórica 1				
O-CT2=Observación clase teórica 2.				
O-CP1=Observación Clase práctica 1				
O-CP2=Observación clase práctica 2.				

A continuación, se presentan los datos relevantes de las subcategorías que han facilitado la comprensión y el análisis de la evaluación del aprendizaje en la EDG.

5. Concepción de evaluación

5.1. Posiciones acríicas con relación a la evaluación

La evaluación como elemento significativo del currículum debe acreditar el aprendizaje en el proceso de enseñanza, con la intención de conocer los logros y dificultades del estudiante para crear estrategias que respondan a sus intereses y necesidades educativas. Además, debe ser un aprendizaje para que el profesorado reflexione sobre sus prácticas docentes. Partiendo de estas premisas, es indispensable que las autoridades, profesorado y estudiantes tengan claro el concepto de evaluación en el ámbito educativo. Dichos sujetos, al ser entrevistados, expresaron su opinión respecto al concepto de evaluación.

Al preguntar cómo definen la evaluación, se ha encontrado similitud en las respuestas de seis profesores indicando que la evaluación es una medición del conocimiento. Los otros cinco expresaron características de evaluación. Las respuestas de los profesores que se refirieron al concepto de evaluación, se engloban en las respuestas siguientes:

“Medir el conocimiento adquirido” (ES-P10).

“Conocer el grado de aprendizaje de los estudiantes” (ES-P11).

Las respuestas de 8 profesores (8 de 14) coincidieron en que la evaluación es la medición de objetivos y asignación de una nota numérica.

Estas son algunas de las opiniones expresadas por el profesorado:

“Es el proceso de la medición del conocimiento o alcance de los objetivos” (GD-P).

“Veo y evalúo obviamente con una cantidad cuantitativa” (GD-P).

En el caso de las autoridades de la EDG, tres han coincidido en definir la evaluación como medición y cantidad de conocimiento.

Un coordinador definió la evaluación como un proceso de aprendizaje para el docente y el estudiante. Las respuestas son las siguientes:

“La evaluación define la cantidad de conocimiento de los estudiantes” (EP-A3).

“Es el logro de metas en la formación de habilidades, conocimiento, etc.” (EP-A1).

“La evaluación es una estrategia que contribuye al aprendizaje, tanto para estudiantes como para los profesores en tanto que los profesores pueden retroalimentarse”(EP-A4).

Se ha encontrado similitud en las opiniones que consideran la evaluación como una revisión y alcance de metas, es decir:

“La evaluación es un proceso que se lleva a cabo para revisar cada una de las tareas que ellos nos proponen o la forma más bien para llegar a alcanzar las metas” (GD-EM).

Con los estudiantes de la jornada vespertina, no se encontraron respuestas centradas en la definición de evaluación, lo que han expresado son opiniones que manifiestan un desconocimiento del concepto. A continuación, se presentan las respuestas que manifiestan lo indicado:

“La evaluación es el 25% del estudiante, 25% es del catedrático y el 50% superación del alumno” (GD-EV).

“La evaluación es el interés de la persona por aprender” (GD-EV).

Las respuestas anteriores pueden contrastarse con la perspectiva teórica de Stenhouse (1984), para quien la práctica de la evaluación requiere de la comprensión del profesorado para actuar ante el proceso educativo, donde el profesor/a debe ser un crítico y no un simple calificador.

Al analizar estas respuestas, se ha encontrado que una mayoría del profesorado, autoridades y estudiantes de la jornada matutina coinciden con definir la evaluación en términos solo de medición, no hay una comprensión de la evaluación como proceso, ni una actitud crítica del profesorado, se encuentra enmarcada la evaluación en una medición, calificación o asignación de nota numérica. Además, en esta concepción de evaluación las autoridades y el profesorado no evidencian la participación de los estudiantes, de ahí que se considera como tradicionalmente ha sucedido, la evaluación está solo en poder del profesorado.

Al contrastar las opiniones sobre el concepto de evaluación que tienen las autoridades y el profesorado con el concepto de Álvarez Méndez (2003), quien define la evaluación como un proceso que brinda información para que el profesorado mejore su práctica docente y los estudiantes identifiquen sus dificultades de aprendizaje para emprender acciones de mejora.

Se ha encontrado que el concepto de evaluación que está vigente en la EDG no es un proceso sistematizado de información que sirva para mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la evaluación en la escuela se concibe solo como la medición de contenidos.

También, las opiniones del profesorado y autoridades se han contrastado con la definición de evaluación de Stenhouse (1984), para quien la práctica de la evaluación requiere de la comprensión del profesorado para actuar ante el proceso educativo, donde el profesor/a debe ser un crítico y no un simple calificador. Como resultado de este contraste se ha identificado que el concepto de evaluación que se tiene en la EDG carece del valor de acción transformadora en el proceso educativo, su práctica se concreta en calificar el cumplimiento de aspectos asignados en las tareas para la asignación de datos numéricos, es decir, el profesorado es un calificador. La única opinión expresada en coherencia con esta propuesta teórica es la de un coordinador, para quien la evaluación es un aprendizaje para ambas partes y al profesorado le ayuda a mejorar su práctica.

En general, en las opiniones expresadas por autoridades, profesorado y estudiantes sobre el concepto de evaluación se han encontrado características de una evaluación carente de un proceso crítico y de reflexión que facilite condiciones de mejora para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la EDG. En el caso de autoridades y profesorado se destaca lo siguiente:

- La medición del aprendizaje, sin preocuparse por recoger información para ayudar al estudiante a identificar sus desaciertos.
- La práctica de la evaluación para cuantificar resultados y no para proporcionar oportunidades de mejora.

- La evaluación como práctica para acreditar tareas sin fomentar la argumentación y reflexión.
- El concepto de evaluación sin sustentación epistemológica.

En el caso de los estudiantes, los aspectos acrícos encontrados en sus respuestas son los siguientes:

- Acreditar tareas sin cuestionar la calidad y el objetivo de las mismas.
- Desconocimiento del significado de la evaluación de los aprendizajes.
- Actitud acríca en la práctica de la evaluación.

Para tener otra fuente de información de la evaluación que se practica en la EDG, se han realizado cuatro visitas de observación a las clases de asignaturas teóricas y prácticas objeto de estudio en las fases: a) desarrollo de una clase. b) Primer examen parcial. c) Segundo examen parcial. d) Examen final¹⁷. Cada visita se ha cotejado una serie de aspectos que al integrarlos evidencian lo observado (Anexo 9).

Observación de clases teóricas (O-CT1, O-CT2)

En la observación de estas asignaturas se han encontrado similitudes en cuanto a la estructura del desarrollo de las clases ya que en las dos asignaturas los profesores solo presentan el tema a desarrollar. En dichas asignaturas, se ha identificado que las formas de enseñanza corresponden a un modelo centrado en los contenidos, lo que preocupa a los profesores es cubrir el programa de la asignatura y esto limita centrarse más en la creación de actividades de aprendizaje que propicien el debate, discusión y reflexión sobre la asignatura.

¹⁷ En la EDG la Junta Directiva entrega un calendario de fechas para la realización de exámenes parciales y finales durante cada semestre o ciclo de estudio.

Es muy débil la relación profesor/a- estudiante, estudiante-estudiante. El material didáctico consiste en selección de lecturas de los temas del programa y presentaciones digitales para representar los contenidos. La práctica de la evaluación se hace utilizando pruebas de falso y verdadero, cuestionarios de respuesta directa, es decir, pruebas teóricas que potencian la memoria. Las pruebas se aplican a todos los estudiantes sin respetar la heterogeneidad. El aprendizaje que se da en estas asignaturas es repetitivo y mecánico.

Los estudiantes se preocupan por la entrega de tareas con el fin de obtener una nota que les garantice la promoción de la asignatura. La teoría de aprendizaje que se práctica en estas asignaturas es el conductismo¹⁸, programando actividades para cada contenido del programa de asignatura con el fin de tener una serie de cantidades numéricas que al sumarlas darán la nota final. En las visitas a los salones de clases siempre se observó que la evaluación es sinónimo de medición o calificación.

Observación de clases prácticas (O-CP1, O-CP2)

En la observación de las clases se han encontrado algunas similitudes que se describen a continuación: la estructura de la clase consistió en indicar el tema a desarrollar y los procedimientos para aplicar en los ejercicios. No se indican los objetivos ni las razones del por qué se deben utilizar las técnicas.

Se observó en las clases de las dos asignaturas un modelo de enseñanza centrado en contenidos y presentaciones de contenidos en programas de diseño. También, el interés de los profesores en motivar sus clases y propiciar respeto y diálogo.

¹⁸El conductismo pertenece a las teorías asociacionistas de condicionamiento de E-R, donde el aprendizaje se centra en las conductas externas del sujeto, es un proceso mecánico.

La evaluación es concebida como la asignación de una nota numérica por cada ejercicio de diseño, en las dos asignaturas han utilizado matrices de evaluación¹⁹. La nota numérica de todos los ejercicios arroja la nota final de la asignatura, por lo cual, aún en estas asignaturas el concepto de evaluación sigue siendo una medición o calificación.

En las dos asignaturas se ha observado que durante el desarrollo de las clases y en el período de exámenes programado por la Junta Directiva practican la exposición de trabajos los califican no evalúan con la matriz de evaluación, no permiten la participación de estudiantes y los criterios de calificación que utilizan son únicamente definidos por el profesor de cada asignatura, es decir no hay consenso ni con otros profesores ni con los estudiantes.

Observación de clase práctica (O-CT1)

En esta asignatura, se ha observado que el profesor utiliza la teoría Gestalt para promover el desarrollo de la creatividad en los estudiantes utilizando en los ejercicios de diseño los principios de la Gestalt; el principio de la relación figura fondo para adecuar el tamaño, la posición y color de la pieza gráfica, el principio de la proximidad entre el tiempo y el espacio para la mejor agrupación de los elementos en una obra de diseño, principio de similitud para resaltar que el tamaño, color o forma de las figuras se perciban como un todo, principio de cierre con el que se percibió la forma completa de la figura (Gálvez, 2007).

Al utilizar la teoría de la Gestalt se está promoviendo el aprendizaje como un proceso de identificación del *insight*²⁰ o patrones de pensamiento. Esta teoría permite situar a cada estudiante en su ambiente y en la interacción con el medio, es decir su campo.

¹⁹Hoja de cotejo que consta de aspectos y cada uno tiene una valoración parcial.

²⁰Estructura cognitiva que tiene un sujeto en su aprendizaje (Ríos, 2010).

En Psicología el vocablo *campo* facilita describir el mundo psicológico en que vive el sujeto, es integrar su pasado, presente y futuro, relacionándolo con su realidad actual (Biggs, 1988). Lo que significa que el aprendizaje del estudiante está en función de su campo y la evaluación no debe quedarse solo al nivel de conductas externas y aplicadas de igual manera para todos los estudiantes. Sin embargo, la evaluación se ha realizado aplicando una matriz de evaluación con aspectos y notas numéricas asignados por el profesor.

Al analizar los aspectos observados en las visitas a clases se ha encontrado que el concepto de evaluación sigue aplicándose en la asignación de la nota numérica. En base a lo observado en la visita a las clases teóricas y prácticas, a opiniones expresadas por autoridades, profesores y estudiantes sobre el concepto de evaluación se ha podido encontrar que el concepto de evaluación que impera en la EDG es la evaluación como una medición o calificación.

5.2. Un aprendizaje objeto de críticas

Para abordar el tema del aprendizaje ha sido necesario considerar el paradigma conductista y el paradigma cognitivo. Para Labatut (2004), en el conductismo el aprendizaje es una cadena de respuestas condicionadas a los estímulos externos del medio sin respetar la voluntad del estudiante. En lo cognitivo, el aprendizaje no se limita a la conducta observable del sujeto, sino que se ha tenido en cuenta su capacidad mental para reorganizar su campo psicológico en base a su experiencia. En este paradigma, las oportunidades de desarrollo de capacidades del estudiante van de la mano de la mediación pedagógica del profesorado y de la interacción que se dé entre ellos. Cuando estas condiciones son favorables, el estudiante hace una construcción de significados que facilitan su aprendizaje. Por ello, el modelo de enseñanza y la evaluación deben estar alineados con la forma en que aprende el estudiante.

Para conocer la clase de aprendizaje que se propicia en la EDG, se han realizado dos grupos de discusión, un grupo con estudiantes de jornada matutina a las 11:00 horas, salón 202 del edificio T1²¹ el 23 de mayo del año 2,011 y el otro grupo de discusión con estudiantes de jornada vespertina a las 17:30 horas, salón 202, edificio T1 el 25 de mayo de 2011.

Al preguntar a los estudiantes los aspectos que evalúa el profesorado, se han encontrado similitudes en las opiniones expresadas en los dos grupos de discusión.

“Los aspectos que toman en cuenta en la evaluación son conceptos no su aplicación al ejercicio del diseño” (GD-EM).

“Conceptos, limpieza y que cumpla con los parámetros de la matriz de evaluación” (GD-EV).

Al preguntarles sobre las actividades que propone el profesorado para propiciar el aprendizaje y su evaluación, sus opiniones expresadas han sido:

“No explican, a veces los docentes confunden, no tienen programación, hay improvisación a la hora de explicar” (GD-EM).

“En clases teóricas hay muchos docentes que dan folletos y con suerte evalúan de ese contenido” (GD-EM).

“Los profesores no están capacitados para evaluar porque toman sus propios criterios. No tienen didáctica” (GD-EV).

“Lo malo de los docentes, es que tienen el conocimiento, pero no la didáctica” (GD-EM).

²¹En la USAC las unidades académicas/facultades están instaladas en edificios. Arquitectura tiene asignados el edificio T1 y T2.

Al preguntárseles sobre los trabajos que les dejan en las asignaturas, nuevamente se han encontrado similitudes en las respuestas de los dos grupos de estudiantes. Las opiniones significativas han sido:

“No entregan los trabajos con observaciones a tiempo” (GD-EM).

“No sirve de nada la matriz de evaluación si no entregan los trabajos” (GD-EV).

“No se toman el tiempo para explicar el porqué de las calificaciones de los trabajos” (GD-EV).

“En algunas clases no respetan la matriz de evaluación” (GD-EV).

“Pegan mucho los trabajos en la pizarra y solo se fijan en la calidad del material no tanto por lo que se puso en práctica” (GD-EM).

En cuanto a la variedad de instrumentos que utiliza el profesorado para evaluar y cómo los aplican, las opiniones más significativas de ambos grupos han sido las siguientes:

“No hay variedad en los instrumentos que utilizan y no son adecuados” (GD-EM).

“Exámenes escritos de opción múltiple, preguntas directas, de falso y verdadero, carpetas” (GD-EV).

“En la clase solo dicen el trabajo es este y se basan solo en la calidad del material” (GD-EM).

Respecto a la metodología de enseñanza que emplea el profesorado, las opiniones de los estudiantes son las siguientes:

“Hay catedráticos que no ejercen profesionalmente su curso” (GD-EV).

“No se desarrolla el método de enseñanza de acuerdo a los tipos de alumnos con los que cuenta y no es motivadora” (GD-EM).

“Hay algunos catedráticos que solo se basan en explicar, pero no se fijan si el estudiante aprende lo que ellos están enseñando” (GD-EM).

“Es preocupante la forma en la que evalúa el catedrático” (GD-EV).

“Quitar el hecho de comparar los trabajos” (GD-EV).

“No hay interacción en clases teóricas y prácticas, no están relacionadas”
(GD-EM).

En el marco curricular de todo proyecto educativo, en este caso el de la Carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico de la EDG, los elementos como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben ser coherentes y sustentados en la fundamentación epistemológica que define el currículum implementado. En la EDG, el currículum oficial está basado en el modelo por competencias; en este marco teórico, la competencia se entiende como un saber fundamentado en una capacidad estratégica con transferencia de los conocimientos a situaciones o solución de problemas en un contexto real.

Entonces, en el hecho educativo, la práctica pedagógica tendrá que hacerla el profesor desde un enfoque formador; creando y organizando situaciones complejas de aprendizaje más que recitadora de contenidos. Al integrar las opiniones expresadas por los estudiantes con respecto a la forma en que se ha practicado la evaluación y en la búsqueda del tipo de aprendizaje y las inconformidades que dicha práctica provoca en ellos, se ha encontrado que el tipo de aprendizaje es eminentemente repetitivo y mecánico. Al contrastar las opiniones de los estudiantes sobre el tipo de aprendizaje que se practica en la EDG con la clasificación de aprendizaje de Ausubel et al. (1978) para quienes el aprendizaje desde la perspectiva cognitiva puede ser a) Aprendizaje repetitivo, donde el alumno sólo es un receptor y reproductor de la información, b) Aprendizaje por Descubrimiento: el estudiante debe descubrir y reorganizar el material por sí mismo, descubrir relaciones, leyes o conceptos para luego incorporarlos a su estructura cognitiva, c) Aprendizaje Mecánico: cuando el estudiante realiza arbitrariamente las tareas de aprendizaje y d) Aprendizaje Significativo que se caracteriza porque el sujeto tiene la disposición para aprender mediante la presentación de material potencialmente significativo; puede ser representacional de símbolos o palabras, conceptual y proposicional o aprendizaje de ideas. Se ha encontrado que el aprendizaje que se promueve en la EDG está representado en las clasificaciones de aprendizaje repetitivo y mecánico porque el estudiante reproduce en los exámenes, tareas, proyectos o carpetas lo que solicita el profesorado como una acción para obtener nota numérica y garantizar la promoción de la asignatura.

En coherencia con lo expuesto en los párrafos anteriores se ha encontrado que el tipo de aprendizaje que se está proponiendo en la EDG no corresponde al modelo curricular por competencias; desde este modelo, las competencias dotan de funcionalidad a los contenidos, por lo que es necesario hacer cambios en los modelos de enseñanza, metodología y evaluación.

La evaluación debe estar centrada en la evaluación del desempeño de los estudiantes para fortalecer su formación. En dicho modelo, a la par de la formación académica debe valorarse la formación para la vida lo que exige que el modelo de enseñanza del profesorado considere a: a) La ampliación de los contenidos de aprendizaje centrados en los pilares saber hacer, saber ser y saber convivir. b) Que el aprendizaje se aplique en contextos reales (Arnau y Zabala, 2014; Cabrerizo, Castillo, Rubio, 2008;).

5.3. Los prejuicios sobre evaluación de profesores versus estudiantes

Desde la concepción de una evaluación fundamentada en la construcción del conocimiento, es válido que se dé la medición, la comparación, la comprensión; en paralelo debe realizarse un proceso de reflexión de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los estudiantes con el objetivo de encontrar la coherencia de contenidos e instrumentos de evaluación para contribuir de mejor manera a la calidad de los aprendizajes (Prieto, 2008). Es importante tener en cuenta que la concepción de evaluación del profesorado es el resultado de sus creencias que son construcción de su práctica docente y de su formación. Las creencias y pensamientos del profesor/a determinan el enfoque de su práctica evaluativa y de ahí fundamenta por qué y para qué realizar la evaluación (Coll et al., 2000; Prieto, 2008). Para conocer la fundamentación teórica de las prácticas de evaluación del profesorado en la EDG, se han aplicado instrumentos en los que se han encontrado las opiniones que a continuación se presentan:

Profesorado

Al preguntar al profesorado para qué evalúa, las opiniones de tres profesores han coincidido en la medición de contenidos. Las respuestas se escriben a continuación:

“Para evaluar el contenido” (ES-P1).

“Para conocer cuánto avance tiene el alumno” (ES-P11).

“Medir si los estudiantes han adquirido los contenidos” (ES-P10).

En las opiniones expresadas por cinco profesores que consideran la finalidad de la evaluación como asignación de una nota numérica, las similitudes encontradas en sus respuestas se exponen a continuación:

“Para promover o no a los alumnos” (ES-P4).

“Tenemos obligación de asignar una nota para promoción” (ES-P2).

Autoridades

Al preguntarles a las autoridades para qué se evalúa en la EDG, en las opiniones expresadas por tres autoridades se han encontrado similitudes en considerar la finalidad de la evaluación solo como promoción.

La respuesta que integra las similitudes se muestra a continuación:

“Para que el estudiante pueda ver su proceso en lo aprendido y con fines de promoción” (EP-A2).

En las respuestas sobre la finalidad de la evaluación solo un coordinador ha expresado su opinión considerando el valor que tiene para acción de mejora en proceso educativo. La respuesta se presenta a continuación:

“Con sentido de aprendizaje para tratar de ir teniendo indicadores en el camino” (EP-A4).

Profesorado

El grupo de informantes clave del profesorado lo han constituido cuatro profesores de las asignaturas objeto de estudio y dos profesores galardonados con el premio a la excelencia académica. Las respuestas de los seis profesores han coincidido en que la finalidad de la evaluación es la promoción del estudiante. Sus opiniones expresadas se han integrado en las respuestas siguientes:

“Dentro del sistema es para asignar una nota que apruebe o no el curso” (EP-P6).

“Para promover o no a los alumnos” (EP-P4).

Grupo de discusión del profesorado

Las respuestas de diez profesores (10 de 14) coincidieron en que la finalidad de la evaluación es promover al estudiante.

Estas son algunas de las opiniones expresadas por el profesorado:

“La asignación de la nota numérica” (GD-P).

“Medición del conocimiento y alcance de objetivos” (GD-P).

Grupo de discusión estudiantes jornada matutina

Al preguntar a los estudiantes la finalidad que tiene para ellos la evaluación, las opiniones significativas se han agrupado en las respuestas siguientes:

“Conocer cuánto aprende el estudiante” (GD-EM).

“Preparación para el siguiente nivel, te analiza si estás listo” (GD-EM).

Grupo de discusión estudiantes jornada vespertina

En las opiniones expresadas por los estudiantes de dicha jornada respecto a la finalidad de la evaluación se han encontrado similitudes en considerar la finalidad centrada en la medición de contenidos. Las similitudes se han integrado en las respuestas que se muestran a continuación:

“Para medir el nivel de conocimiento adquirido en el curso” (GD-EV).

“Al catedrático para saber cómo dio su clase. Al estudiante para evaluar lo que sabe” (GD-EV).

Al preguntar al profesorado si permiten la participación del estudiante en la evaluación se han encontrado respuestas en las que subyacen las creencias tradicionales respecto a la evaluación, considerando que solo el profesorado está facultado para realizarla porque él tiene el conocimiento y la autoridad para su aplicación.

La integración de las respuestas se escribe a continuación:

Grupo de discusión del profesorado

Las respuestas de doce profesores (12 de 14) coincidieron en que no se puede permitir la participación de los estudiantes porque los profesores son los que están preparados para hacer la evaluación. Las similitudes encontradas en sus opiniones son las siguientes:

“El maestro es el que debe proponer los criterios de evaluación” (GD-P).

“Porque el docente es el docente” (GD-P).

Grupo de discusión estudiantes jornada vespertina

Al preguntar a los estudiantes acerca de su participación en la evaluación, el grupo de la jornada vespertina ha opinado de manera crítica; las similitudes encontradas en sus respuestas se escriben a continuación:

“No preguntan, excluyen a los alumnos” (GD-EV)

“Un 10 por ciento de profesores permite participar, pero solo con opiniones que no toman en cuenta” (GD-EV).

Al interpretar las respuestas del profesorado y autoridades se ha encontrado que en ambos sectores hay opiniones desfavorables respecto a la finalidad con que debe realizarse la evaluación en el acto educativo, su objetivo lo han centrado en la medición de contenidos, la promoción estudiantil y la autoridad la mantienen solo el profesorado.

En el caso de los estudiantes, los dos grupos coinciden en que la finalidad de la evaluación es identificar cuánto han aprendido de los contenidos de un curso y para promoción a otro ciclo o semestre.

Al contrastar los resultados de las opiniones expresadas por el profesorado y autoridades con relación a la forma de practicar la evaluación con la teoría de Prieto (2008), para quien las creencias del profesorado guían las prácticas de evaluación y desde esta óptica pueden ser prácticas tradicionales, de reflexión para reorientar el proceso educativo o para privilegiar la creatividad; se ha encontrado que en la EDG practican la evaluación sustentado a un sistema tradicional que se basa en las creencias de que el profesor es el que sabe y el estudiante solo debe responder.

Otro aspecto importante que ha sido considerado es la finalidad de la evaluación en la EDG donde autoridades, profesorado y estudiantes han afirmado que la finalidad es la asignación de una nota numérica para promover o no al curso siguiente. Al contrastar el resultado de estas respuestas con la finalidad pedagógica que debe tener la evaluación como un elemento transformador para el sistema evaluativo del centro educativo, donde el profesorado utilice la información de la evaluación para la mejora en su práctica docente y el estudiante se convierta en un sujeto activo para monitorear su aprendizaje (Earl, 2003; Fernández Sierra, 2002). Se ha identificado que en la EDG la finalidad de la evaluación es con sentido solo de promoción y ejecutada desde el pedestal del profesorado, lo que no favorece la acción transformadora en el proceso educativo. Esta forma de entender la evaluación ha estado vigente en los sistemas de evaluación educativa en una gran mayoría de países; en el caso de LA USAC y específicamente en al EDG el sistema tradicional continúa vigente, aun estando oficializado el currículum por competencias. En cuanto a los prejuicios de los estudiantes respecto a la evaluación del aprendizaje se ha encontrado que conciben la evaluación solo para medición de los contenidos del curso/asignatura y para promover al estudiante a otro ciclo académico.

Los prejuicios del profesorado respecto a la evaluación se describen a continuación:

- Medir los contenidos del curso/asignatura.
- Conocer cuánto aprenden los estudiantes.
- La promoción de los estudiantes.
- El profesor es el que debe dirigir la evaluación.
- Asignar la nota numérica porque así lo requiere el sistema.

Los prejuicios de los estudiantes:

- Cuantificar lo que se aprende.
- Preparación para el siguiente nivel.
- Medición del contenido.

5.4. La postura política de las autoridades ante la evaluación

En la universidad de San Carlos de Guatemala la política que norma la evaluación de los aprendizajes está definida en el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En la EDG, es oficial el Normativo de Evaluación del Estudiante de la Facultad de Arquitectura que se ha elaborado en base al Reglamento de Evaluación de USAC; en dicha normativa se ha establecido el procedimiento para realizar la evaluación, la zona para asignaturas teóricas y asignaturas prácticas y la cantidad de exámenes parciales. Respecto a fechas de exámenes y entrega de notas, es la Junta Directiva de la Facultad quien elabora el calendario y envía oficialmente a la dirección de la EDG para su publicación.

Para conocer la postura política sobre evaluación se les ha preguntado a las autoridades sobre el concepto de evaluación, su finalidad, la importancia de la nota numérica, la frecuencia con que se realiza, los instrumentos que se utilizan, la participación estudiantil y la utilidad de la evaluación en la institución. En cuanto al concepto y finalidad, como ya se ha indicado en la EDG la evaluación es sinónimo de medición o calificación y la finalidad es únicamente para la promoción estudiantil. A continuación, se han integrado las respuestas sobre los aspectos de importancia, frecuencia y utilidad de la evaluación.

Al preguntar a las autoridades cuál es la importancia de la nota numérica en la evaluación de los aprendizajes sus respuestas se han integrado en la nota como pase directo para la promoción y la nota como requerimiento administrativo. Las opiniones han sido las siguientes:

“La manera que se tiene para promoción del estudiante” (EP-A2).

“La nota es un requerimiento del sistema” (EP-A1).

En la pregunta sobre la frecuencia con que se realiza la evaluación, se ha encontrado que las asignaturas teóricas las evalúan de una manera distinta a la evaluación en las asignaturas prácticas.

En las asignaturas teóricas, las similitudes que se han encontrado en las respuestas de las autoridades corresponden a la práctica de evaluación por etapas o fases que coinciden con el calendario de exámenes parciales y finales que entrega la dirección de la EDG. En las opiniones que han expresado las autoridades en cuanto a la frecuencia de la evaluación en las asignaturas prácticas, se ha encontrado que hay dos puntos de vista diferentes: a) Períodos asignados por el profesorado durante el semestre y b) Conformación de carpetas según listado de trabajos asignados.

Las respuestas en los dos tipos de asignaturas se presentan a continuación:

Asignaturas teóricas

“Una prueba escrita cada una o dos fases. En el semestre hay cuatro fases” (EP-A3).

Asignaturas prácticas

“Se evalúan cada dos semanas” (EP-A4).

“Tres bitácoras²² al semestre, cada proyecto tiene su tiempo” (EP-A1).

Al preguntarles a las autoridades si permiten que los estudiantes participen en la elección de actividades y criterios de evaluación, dos coordinadores han indicado de manera tajante que no y dos autoridades han dado respuestas ambiguas.

²² En asignaturas prácticas bitácora y carpeta son términos que se utilizan indistintamente, consiste en la agrupación de trabajos asignados durante el semestre.

Las similitudes encontradas en las opiniones de las autoridades se escriben a continuación:

“No” (EP-A3).

“Sí, pero depende de los grupos” (EP-A1).

En la pregunta qué utilidad le dan a la evaluación que se practica en las asignaturas y en la EDG, se ha encontrado que las autoridades no han hecho diferencia en la utilidad que se le da en asignaturas teóricas y prácticas ya que en ambas clases de asignaturas han considerado para promoción y medición. Las opiniones se han integrado en las respuestas siguientes:

Utilidad en las asignaturas

“Para tener una moneda de cambio” (EP-A1).

“Conocer si se produce un conocimiento por estudiantes” (EP-A4).

Utilidad en la unidad académica

“Asignar una nota” (EP-A3).

“Para sistematizar procesos que garanticen como están progresando las asignaturas” (EP-A4).

En la pregunta sobre los instrumentos que utilizan en la práctica de evaluación las respuestas de las autoridades han coincidido en pruebas escritas en asignaturas teóricas, asesorías²³ y carpetas²⁴ en asignaturas prácticas.

Las opiniones se han englobado en las siguientes respuestas:

“Pruebas escritas, por cada tema una tarea, por cada módulo una evaluación escrita” (EP-A3).

“Carpetas acumulativas” (EP-A4).

Al analizar el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala y el Normativo de Evaluación del Estudiante de la Facultad de Arquitectura se han encontrado aspectos significativos que orientan la política educativa de evaluación de la EDG.

Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de USAC

Dicho documento ha sido elaborado por la Dirección y Administración de la USAC, a quien le corresponde la elaboración y aprobación de los reglamentos que sirven para el cumplimiento de la Ley Orgánica y de los Estatutos de la Universidad. Ha sido aprobado en el año 2,005 por el consejo Superior Universitario.

²³ Orientaciones presenciales en modalidad individual o colectiva que el profesorado hace durante o fuera de los períodos de docencia directa, según lo soliciten los estudiantes. Puede ser considerado como tutoría.

²⁴ Conjunto de trabajos que entrega el estudiante según fechas asignadas por el profesorado.

Al hacer un análisis del lenguaje en relación con el contexto de evaluación que se desarrolla en la EDG, se han encontrado los aspectos siguientes:

- La finalidad está centrada en la orientación de metodologías y estrategias a utilizar en la evaluación.
- Considera al estudiante como parte inherente del proceso evaluativo.
- La práctica de la evaluación como acción de mejora.
- La definición considera a la evaluación como un proceso sistemático, integral, gradual y continuo; integrado con los diferentes elementos del currículum.
- Significado de evaluación es la asignación de una nota numérica para promoción del estudiante.
- Define el total de puntos para la integración de la nota numérica o zona en las asignaturas, punteo mínimo de setenta (70) y máximo de ochenta y cinco puntos (85). La nota de promoción es de sesenta y un punto (61).
- Enumera formas de evaluar: trabajos de investigación, prácticas de laboratorio, trabajo de campo, exámenes, autoevaluación, coevaluación, otras actividades de evaluación que planifique el profesorado atendiendo las necesidades educativas de los estudiantes.
- Clasifica los tipos de exámenes que deben aplicar en parciales, finales, extraordinarios, de suficiencia, técnico profesional, de tesis, otros exámenes de graduación.
- Evaluación tradicional
- Mide el rendimiento estudiantil.

Normativa de Evaluación del Estudiante de la Facultad de Arquitectura

Al analizar el documento se han contemplado la concepción de evaluación, definición, finalidad, metodología, tipos de exámenes y rangos de punteos para conformar una nota numérica o zona de las asignaturas, todos estos aspectos se han definido con el mismo lenguaje del Reglamento General de Evaluación y Promoción de USAC.

Los aspectos que son propios del documento son los siguientes:

- Elaborado por la Unidad de Planificación y División de Desarrollo Organizacional de la Facultad de Arquitectura.
- Aprobado por Junta Directiva de la Facultad de Arquitectura en el año dos mil seis (2006) y modificado en el año dos mil catorce (2014).
- Zona acumulativa en asignaturas teóricas (trabajos, dos evaluaciones parciales) mínima de 70 puntos.
- Tipos de exámenes: cortos, parciales, final, de recuperación, extraordinarios, de suficiencia, técnico profesional, de proyecto de graduación.
- La realización de exámenes parciales, finales y de recuperación solo pueden realizar en las fechas asignadas por la Facultad.
- Las asignaturas prácticas no tienen zona, examen final ni retrasadas. En LA USAC y en la Facultad de Arquitectura la normativa de evaluación indica que las asignaturas prácticas se aprueban con integrar los puntos obtenidos en la evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje programadas por el profesorado según la planificación de la asignatura. La nota de promoción es de 61 puntos.

Al contrastar el análisis de los dos documentos que regulan la evaluación del aprendizaje en la EDG se ha valorado que en ambos documentos la concepción de evaluación está definida en un marco de evaluación tradicional. Al contrastar la concepción de evaluación de estos documentos con la definición de evaluación del Reglamento de Evaluación de USAC (2005) donde se define la evaluación como: “La evaluación del proceso enseñanza aprendizaje es de carácter técnico, integral, gradual, sistemático, continuo, flexible, participativo, permanente y perfectible” (p.6).

Y el concepto de evaluación que se institucionaliza en la Facultad de Arquitectura que define la evaluación como:

Proceso técnico, integral, gradual, sistemático, continuo, flexible, participativo, permanente y perfectible que permite, a través de diversos procedimientos e instrumentos, establecer el grado de eficiencia con que el sistema educativo de la Facultad de Arquitectura logra alcanzar las competencias de aprendizaje propuestas, con relación a conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, permitiendo la interpretación y valoración de los resultados obtenidos para la emisión de juicios de valor. [Sic] Exámenes o pruebas de aprendizaje. Instrumentos de evaluación: escritos, orales, de ejecución práctica u otros que la tecnología permita, cuyo fin primordial es evaluar de forma concreta y objetiva el logro de los objetivos del aprendizaje.

(Manual de Organización, Funciones y Normativos de la Facultad de Arquitectura, 2015, p. 32)

Se han encontrado contradicciones significativas respecto a la definición y fines de la evaluación, porque en dichos documentos oficiales han definido la evaluación como un proceso sistemático, continuo, integral, gradual, integrado con los elementos del currículum, es decir, con modelos de enseñanza, metodología de evaluación y aprendizaje. Además, el Reglamento de Evaluación de USAC hace hincapié en la importancia de la participación del estudiante como sujeto activo en el proceso de formación y una adecuada evaluación del proceso de formación del estudiante para la calidad profesional universitaria. En la Facultad de Arquitectura se publican al inicio de cada semestre las fechas inamovibles de los diferentes tipos de exámenes que debe realizar el profesorado, ahí la evaluación está determinada por fechas con prácticas que privilegian la repetición y la memoria, donde el aprendizaje es un acto mecánico. Está implementado un currículum por competencias en la EDG desde el año 2011 pero la evaluación está regulada en forma tradicional aún en la modificación hecha a la normativa de evaluación en el año dos mil catorce (2014).

Los aspectos sustantivos de la evaluación por competencias no han sido considerados, es decir la evaluación centrada en el estudiante, utilizando diferentes estrategias de evaluación que fortalezcan la vinculación de la teoría y la práctica. En este modelo curricular se debe conocer que no todos los sujetos tienen el mismo nivel de desarrollo cognitivo para construir el aprendizaje, por lo tanto, las necesidades educativas de los estudiantes son un factor determinante en la aplicación de una evaluación diferenciada que respete la heterogeneidad. Además, la cantidad de estudiantes por sección generalmente es mayor de cincuenta lo que hace bastante difícil aplicar congruente con el modelo curricular por competencias.

Al integrar las respuestas de las autoridades en los aspectos investigados (concepción de evaluación, finalidad, importancia de la nota numérica, frecuencia con que se realiza, los instrumentos que se utilizan, participación estudiantil y la utilidad de la evaluación) se han hallado elementos que sustentan una evaluación tradicional, totalmente opuesta a las definiciones de evaluación que tienen los documentos oficiales.

En la concepción de evaluación de las autoridades, la evaluación es sinónimo de medición o calificación; está centrada en el cumplimiento de contenidos programáticos y en el registro de calificaciones de actividades (exámenes escritos, trabajos, investigaciones) para una nota numérica de evaluación. También, se ha identificado que la evaluación que se practica en la EDG está basada en las creencias tradicionales del profesorado, es decir en una evaluación que privilegia el aprendizaje mecánico y memorístico. En este modelo tradicional de evaluación la importancia de la nota numérica es para promoción, los instrumentos que utilizan son pruebas que privilegian la memoria y la frecuencia de la evaluación es en periodos rígidos del ciclo académico o semestre.

Se ha identificado que el poder de la evaluación se concentra en el profesorado y el estudiante solo es un observador. La finalidad de la evaluación es considerada como una moneda de cambio para la promoción al siguiente curso/asignatura y para la sistematización de procesos en la EDG, es decir, la evaluación como proceso técnico, integral, gradual, continuo, flexible, participativo, permanente y perfectible no se cumple. Al hacer el contraste de la política de la evaluación de las autoridades de la EDG con la política de evaluación que expresan en la normativa los documentos que regulan la evaluación en LA USAC y en la Facultad de Arquitectura se ha encontrado que la postura política de las autoridades para conducir la evaluación del aprendizaje es tradicional no coherente con el nuevo modelo curricular de competencias implementado en la EDG.

6. Qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación

6.1. La coherencia del Proyecto Educativo en la Facultad

En LA USAC, el documento Leyes y Reglamentos (2008) contienen el Reglamento para autorizar el funcionamiento de una carrera a nivel de pregrado²⁵, grado y postgrado. En dicho documento se establecen los criterios para autorización; uno de ellos es el diseño curricular de la carrera aprobado por la Dirección General de Docencia, en el caso de la EDG la Carrera de Técnico en Diseño Gráfico ha sido aprobada por el CSU en el año 1987, el diseño de la Carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico fue aprobado en el año 2004, red curricular (Anexo 10). En el proyecto de carrera presentado al CSU para su aprobación, el diseño curricular se ha estructurado en el modelo por objetivos. En el año 2011, se ha realizado una reestructura curricular el modelo por objetivo y se ha trasladado al modelo curricular por competencias.

²⁵Pregrado: Carrera Técnica con duración de tres años, Grado: Licenciatura, Postgrado: Maestrías/Doctorados.

Entrando en vigencia el modelo por competencias en las asignaturas del primer semestre del ciclo académico 2011(Anexo 11).

Para conocer qué es lo que se evalúa en la EDG, se ha realizado una búsqueda de información para identificar si la evaluación está centrada en proceso, contenidos, o competencias y los instrumentos que se utilizan para determinar si existe coherencia con la normativa oficial de evaluación. En este marco de trabajo, ha sido conveniente conocer los aspectos y competencias que se evalúan.

Se ha preguntado a autoridades, profesorado y estudiantes los aspectos que se han tenido en cuenta en dichas prácticas. Las similitudes en las opiniones se han integrado por asignaturas teóricas y asignaturas prácticas.

Asignaturas teóricas

“Comprensión del tema análisis y síntesis” (ES-P2).

“Seguimiento de instrucciones, entrega completa de tareas” (ES-P3).

“Trabajo en equipo, solidaridad, organización lectura, comprensión e interpretación y análisis” (EP-P1).

“Rigor en la investigación, habilidad en las propuestas de diseño” (EP-A4).

“Conceptos y definiciones, no como se pueden aplicar en el diseño” (GD-EM).

“Conocimiento de los temas impartidos en clases” (GD-P).

“Evalúan conceptos y definiciones de los documentos que nos dan a leer” (GD-EV).

Asignaturas prácticas

“Participación, estética, presentación, puntualidad, es decir el cumplimiento de la matriz de evaluación” (ES-P6).

“Creatividad en los trabajos” (ES-P1).

“Dominio y aplicación del conocimiento” (EP-P1).

“Composición visual, técnica, observaciones, discurso y comunicación visual”(EP- A1).

“limpieza y que cumpla con los parámetros, un 50% de docentes evalúa según la matriz proporcionada” (GD- EV).

“Integración, creatividad, calidad y capacidad de elaborar proyectos” (GDP).

“En las asignaturas prácticas solo evalúan la pieza gráfica y los criterios que han dado en clase, no dan lugar a la creatividad” (GD-EM).

Para conocer qué se está evaluando en el modelo por competencias se ha preguntado al profesorado sobre la consideración del emprendimiento y de las capacidades para la inserción laboral del estudiante. En el modelo por competencias la evaluación debe demandar en el estudiante un aprendizaje activo para la ejecución de tareas complejas mediante la integración de conocimientos previos y los nuevos contenidos para resolver problemas reales de la cotidianidad y de su profesión.

En las opiniones expresadas por el profesorado, en las asignaturas teóricas se han encontrado similitudes respecto al emprendimiento considerando de importancia el fortalecimiento del estudiante para fundar su propia empresa. En las asignaturas prácticas las opiniones de los profesores han sido sin ninguna similitud y alejadas de la pregunta. Las respuestas en ambas asignaturas se exponen a continuación:

Asignaturas teóricas

“Si, es algo que he buscado en los alumnos. Hay tareas que se realizaron para para que ellos identifiquen sus fortalezas para que se les facilite crear su propia empresa” (ES-P8).

Asignaturas prácticas

“No. los motivo más, es parte de la evaluación” (ES-P11).

“Utiliza todo lo que es producido en Europa y la realidad guatemalteca” (ES-P9).

Al preguntar al profesorado si evalúan capacidades para la inserción laboral se han encontrado en ambas asignaturas respuestas imprecisas a lo que exige la profesión del diseñador gráfico en el ámbito profesional.

Las similitudes de opiniones en asignaturas teóricas y prácticas se presentan de la manera siguiente:

Asignaturas teóricas

“Si, las competencias que definí en el programa están basadas en la carrera para que sean base para utilizarlas afuera” (ES-P8).

Asignaturas prácticas

“No forma parte de la evaluación, pero sí se hace” (ES-P11).

Observación de clases teóricas (O-CT1, O-CT2)

Para conocer qué es lo evaluado en el aula, se han realizado visitas a las clases de las dos asignaturas teóricas en las fechas calendarizadas para primeros exámenes parciales, segundos exámenes parciales y exámenes finales. Se ha observado que los exámenes se hacen con pruebas escritas de modalidades distintas: respuesta directa, opción múltiple, de falso y verdadero. Las pruebas se han construido en función de los contenidos desarrollados en el periodo de tiempo de docencia directa, también en base a documentos de lectura, folletos y libros. Se ha observado que la evaluación es tradicional ya que se evalúan conceptos y comprobaciones de lectura de trabajos de investigación.

El examen final en ambas asignaturas es la entrega de un trabajo de investigación o proyecto con una valoración entre 20 y 30 puntos. Algunas veces este trabajo final se sustituye por un trabajo de integración²⁶ con la ponderación antes indicada.

Observación de clases prácticas (O-CP1, O-CP2)

²⁶ El proyecto de integración es un trabajo que se desarrolla al final de cada ciclo, el contenido o temática lo selecciona la signatura de diseño visual de cada semestre y las demás asignaturas se integran seleccionando los contenidos coherentes con el tema, elaboran su respectiva matriz de evaluación. Se hace un solo documento que se publica a los estudiantes, puede considerarse como examen final en las asignaturas.

En estas asignaturas la evaluación se hace con entrega de carpetas que reúnen una cantidad de trabajos para asignar la nota numérica. Las visitas se han realizado en las fechas de exámenes parciales y se ha observado que el desarrollo de la clase es igual al de un día de clases normal porque siempre hay revisión y crítica ²⁷ para mejorar los trabajos. Se evalúan los aspectos dependiendo de los trabajos que se solicitan, dichos aspectos están definidos en la matriz de evaluación que se entrega al inicio de cada carpeta. En las fechas de visitas los aspectos comunes de evaluación han sido: seguimiento de instrucciones, puntualidad, presentación, comprensión del tema, aplicación de los conceptos de diseño en los proyectos, lenguaje gráfico, lectura de documentos para cada tema. En las dos asignaturas, cuándo el trabajo no cumplió con lo requerido se brinda una nueva oportunidad para presentarlo. También participan en elaboración del proyecto de integración del semestre.

Al analizar las respuestas de autoridades, profesorado y estudiantes respecto a qué es lo que se evalúa y la observación de las metodologías que se aplican en la EDG, se ha encontrado que en las fechas de exámenes parciales y finales en las asignaturas teóricas se han utilizado pruebas escritas de falso y verdadero, de respuesta directa y de selección múltiple. En las asignaturas prácticas son trabajos acumulativos para cuantificar una nota numérica.

En ambas asignaturas se privilegia una evaluación tradicional, en las asignaturas teóricas es un memorizar y recitar contenidos y en las asignaturas prácticas es solo el cumplimiento de los aspectos de la matriz de evaluación que decide de forma unilateral el profesorado. Respecto a los aspectos que se evalúan en las asignaturas teóricas, las autoridades y el profesorado han coincidido en el seguimiento de instrucciones, comprensión de conceptos, análisis y síntesis.

²⁷Observaciones que hacen a los trabajos considerando los aspectos de la matriz de evaluación.

En cuanto a la evaluación de competencias no se ha encontrado concreción en la forma de evaluarlas. En las asignaturas prácticas, las opiniones expresadas por el profesorado y autoridades coinciden en la participación, presentación, puntualidad, creatividad, composición visual, técnica, observación, discurso y la comunicación visual. La evaluación por competencias no se ha aplicado. Por lo anterior se afirma que en asignaturas teóricas y prácticas no se contempla evaluar las competencias.

Al contrastar las respuestas del profesorado y autoridades respecto a qué evalúan en las asignaturas con las respuestas de los estudiantes, se han encontrado diferencias. Los estudiantes han expresado que en las asignaturas teóricas se les evalúa solo conceptos no su aplicación en el diseño y en las asignaturas prácticas se privilegia la limpieza y cumplimiento de los parámetros de la matriz de evaluación. También, han indicado que un 50% del profesorado no respeta la matriz de evaluación que les entregan para hacer los trabajos.

En las respuestas del profesorado en relación a los aspectos que se evalúan en las asignaturas teóricas han expresado que evalúan seguimiento de instrucciones, comprensión de conceptos, análisis y síntesis; contrario a lo que opinan los estudiantes.

En las asignaturas prácticas el profesorado ha opinado que por el tipo de asignatura es importante considerar entre otros aspectos: la creatividad, la composición visual, técnica y el cumplimiento de la matriz de evaluación. Sin embargo, los estudiantes han manifestado que se centran solo en la limpieza de los trabajos y la matriz de evaluación no es de uso regular en el profesorado.

Los resultados en relación a la coherencia del proyecto educativo y lo que se evalúa en la EDG, ha permitido descubrir que en las asignaturas teóricas la práctica evaluativa se realiza con exámenes escritos de respuesta directa, de opción múltiple, de falso y verdadero, entrega de investigaciones. Además, la frecuencia de la evaluación está asignada por el calendario oficial. En las asignaturas prácticas, la evaluación es la entrega de trabajos que se califican con los aspectos definidos en una matriz de evaluación; los conjuntos de trabajos calificados constituyen la nota de promoción. En ambos tipos de asignaturas la evaluación está centrada en los contenidos y no en el aprendizaje del estudiante. Es decir, aunque está institucionalizado un modelo por competencias donde la evaluación está centrada en el desempeño del estudiante, en la EDG se continúa evaluando en el modelo tradicional.

Al contrastar estos resultados con la definición de evaluación que está en los documentos a) Reglamento de Evaluación de Evaluación y Promoción del Estudiante de LA USAC y b) Manual de Organización, Funciones y Normativos de la Facultad de Arquitectura modificado en el año 2015.

Se ha encontrado que no hay coherencia en la evaluación que aplica el profesorado de la EDG con el proyecto educativo de la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico. Con los instrumentos que actualmente aplica el profesorado no se puede evidenciar el logro de las competencias de aprendizaje en relación a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que faciliten la interpretación y valoración de los resultados obtenidos para emitir juicios de valor que sirvan al profesorado para mejorar su práctica docente y al estudiante para conocer sus debilidades y fortalezas en el proceso de formación. La evaluación está centrada en la medición de contenidos no en el desempeño del estudiante.

Al integrar las respuestas de los diferentes sujetos, observaciones de clases y análisis de documentos en las diferentes subcategorías para responder qué se evalúa en la EDG se afirma que se evalúa: a) Las creencias y actitudes del profesorado, b) Las políticas de evaluación de LA USAC y de la Facultad de Arquitectura, privilegian la repetición y la memoria y c) Los contenidos de las asignaturas y muy poco las habilidades, destrezas y valores del estudiante.

6.2. El tratamiento de los temas transversales²⁸

Los temas transversales en el currículum de la EDG se agrupan en a) Temas que responden a la filosofía de LA USAC y que se encuentran en el plan estratégico 2022, deben estar presentes en la formación profesional considerando contenidos de participación ciudadana, ética, preservación de recursos naturales, derechos humanos, construcción para la paz, seguridad social, enfoque de género, desarrollo espacial y comunicación visual y b) Temas que constituyen las áreas académicas del plan de estudios. En la carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico, el plan de estudios del año 2004 ha definido cuatro áreas: a) Gestión y Práctica, b) Tecnología, c) Diseño y Comunicación y d) Contexto Social, Humanístico, Histórico y Físico. En el rediseño curricular del año 2011 dichas áreas han sido modificadas en: a) Tecnología y Expresión, b) Diseño, c) Teoría y d) Métodos y proyectos. Los temas transversales en el plan de estudios del año 2011, plantean como objetivo educacional la formación profesional del egresado para que sea capaz de desarrollar proactivamente soluciones creativas de comunicación visual con carácter científico, social, ético y empresarial (Autoestudio Licenciatura en Diseño Gráfico, 2017).

²⁸En la EDG, es el conjunto de valores que se manifiestan en Ley Orgánica de USAC, misión y visión de la Facultad de Arquitectura, las áreas que contienen los contenidos programáticos del plan de estudio.

Del plan de estudios y el objetivo educacional se ha encontrado que los temas transversales responden al para qué de la Profesión del Diseñador Gráfico donde el Área de Diseño es la columna vertebral de carrera. Para el tratamiento de los temas transversales en la EDG, la comisión nombrada por Junta Directiva para la reestructura curricular creó una matriz del área de diseño visual centrada en el perfil de egreso de la carrera. Se ha encontrado que los temas transversales del currículum se centran en Diseño Visual, Expresión Gráfica, Deontología, Comunicación Visual, Mercadeo y Gerencia, Tecnología e Investigación.

En análisis de documentos, observaciones de clases a asignaturas teóricas y asignaturas prácticas, se ha identificado el tratamiento de los temas transversales en la EDG.

Análisis de documentos

Se han analizado los diseños curriculares del año 2004, del año 2011 y sus respectivas redes curriculares (Anexo 10, 11).

Diseño curricular del año 2004

El diseño curricular corresponde al Enfoque Tecnológico. Su finalidad ha sido orientar el conjunto de actividades educativas: programas, metodologías de enseñanza-aprendizaje, evaluación, planificaciones docentes, materiales y recursos que permiten el desarrollo de la Licenciatura en Diseño Gráfico en la EDG. Se elaboró en el año 2003, la concepción de evaluación que se ha identificado es tradicional centrada en los contenidos programáticos, considerando el aprendizaje como la respuesta a estímulos externos sin valorar al estudiante en su concepción de sujeto de aprendizaje.

Para la comunidad facultativa de la EDG constituida por autoridades, profesores y estudiantes, orienta los modelos de enseñanza, la finalidad de la evaluación centrada en la promoción estudiantil, así como los instrumentos de evaluación, los cuales son construidos para la repetición o memorización. En el documento del diseño y red curricular los temas transversales se agrupan en temas que se encuentran en: a) Ley Orgánica de USAC, Misión y Visión de la Facultad: contenidos de participación ciudadana, ética, preservación de recursos naturales, derechos humanos, construcción para la paz, seguridad social, enfoque de género, desarrollo espacial y comunicación visual, b) Ejes temáticos de áreas: Historia del Diseño, Comunicación, Diseño visual, Expresión Gráfica, Metodología de la Investigación y c) Áreas de especialidad énfasis: Creativo, Informático Visual, Editorial Didáctico Interactivo.

Diseño curricular 2011

El enfoque del diseño curricular está definido como Enfoque Curricular Holístico²⁹, se centra en el desarrollo de las competencias. El documento ha sido elaborado por tres profesionales de la Facultad de Arquitectura nombrados por Junta Directiva y Asesora del Departamento de Asesoría y Orientación Curricular USAC, también hubo participación del profesorado en reuniones de trabajo. Contiene orientaciones para metodologías de enseñanza-aprendizaje, evaluación, planificaciones docentes, materiales y recursos que permiten el desarrollo de la carrera en EDG. Se elaboró en el año 2010, la concepción de evaluación está centrada en el estudiante, los programas de asignaturas listan contenidos que no se integran en unidades o módulos de aprendizaje, la metodología de evaluación está organizada en fases o etapas considerando fechas específicas para exámenes parciales y finales, la evaluación es sumativa.

²⁹En el contexto de la EDG, este enfoque concibe al estudiante como un ser humano integral que incorpora experiencias de aprendizaje de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, permite la vinculación permanente con las dimensiones socioeconómicas, culturales, ambientales y éticas.

Para autoridades, profesores y estudiantes orienta los modelos de enseñanza, la finalidad de la evaluación centrada en la promoción estudiantil, las actividades de evaluación son variadas, pero se siguen calificando con instrumentos que privilegian la repetición y memoria. Los temas transversales se dividen en dos grupos, los que se encierran en la fundamentación filosófica de USAC y Facultad, siendo ellos: a) Participación ciudadana, ética, desarrollo espacial, comunicación visual y b) Temas de las áreas: Tecnología y Expresión, Diseño, Teoría, Métodos y Proyectos

Perfil de egreso de la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico.

En el diseño curricular 2004, el perfil de egreso está definido como la capacidad de desarrollar proactivamente soluciones creativas de comunicación visual con carácter científico, social, ético y empresarial.

Para ello utilizará diferentes ámbitos de acuerdo con las características culturales y sociales, los avances científicos y tecnológicos, así como aspectos administrativos, legales y financieros actuando con valores y adecuados al entorno. Al hacer el análisis de este documento se ha encontrado que fue elaborado por la Unidad de Planificación de la Facultad de Arquitectura en el año 2002, define los aspectos que deben considerarse durante la formación académica del estudiante en la EDG, orienta el desarrollo de las asignaturas y planificaciones del profesorado. En el perfil de egreso no están contemplados todos los temas transversales que define la filosofía de USAC en su plan estratégico 2022 y la Facultad de Arquitectura, los temas que se han identificado son la ética y la comunicación visual, en el área académica están contemplados como grandes ejes los temas de las áreas: Gestión y Práctica, Tecnología, Diseño y Comunicación, Contexto Social, Humanístico, Histórico y Físico.

En el diseño curricular 2011, el perfil de egreso se ha unido a las competencias genéricas de carrera (Anexo 12). Al hacer el análisis de dicho comento se ha descubierto que los temas transversales que han definido USAC en el plan estratégico y la Facultad de Arquitectura no han sido considerados en su totalidad, los únicos temas que se han identificado son ética, comunicación visual, desarrollo espacial. Respecto a las áreas académicas están considerados los temas de Tecnología y Expresión, Diseño, Teoría y Métodos y Proyectos.

Observación de clases teóricas (O-CT1, O-CT2)

En las visitas que se han realizado a las clases de las asignaturas hay puntos comunes en la forma de abordar los temas transversales, se ha observado que los temas que se trabajan con mayor contundencia son los que corresponden a las áreas que pertenecen las asignaturas y de los temas que han definido USAC y Facultad solo se abordan la comunicación visual y la relación espacial. La forma de enseñanza continúa privilegiando contenidos. En los temas de áreas temáticas se ha encontrado que cada asignatura se circunscribe a los contenidos de los programas. La relación profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes es cordial. En la evaluación se han aplicado pruebas escritas que evalúan memoria y hojas de cotejo para calificar las investigaciones. Los temas transversales se circunscriben a los temas de los contenidos, es decir la transversalidad en el currículum de la EDG no se trabaja con compromiso.

Observación de clases Prácticas (O-CP1, O-CP2)

En estas asignaturas se ha podido observar que hay similitud en las formas de enseñanza de los temas transversales; desarrollo espacial, comunicación visual y la ética.

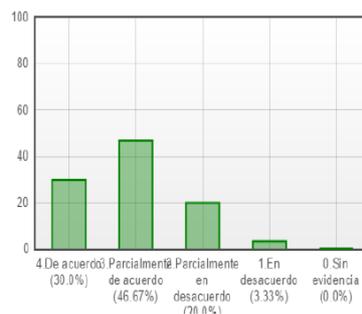
En los contenidos programáticos y en los trabajos se ha considerado el manejo del espacio, las estrategias de comunicación y la responsabilidad de evitar el plagio en trabajos y fuentes de información. En los temas de áreas que agrupan a las asignaturas cada una desarrolla los contenidos definidos en sus programas. El material didáctico se ha conformado de presentaciones en el programa PowerPoint y libros que comparten durante la clase. La evaluación es tradicional y los temas transversales que se evalúan son los referentes a los contenidos de la asignatura, los instrumentos que han aplicado para evaluar los trabajos son matrices de evaluación que al ponderar cada uno de sus aspectos hacen un total de una nota numérica para promoción del estudiante.

Al interpretar los resultados de los análisis de documentos se ha encontrado que los temas transversales en las asignaturas teóricas son casi inexistentes, sólo se enfocan en el diseño visual y los temas definidos en los programas de las asignaturas. En el caso de las asignaturas prácticas hay más presencia de los temas transversales, se abordan con frecuencia el desarrollo espacial, comunicación visual y la ética. Respecto a las áreas académicas que agrupan las asignaturas, cada asignatura desarrolla los contenidos definidos en los programas. En el perfil de egreso de los dos diseños curriculares no se puede afirmar que hay un cumplimiento total de los aspectos, para ello se han analizado los resultados que ha divulgado la EDG respecto a la evaluación del diseño curricular de la carrera. En las visitas de clases asignaturas teóricas y prácticas, se ha encontrado que los temas transversales no son tratados con suficiente profundidad. En las asignaturas teóricas, como se ha indicado anteriormente solo se tratan los temas del programa de la asignatura. En las asignaturas prácticas se ha observado que se abordan algunos de los temas del plan estratégico de USAC 2022 y de la Facultad de Arquitectura entre los que se encuentran: la ética, el desarrollo espacial y la comunicación visual. También, se desarrollan con más contundencia los temas de los contenidos programáticos el manejo del espacio, las estrategias de comunicación y la responsabilidad de evitar el plagio en trabajos y fuentes de información.

En la EDG, como parte de un diagnóstico de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico las autoridades han aplicado en el año 2015 una encuesta a estudiantes para evaluar el currículum de la carrera. A continuación, se muestran resultados de las preguntas relacionadas al cumplimiento del perfil de egreso.

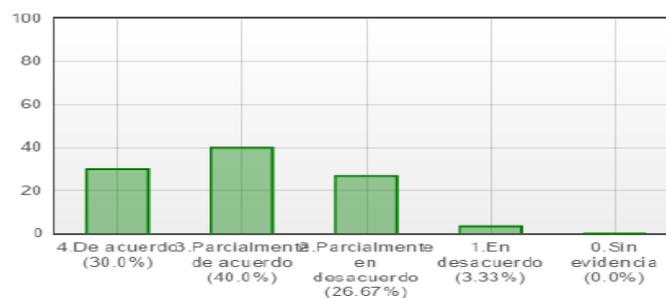
Al preguntar a los estudiantes si el currículum proporciona los fundamentos teóricos y prácticos para el desempeño profesional del Diseñador Gráfico el 30% contestó estar de acuerdo, el 46.67% contestó parcialmente de acuerdo y el 20% contestó parcialmente en desacuerdo.

El currículum proporciona los fundamentos teóricos y prácticos para el desempeño profesional del Diseñador Gráfico.



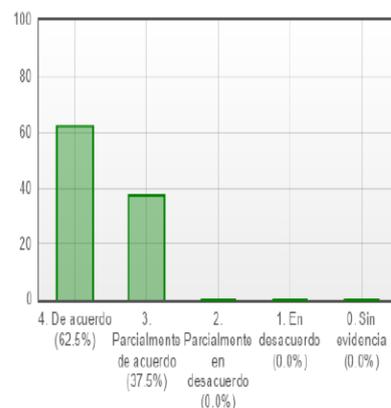
Al preguntar si el currículum fortalece la formación de estudiantes creativos, el 30% expresó estar de acuerdo, el 40% afirmó parcialmente de acuerdo, 26.67% contestó parcialmente en desacuerdo

El currículum fortalece la formación de estudiantes creativos.



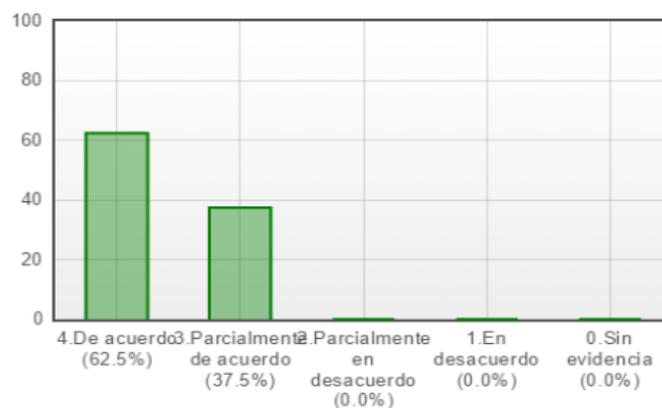
Las autoridades de la Facultad también han aplicado la encuesta al profesorado para evaluar el currículum de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico. A continuación, se muestran solo los datos estadísticos de las respuestas relacionadas con el perfil de egreso. Al preguntar al profesorado si el currículum proporciona los fundamentos teóricos y prácticos para el desempeño profesional del Diseñador Gráfico el 62.5 % contestó estar de acuerdo, el 37.5 % contestó parcialmente de acuerdo y el 0.0 % contestó parcialmente en desacuerdo.

El currículo proporciona los fundamentos teóricos y prácticos para el desempeño profesional del Diseñador Gráfico.



Al preguntar si el currículum fortalece la formación de estudiantes creativos, el 62.5% expresó estar de acuerdo, el 37.5% afirmó parcialmente de acuerdo, 0.0 % contestó parcialmente en desacuerdo.

El currículo fortalece la formación de profesionales creativos.



Al analizar los resultados estadísticos de las respuestas del profesorado y estudiantes se ha descubierto que en relación a la formación teórica y práctica del currículum en la EDG solo el 30% de los estudiantes y 62.5% del profesorado están de acuerdo, el 46.6 de los estudiantes y el 37.5% del profesorado están parcialmente de acuerdo, el 20% de los estudiantes y el 0.0% del profesorado están parcialmente en desacuerdo. Estos resultados han evidenciado que estudiantes y profesorado están en un porcentaje similar parcialmente de acuerdo en que la formación teórica y práctica parcialmente proporciona una formación para el buen desempeño profesional del egresado de la carrera. En la pregunta sobre la formación de estudiantes creativos se ha determinado que el 30% de estudiantes y el 62.5% del profesorado están de acuerdo, el 40% de estudiantes y el 37.5% del profesorado parcialmente en acuerdo, el 26.67% de estudiantes y el 0.0% del profesorado parcialmente en desacuerdo.

Al integrar todos los resultados obtenidos de los análisis de documentos y observaciones de clases en relación los re tratamiento de los temas transversales en EDG en las asignaturas teóricas y las asignaturas prácticas se ha identificado que no se están desarrollando en su totalidad los temas que ha definido LA USAC en el plan estratégico 2022 y la Facultad de Arquitectura, los temas transversales que tienen presencia en el currículum de la EDG son los que corresponden a las áreas académicas definidas en el plan de estudios, al contrastar los resultados con los datos estadísticos de la investigación de evaluación del currículum que han realizado las autoridades de la Facultad se ha encontrado que los temas transversales no están siendo atendidos con compromiso institucional. Además, hay un acuerdo parcial del profesorado y estudiantes en cuanto a la formación para el buen desempeño profesional del diseñador gráfico, lo que incide en su inserción laboral que es una de las competencias consideradas en el modelo curricular por competencias.

6.3. Diagnóstico y pronóstico no sirven para mucho

Al entender la evaluación como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje se hace necesario tener información diagnóstica de la preparación del estudiante respecto a conocimientos previos para iniciar un nuevo ciclo/semestre, unidad temática del curso o un nuevo tema. El no hacer el diagnóstico en el proceso educativo incide en no tener información relevante para planificación didáctica de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de estas premisas, se han analizado programas de asignaturas, planificaciones didácticas y material de apoyo elaborado por el profesorado con el objetivo de encontrar la práctica del diagnóstico en la EDG.

Análisis de documentos

Al hacer el análisis de los documentos pedagógicos: programa, planificaciones de las asignaturas y material elaborado por el profesorado de las asignaturas objeto de estudio, se han encontrado similitudes en las asignaturas teóricas y en asignaturas prácticas las cuales se describen a continuación:

Asignaturas teóricas

Programas de asignaturas

Metodología activa y participativa, hay definición de diagnóstico, están indicados los instrumentos de evaluación identificados como pruebas escritas para aplicar en primeros exámenes parciales y segundos exámenes parciales. Otras formas de evaluación que están contempladas son las comprobaciones de lectura y trabajos de investigación. Está asignada la puntuación para los exámenes parciales, comprobaciones de lectura y proyecto final.

Los programas incluyen un calendario de contenidos a desarrollar en el semestre. La evaluación centrada en medición de contenidos.

Planificaciones didácticas

Se ha analizado la planificación de la asignatura No. 1. En la planificación se ha encontrado definida la evaluación diagnóstica, la evaluación sumativa, la evaluación formativa, la bibliografía mínima, complementaria y materiales adicionales.

Ha considerado objetivos del curso y competencias a fortalecer en los estudiantes, contenidos y actividades de evaluación. Las áreas temáticas y los indicadores de logro.

Material de apoyo

En las dos asignaturas se han elaborado materiales tales como: guías de estudio, documentos y materiales seleccionados para orientar el desarrollo de los contenidos programáticos.

Asignaturas prácticas

Programas de asignaturas

La metodología centrada en contenidos, la evaluación está organizada en exámenes parciales, trabajos, laboratorios y proyecto o examen final, con una puntuación específica para cada uno. Los contenidos a desarrollar en el programa tienen definidos sus objetivos, sus actividades de aprendizaje, la forma en que han sido evaluados y la bibliografía respectiva. Además, se ha adjuntado un calendario que contiene los contenidos a desarrollar durante el semestre y las fechas.

En el programa de la asignatura 1 está definido cómo ha aplicado el diagnóstico

Planificaciones didácticas

La planificación de la asignatura No.1 ha sido una secuenciación donde se describen los temas, fechas y algunos trabajos por entregar. En la planificación de asignatura 2, se encuentra definida la evaluación diagnóstica y los aspectos siguientes: competencias, contenidos, actividades y evaluación. Contempla competencias genéricas entendidas como las capacidades para ejercer la profesión de Licenciatura en Diseño Gráfico, algunas de ellas son la capacidad para resolver problemas en base a la investigación, el análisis y la síntesis, la comunicación efectiva a nivel individual y social mediante distintos lenguajes, la integración activa y efectiva al trabajo en equipo. Las competencias específicas son las competencias que debe cubrir la carrera entre ellas están: la utilización de manera efectiva de tecnología actualizada aplicada al diseño, fundamentar sus diseños de manera consistente con base en las teorías aplicadas a la comunicación visual y aplicar diversas técnicas de expresión gráfica.

Para las competencias específicas del curso han seleccionado las competencias genéricas y específicas de la carrera que son afines a los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar en el curso. Los contenidos tienen definida la metodología de enseñanza-aprendizaje, metodología de evaluación que aplican, procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación en el desarrollo del curso. Asesorías individuales y grupales. La evaluación organizada en aspectos y su ponderación para la nota final de promoción del curso.

Material de apoyo

Se ha elaborado material que amplía los contenidos, guías de aprendizaje para orientar algunos temas y la forma de desarrollar los ejercicios.

En el análisis de los documentos, se ha encontrado que, en las asignaturas teóricas, solo la asignatura No.1 tiene definido el diagnóstico, en ambas asignaturas se han definido los instrumentos de evaluación que consisten en pruebas escritas de diferente modalidad (selección múltiple, respuesta directa, falso y verdadero) para la aplicación en exámenes parciales y exámenes finales, esta forma de evaluar caracteriza la evaluación tradicional. La frecuencia de la evaluación se organiza por fases identificadas en exámenes parciales y el examen final que algunas veces es un trabajo de investigación, proyecto o trabajo de integración. No hay una metodología para evaluar competencias. Aunque en la asignatura 1, está contemplada la evaluación diagnóstica en la observación que se han realizado en las clases no se observó su aplicación en las dos asignaturas. En las asignaturas prácticas, la metodología de evaluación es tradicional, está ponderada en notas numéricas y organizadas por exámenes, trabajos y proyectos.

En la asignatura 2, la planificación contiene contempladas las competencias y su evaluación, aunque no está definida como tal la evaluación diagnóstica en la descripción de la metodología si se considera la utilidad. La forma de evaluar sigue siendo tradicional con acumulación de trabajos para asignación de una nota numérica y al final del curso tener una nota final para promoción del estudiante. Al integrar los aspectos analizados en los programas de asignaturas y planificaciones didácticas se ha encontrado que el diagnóstico no es una práctica regular en la evaluación del aprendizaje en la EDG, esto repercute en la toma de decisiones informadas para la mejora de la evaluación en el proceso enseñanza y aprendizaje.

En los resultados hallados en el análisis de documentos y observaciones de clases en relación a la aplicación del diagnóstico al inicio de una unidad o contenido para orientar de mejor forma el desarrollo de la práctica docente, actividades de aprendizaje y de evaluación en la EDG se ha identificado que la práctica del diagnóstico, aunque en algunos documentos si lo tienen contemplado no se realiza. Al contrastar los resultados expuestos con la propuesta de Plencovich (1998) quien manifiesta que el diagnóstico en el proceso educativo facilita la selección de estrategias didácticas para adecuar el modelo de enseñanza a la forma como aprenden los estudiantes y ello incide en la aplicación de una evaluación que responde a las necesidades educativas, se ha encontrado que la falta de diagnóstico en la práctica evaluativa de la EDG no facilita la planificación didáctica para guiar adecuadamente la práctica docente y la evaluación del aprendizaje.

La falta de diagnóstico agregado a las creencias del profesorado en relación a la evaluación constituye la base para la práctica de una evaluación centrada en contenidos y no en el estudiante.

7. Cómo evalúa el profesorado

7.1 Una herencia del sistema tradicional

En el proceso educativo según se evalúe se puede consolidar o devaluar habilidades en los estudiantes, estimular sus formas de aprender y facilitar la integración de conocimiento para que puedan aplicarlo en la solución de problemas cotidianos y de la profesión.

Esta integración sólo puede lograrse si hay congruencia entre las prácticas de evaluación, de enseñanza y de aprendizaje.

En este marco teórico, las formas de evaluar del profesorado pueden identificarse desde las perspectivas de un modelo tradicional, donde la finalidad es la nota de promoción y la actitud pasiva del estudiante; el modelo cualitativo o evaluación alternativa donde el sujeto de evaluación es el estudiante y sus necesidades educativas guían la práctica del proceso de enseñanza del profesorado. Para conocer cómo evalúa el profesorado de la EDG, se han aplicado variados instrumentos de investigación a autoridades, profesorado y estudiantes obteniendo opiniones con similitudes y en otros casos con escasas similitudes.

Al preguntarle al profesorado las acciones que emprende cuándo un estudiante no alcanza los objetivos de aprendizaje, si están centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante o mejorar la nota de promoción, en las respuestas de 8 profesores (8 de 11) se han encontrado similitudes al afirmar que buscan mejorar la nota numérica. Las respuestas que integran los resultados de las opiniones se muestran a continuación:

“Sí, en efecto se realizan más actividades de enseñanza y práctica, pero siempre se busca que mejoren la nota final” (ES-P1).

“No. lo dejo para otro semestre” (ES-P4).

En el grupo de discusión del profesorado (9 de 14) han opinado que las acciones deben ser en función del aprendizaje del estudiante y de la nota de promoción. Las respuestas que integran las similitudes se representan a continuación:

“Las tareas deben ser en función de que el alumno aprenda y buscar que los alumnos no se queden a medias, pero siempre prevalece que se mejore la nota” (GD-P).

“Básicamente que el estudiante aprenda, no si ganó o perdió; lo que importa es lo que es estudiante aprendió” (GD-P).

En las entrevistas en profundidad se han hallado dos clases de respuestas, unas indicando que las acciones se hacen en atención a los estudiantes y otras donde se busca la mejora de la nota de promoción. Las opiniones expresadas por 3 (3 de 10) profesores han coincidido en responder que las acciones están centradas en mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En las respuestas de 5 (5 de 10) profesores se han identificado similitudes al considerar las acciones para mejorar la nota de promoción. Las opiniones de ambos grupos se han integrado en las respuestas que se escriben a continuación:

“Sí se aplican acciones de remedio para mejorar la nota de promoción” (EP-A3).

“Velar porque es estudiante aprenda, se debe conocer a sus alumnos y capacidades de aprendizaje” (EP-P3).

Con el fin de conocer de manera más amplia cómo se evalúa en la EDG se ha preguntado al profesorado qué actividades de evaluación se proponen en el desarrollo de las asignaturas.

Las similitudes descubiertas en las opiniones se han integrado por asignaturas teóricas y asignaturas prácticas. Las respuestas que corresponden a cada asignatura se muestran en el siguiente texto:

Asignaturas teóricas

“Presentación de investigaciones, trabajos de campo y foros” (ES-P2).

“Pruebas cortas, lecturas adicionales, resúmenes, proyectos de fin de curso” (EP-P3).

“Laboratorios que se preparan de los contenidos desarrollados en clase” (GD-P).

Asignaturas prácticas

*“Ejercicios, proyectos, prácticas de análisis, síntesis y bocetaje”*³⁰ (ES-P3).

“Ejercicios prácticos del tema para formar carpetas al final del semestre” (EP-P6).

*“Trabajos en grupo, talleres, repentinas”*³¹ (GD-P).

Para conocer cómo está el profesorado evaluando las competencias se ha preguntado a profesores de asignaturas teóricas y asignaturas prácticas cómo evalúan las competencias en la asignatura que imparten los profesores. Las coincidencias en las respuestas se han integrado para cada tipo de asignatura. Las opiniones expresadas por el profesorado se muestran a continuación:

Asignaturas teóricas

“Depende del proyecto y la matriz de evaluación, a partir de esa matriz encuentro si se alcanzan los objetivos” (ES-P3).

³⁰Representación gráfica de una pieza diseño (cartel, logotipo, afiche)

³¹Actividad de evaluación que consiste en la asignación de un ejercicio derivado del contenido desarrollado en el período de clase para trabajar en grupos y al que asignan un tiempo entre 10 y 15 minutos para resolverlo.

Asignaturas Prácticas

“Se evalúa si el alumno es capaz de dibujar y la simetría que posee” (ES-P3).

En las respuestas del profesorado en relación a las actividades que proponen en la evaluación de las asignaturas se ha encontrado que en las asignaturas teóricas las actividades han sido diseñadas para evaluar la repetición de contenidos utilizando pruebas escritas de diferente modalidad. En las respuestas sobre la evaluación de competencias se ha descubierto que hay desconocimiento sobre cómo evaluarlas. En las asignaturas prácticas se ha identificado que las actividades integran la teoría con la práctica, se propicia intercambio de ideas entre los estudiantes al planificar actividades para realizar en grupos, pero se evalúa con el cumplimiento de una matriz que contiene aspectos del ejercicio y su nota numérica. En la evaluación de competencias se ha encontrado que hay claridad del profesorado al identificar la competencia que deben evaluar, pero no han expresado como evalúan la competencia. Al no tener el conocimiento de evaluación por competencias, el profesorado continúa evaluando según sus creencias y formación académica.

Grupos de discusión estudiantes

Para conocer las opiniones de los estudiantes se les ha preguntado cómo les evalúan en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas. En las respuestas de ambos grupos de discusión (jornada matutina y jornada vespertina) se han identificado similitudes en los dos tipos de asignaturas.

Las similitudes se han integrado en las respuestas que se escriben a continuación.

Asignaturas teóricas

“En clases teóricas hay muchos docentes que dan folletos y con suerte evalúan de ese contenido” (GD-EM).

“Exámenes escritos de opción múltiple, preguntas directas, de falso y verdadero” (GD-EV).

Asignaturas prácticas

“Por comparación de trabajos, cada estudiante coloca en la pizarra su trabajo y ahí va evaluando el profesor” (GD-EM).

“Carpetas, proyectos, proyectos de integración” (GD-EV).

Al analizar las opiniones expresadas por los estudiantes se ha descubierto que en las asignaturas teóricas coinciden con el profesorado al indicar que las actividades de evaluación se concretan en la aplicación de exámenes escritos para evaluar la memoria. La evaluación de competencias es inexistente en este tipo de asignaturas. En las asignaturas prácticas, los estudiantes han expresado que las actividades de evaluación se concretan en la entrega de carpetas y proyectos de integración. Además, han expuesto que la evaluación se hace por comparación de trabajos. En relación a las actividades para evaluar el profesorado ha enumerado variadas actividades de evaluación como talleres, repentinas o pruebas cortas durante el período de clases, prácticas de análisis, síntesis y bocejate³².

³²Diagramas de propuestas de diseño para piezas gráficas.

Al hacer el contraste de las respuestas de los estudiantes y profesorado se ha hallado contradicciones porque los estudiantes no han enumerado todas las actividades que menciona el profesorado, como tampoco hacer trabajos de análisis y síntesis.

En cuanto a evaluar los trabajos por comparación, no se están respetando las individualidades de los estudiantes y la evaluación se convierte en una práctica igual para todos, cargada de subjetividad del profesorado.

También, en estas asignaturas la evaluación por competencias está ausente desaparecida y aunque no practican exámenes escritos se evalúa siguiendo el sistema tradicional con la recepción de una serie de trabajos que cumplen los aspectos de la matriz de evaluación. Al integrar las respuestas del profesorado y estudiantes en relación a las actividades de evaluación que se proponen en la EDG se puede afirmar que en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas las actividades solo sirven para medir conocimientos, en las teóricas con exámenes escritos y en las prácticas con el cumplimiento de aspectos definidos en función de los contenidos de los programas de curso. Al contrastar estos resultados con la clasificación de la evaluación según los modelos tradicional/experimental y el modelo cualitativo/evaluación alternativa, lo que se practica es una evaluación centrada en los procesos. (Reátegui et al., 2001; Villamizar, 2008). Como resultado del trabajo de campo la investigadora afirma que la práctica de la evaluación en la EDG en los dos tipos de asignaturas está centrada en contenidos y no en el estudiante, no es un proceso sistemático al tener organizada la evaluación en exámenes parciales y exámenes finales, la información de la evaluación que se practica no se utiliza para mejorar la práctica docente ni ayuda al estudiante a conocer sus aciertos y desaciertos para mejorar su aprendizaje. En las actividades de evaluación se busca solamente la asignación de la nota numérica, es decir, la evaluación en la EDG es una herencia del sistema tradicional de evaluación.

7.2. Metodologías: técnicas e instrumentos y criterios de evaluación

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, las prácticas evaluativas deben ser congruentes con los contenidos, con los propósitos del modelo educativo de la institución y con las necesidades de los estudiantes.

Estas metodologías están condicionadas por las políticas educativas de la institución y para transformarlas se deben hacer cambios en esas políticas, considerando políticas de calidad, de cobertura y de formación docente.

Para conocer cómo evalúan en la EDG, qué instrumentos aplica el profesorado y con qué criterios evalúa se han aplicado una serie de entrevistas a autoridades³³ y profesorado. Con los estudiantes de jornada matutina y jornada vespertina se han realizado grupos de discusión.

Al preguntar qué instrumentos utilizan para evaluar en la asignatura, se ha encontrado similitud en las respuestas de 7 (7 de 11) profesores indicando que en las asignaturas teóricas aplican pruebas escritas de diversos tipos. En las entrevistas en profundidad, las opiniones han coincidido en cuestionarios y hojas de trabajo de los contenidos desarrollados que llaman laboratorios y en el grupo de discusión el profesorado ha expresado que aplican cuestionario. Las respuestas que muestran los resultados hallados se presentan a continuación:

Asignaturas teóricas

“Pruebas cortas para evaluar un tema y cuestionarios para exámenes parciales y finales” (ES-P3).

“Cuestionarios, laboratorios y elaboración de síntesis de libros” (EP-P3).

“Cuestionarios para evaluar los temas de la clase” (GD-P).

³³ En la subcategoría: La postura política de las autoridades se han escrito las similitudes en relación a los instrumentos de evaluación que se aplican en la EDG.

Asignaturas prácticas

Al interrogar al profesorado qué instrumentos utilizan para evaluar las asignaturas, se ha hallado similitud en las respuestas de 5 (5 de 11) profesores expresando que en las asignaturas prácticas solo aplican la matriz de evaluación. En las entrevistas en profundidad las similitudes se han encontrado en la aplicación de formas alternativas como vídeos, mapas conceptuales y ensayos. En el grupo de discusión, el profesorado en sus respuestas ha expresado por unanimidad que utilizan las repentinas, que son ejercicios que se asignan en el período de clase y se deben resolverse en grupos de estudiantes en un tiempo promedio de 5 a 15 minutos. Cuando se le preguntó al profesorado qué instrumentos utilizan para evaluar en las asignaturas, las respuestas de 5 (5 de 11) profesores han coincidido en que han utilizado matrices de evaluación. En las entrevistas en profundidad las similitudes se han encontrado en la aplicación de formas alternativas como vídeos, mapas conceptuales y ensayos. En el grupo de discusión, el profesorado ha expresado que evalúan con ejercicios que asignan durante el periodo de clase los que deben resolverse por grupos y entregar resultados al finalizar la clase. A esta práctica de ejercicios, el profesorado le ha llamado repentinas. Las respuestas que exponen los resultados hallados se presentan a continuación

Asignaturas prácticas

“Matrices de evaluación por proyectos” (ES-P11).

“Observación y aplicación de la técnica” (ES-P7).

“Vídeos, mapas conceptuales, ensayos, siempre utilizando la matriz de evaluación como referente” (EP-P4).

“Se aplican repentinas para evaluar de forma práctica y rápida un contenido” (GD-P).

En los grupos de discusión de estudiantes las similitudes encontradas en las asignaturas teóricas han sido exámenes escritos de diferentes modalidades y en las asignaturas prácticas sus respuestas han señalado la matriz de evaluación, proyectos y actividades de evaluación de contenidos desarrollados en el período de clase para trabajar en grupos y al que asignan un tiempo entre 10 y 15 minutos para resolverlo. Las respuestas que integran las similitudes se presentan a continuación:

Asignaturas teóricas

“Exámenes escritos, tareas e investigaciones” (GD-EM).

“Exámenes escritos de opción múltiple, preguntas directas, cuestionarios de falso y verdadero” (GD-EV).

Asignaturas prácticas

“Proyectos, videos y matriz de evaluación” (GD-EM).

“Talleres, repentinas, proyectos y la matriz de evaluación” (GD-EV).

La evaluación del aprendizaje en el modelo por competencias requiere de técnicas e instrumentos que evalúen el desempeño. Para conocer los instrumentos que se aplican en la evaluación del aprendizaje en la EDG, se le ha preguntado al profesorado y sus respuestas han evidenciado desconocimiento de instrumentos para evaluar competencias. Las respuestas que integran las similitudes se presentan a continuación:

Asignaturas teóricas

“Lo tradicional, exposiciones verbales y escritos dentro de un pensamiento paralelo para lograr la comunicación” (ES-P12).

Asignaturas prácticas

“A través de una matriz, ahí están los aspectos que se evalúan” (ES-P11).

En el análisis de las respuestas en relación a los instrumentos que aplican en la evaluación de las asignaturas, el profesorado ha manifestado que en las asignaturas teóricas aplican pruebas escritas y hojas de trabajo de los contenidos desarrollados.

Las respuestas de los estudiantes también han confirmado que les evalúan con pruebas escritas de opción múltiple, preguntas directas y cuestionarios de falso y verdadero. En las asignaturas prácticas, el profesorado ha expresado que utiliza una variedad de metodología alternativa para evaluar el desempeño de los estudiantes, pero siempre su nota numérica depende el cumplimiento de los aspectos de la matriz de evaluación. En las respuestas de los estudiantes se ha encontrado que las técnicas que se privilegian para evaluar este tipo de asignaturas son los proyectos y talleres que se califican con la matriz de evaluación. En las asignaturas prácticas, aunque el profesorado utiliza metodologías alternativas de evaluación su evaluación corresponde a un modelo tradicional.

La opinión de estudiantes de la jornada matutina en relación con las formas alternativas de evaluación que aplica el profesorado se muestra a continuación:

“Por ejemplo, en este semestre se entrevistó a varios catedráticos y elaboramos un video; para evaluarlo el profesor lo proyecto en la pizarra y nos hizo preguntas” (GD-EM).

Al integrar las respuestas del profesorado, se encontró que las técnicas e instrumentos que se aplican, son pruebas escritas de papel y lápiz, regularmente se utilizan en asignaturas teóricas. En las respuestas de los estudiantes también se comprobó esta forma de evaluar en dichas asignaturas. En las asignaturas prácticas se ha utilizado matrices de evaluación que son hojas de cotejos para hacer solo una verificación de aspectos que cumplen los trabajos. En base a las respuestas del profesorado y estudiantes en relación con los instrumentos que se aplican en la evaluación, se afirma, que en los dos tipos de asignaturas la evaluación que se practica corresponde a una evaluación tradicional, centrada en los contenidos y donde solo interesa la acumulación de trabajos para la asignación de una nota numérica, la evaluación en competencias es inexistente.

Al contrastar resultados de instrumentos de evaluación que se aplican en la EDG con las propuestas teóricas de Brown y Glasner (2007) quienes exponen que las metodologías de evaluación que aplique el profesorado deben ser resultado de decisiones reflexivas basadas en la elección informada, se ha identificado que las técnicas e instrumentos de evaluación que se aplica en la EDG no son resultado de un proceso de reflexión y de información de cómo aprenden los estudiantes.

Es decir, la práctica de evaluación del profesorado es producto de sus creencias y del sistema tradicional de evaluación enraizado en el sistema de evaluación de LA USAC. Además, al contrastar la forma de evaluación del profesorado con la propuesta por Brown (2004), quien manifiesta que para que las metodologías de evaluación ayuden en lugar de obstaculizar el aprendizaje es necesario realizar una evaluación que tenga en cuenta la forma en que los estudiantes han aprendido y cómo se puede evidenciar su aprendizaje.

Esta información puede obtenerse al hacer uso de cuestionarios estandarizados como el ILS-SV: Inventario de Estilos de Aprendizaje; el SPQ: cuestionario de proceso de estudio que brinda información sobre las formas de abordar el aprendizaje, y el ASI, que contiene orientaciones para el aprendizaje. Se ha descubierto que el profesorado no tiene información significativa sobre cómo el estudiante construye su proceso de aprendizaje y eso incide en la elaboración de los instrumentos de evaluación que aplica en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas. En la EDG los instrumentos y las técnicas de evaluación que aplica el profesorado se concentran en exámenes tipo papel y lápiz que no ayudan a la construcción de un aprendizaje profundo porque los instrumentos no provocan la abstracción, el análisis, la relación y organización de las abstracciones, sino que se quedan en el nivel más bajo de la escala del aprendizaje que es la memorización.

Después de conocer los instrumentos que se usan en la evaluación, se ha preguntado al profesorado y estudiantes cómo los aplican; en las respuestas del profesorado se han hallado similitudes en los procedimientos de evaluación en asignaturas teóricas y en asignaturas prácticas. En las respuestas de los estudiantes se han identificado inconformidades en los dos tipos de asignaturas.

Las similitudes integradas en cada tipo de asignatura se muestran en las siguientes respuestas:

Asignaturas teóricas

“Se aplican en foros, exposiciones, observaciones de campo, investigación bibliográfica” (ES-P7).

“Exámenes que miden el conocimiento tienen un peso del 40% del total de la nota” (EP-P3).

“Se aplican en el desarrollo de cada tema” (GD-P).

“Hay muchos docentes que dan folletos y el estudiante esta con la mentalidad que el examen será sobre lo que se leyó y no viene nada de la lectura y hay que plantear lo que el docente está pensando, ni siquiera lo que uno investigó, sino que preguntan de los pies de páginas. Es como una trampa” (GD-EM).

“No explican, a veces los docentes confunden porque hay clases donde ya está programado el examen teórico y a última hora lo cambian” (GD-EV).

Asignaturas prácticas

“Utilizando matriz de evaluación, asesorías individuales y colectivas” (ES-P1).

“Matriz de evaluación y asesorías continua, aplicando la autoevaluación y coevaluación” (EP-P1).

“Se aplican en proyectos o repentinas que realizan en grupos” (GD-P).

“Por comparación, algunos profesores pegan los trabajos en la pizarra y sólo se fijan en la calidad del material, no tanto en los conocimientos que se han puesto en práctica” (GD-EM).

“Algunos profesores evalúan como quieren, no respetan la matriz de evaluación quizá por falta de organización” (GD-EV).

En relación a la aplicación de instrumentos en el modelo por competencias se ha preguntado al profesorado si utiliza rúbricas para evaluar las competencias que se desarrollan a través de la asignatura.

Al integrar las respuestas del profesorado, se ha encontrado como denominador común que no utilizan rúbricas para la evaluación de los aprendizajes. Las similitudes de sus respuestas se muestran a continuación:

Asignaturas teóricas

“No. Se utilizan matrices de evaluación porque es más práctico evaluar de esa manera” (ES-P12).

Asignaturas prácticas

“No se utilizan rúbricas para evaluar, en la escuela evaluamos con matrices de evaluación” (ES-P19).

Se ha preguntado al profesorado qué tipo de rúbrica analítica utiliza en la evaluación. En las opiniones expresadas se ha encontrado desconocimiento del instrumento en los dos tipos de asignaturas.

Las respuestas que integran las similitudes se escriben a continuación:

Asignaturas teóricas

“No tengo tanto conocimiento de los tipos de rúbricas, solo tengo noción general” (ES-P8).

Asignaturas prácticas

“No utilizo ninguna” (ES-P9).

Al analizar las respuestas del profesorado y estudiantes sobre cómo se han aplicado los instrumentos de evaluación, se ha identificado que en las asignaturas teóricas las opiniones del profesorado y estudiantes coinciden al afirmar que se hace con exámenes escritos y hojas de cotejo para calificar otras actividades como investigaciones, foros y observaciones de campo.

En relación a la evaluación de competencias se ha revelado que no aplican instrumentos adecuados para tener información sistematizada de los estudiantes.

En las respuestas, el profesorado ha indicado que no aplican rúbricas lo que incide en conocer el progreso en el desarrollo de las competencias. En las asignaturas prácticas se han encontrado diferencias en las respuestas del profesorado y estudiantes, el profesorado ha expresado que la forma en que han aplicado los instrumentos se concreta en la matriz de evaluación en asesorías individuales, colectivas, proyectos y actividades de evaluación de contenidos desarrollados en el período de clase para trabajar en grupos y al que asignan un tiempo entre 10 y 15 minutos para resolverlo.

También han indicado que han practicado la autoevaluación y coevaluación. Los estudiantes de los dos grupos de discusión, han expresado que se les evalúa con la matriz de evaluación y la forma de hacerlo es por comparación indicando solo características de los trabajos y valorando la calidad del material, en ningún momento han expresado que se practique la autoevaluación y coevaluación en las asignaturas. En la evaluación de competencias, se ha identificado que el profesorado no aplica instrumentos para evaluarlas.

Al integrar las respuestas del profesorado y estudiantes, de cómo aplican los instrumentos de evaluación en la EDG, se afirma que en las asignaturas teóricas se priorizan exámenes escritos y hojas de cotejo.

En las asignaturas prácticas, aunque realizan actividades alternativas, la evaluación se aplica con el cumplimiento de la matriz de evaluación.

Es decir, en las asignaturas teóricas y prácticas se ha evidenciado un desconocimiento sobre cómo aplicar los instrumentos para evaluar las competencias. Propuesta: Los resultados hallados en las respuestas del profesorado y confirmados por los estudiantes han evidenciado que la forma de aplicación de los instrumentos es sólo para la calificación de trabajos o actividades que se programan para asignar la nota de promoción y al contrastar estos resultados con las propuestas teóricas que la evaluación no es sólo calificar al estudiante, sino que debe ser producto de una acción reflexiva del profesorado que le facilite tener control de calidad de lo que hace para tomar decisiones en función de apoyar al estudiante en la construcción de su aprendizaje (Blanco Carrión et al., 2000). De acuerdo con las respuestas del profesorado y de los estudiantes acerca de la aplicación de los instrumentos de evaluación en la EDG, se ha encontrado que solo interesa dar la calificación de los trabajos o actividades que se programan asignando con ello la nota de promoción de los estudiantes, lo cual contrasta con la función fundamental de la evaluación que es una acción reflexiva facilitadora del control de la calidad del proceso de construcción del aprendizaje, que permite hacer las adecuaciones pertinentes (Blanco Carrión et al., 2006). La investigadora concluye en que los instrumentos de evaluación se aplican de acuerdo a la formación y creencias del profesorado y a las políticas de evaluación institucionalizadas en LA USAC y en la EDG.

Se ha preguntado al profesorado qué criterios utilizan para evaluar en las asignaturas, en las 6 respuestas (6 de 11) se han encontrado elementos comunes indicando que en las asignaturas teóricas los aspectos que se han evaluado son: el seguimiento de instrucciones para el desarrollo de las pruebas escritas y en las asignaturas prácticas se han evaluado la creatividad y la composición visual. En el grupo de discusión del profesorado las similitudes halladas en las asignaturas teóricas expresan la responsabilidad del estudiante en la entrega de trabajos y presentaciones de forma oral y escrita.

En las asignaturas prácticas las similitudes se han identificado en composición visual, técnica y calidad de los proyectos.

Las similitudes se han agrupado en las respuestas que a continuación se muestran:

Asignaturas teóricas

“Seguimiento de instrucciones en el desarrollo de los ejercicios” (ES-P10).

“Responsabilidad en la entrega de sus trabajos y en las presentaciones orales y escritas” (GD-P).

Asignaturas prácticas

“Herramientas de desarrollo creativo, cultura visual del grupo objetivo, emotividad de la comunicación y otros criterios que se escriben en la matriz de evaluación” (ES-P15).

“Composición visual, aplicación de contexto, técnica, calidad, originalidad y creatividad” (GD-P).

En las entrevistas en profundidad los informantes clave han expresado que en las asignaturas teóricas el seguimiento de procedimientos es prioritario. En las asignaturas prácticas las similitudes se han centrado en la funcionalidad de los diseños y en composición visual de proyectos. Las similitudes encontradas en los dos tipos de asignaturas se han integrado en las respuestas que se escriben a continuación:

Asignaturas teóricas

“Rigor académico y seguimiento de procedimientos” (EP-A4).

Asignaturas prácticas

“Funcionalidad de los diseños, composición visual y que sepan defender sus proyectos” (EP-A1).

También se les ha preguntado a los estudiantes de la jornada matutina y estudiantes de la jornada vespertina con qué criterios los evalúan. En las respuestas se han identificado similitudes de inconformidad en los dos tipos de asignaturas que se han integrado y se presentan a continuación:

Asignaturas teóricas

“No hay lineamientos claros, no dan a conocer los criterios de evaluación” (GD-EM).

“Muy raras veces se conocen los criterios, como nos hacen exámenes repasamos temas de la clase o lo que dejan para leer” (GD-EV).

Asignaturas prácticas

“En las asignaturas prácticas no hay criterios comunes para evaluar los trabajos, los profesores ponen la nota y los que utilizan la matriz de evaluación dicen miren la matriz y ahí está porque sacaron esa nota. Algunos profesores ponen la nota, pero no dan razones del porque y necesitamos saber para conocer donde estamos mal” (GD-EM).

“No se conocen, los criterios que aplican son los de la matriz de evaluación, cuando el profesor da asesoría es más fácil conocer los parámetros de evaluación y así saber en qué se falló. Hay profesores que no utilizan la matriz de evaluación” (GD-EV).

En las respuestas del profesorado e informantes clave se han encontrado coincidencias en los aspectos que se evalúan en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas.

En las teóricas ha prevalecido el seguimiento de instrucciones, el rigor académico y la responsabilidad del estudiante. En las prácticas, predominó el uso de la matriz de evaluación, desarrollo creativo, cultura visual del grupo objetivo, funcionalidad y creatividad de los diseños. Por su parte los estudiantes de ambas jornadas han manifestado que en las asignaturas teóricas el profesorado no divulgó los criterios de evaluación, por lo que los estudiantes no conocen los criterios de evaluación ni los requerimientos para los trabajos y exámenes escritos. En las asignaturas prácticas, también han afirmado que no se dan a conocer los criterios, no hay criterios comunes del profesorado para evaluar, los únicos criterios que conocen son los aspectos que contiene la matriz de evaluación, pero existe la dificultad de que no todo el profesorado los utiliza.

Al analizar las respuestas del profesorado, autoridades y estudiantes en relación con los criterios de evaluación se han encontrado contradicciones porque el profesorado y autoridades han expresado los criterios para los dos tipos de asignaturas y los estudiantes han expuesto que en ningún tipo de asignatura se dan a conocer con claridad los criterios de evaluación.

Al integrar los resultados de las respuestas sobre los criterios de evaluación en la EDG, se ha hallado que los que se están aplicando en la evaluación no son producto de una práctica reflexiva de evaluación del profesorado y de una planificación didáctica de las asignaturas.

Al revisar la teoría sobre evaluación en Educación Superior, se ha encontrado que para algunos investigadores como (Darby, 2007; Stowell, 2004; Wolf, 2004) en este nivel de educación, no hay consensos del profesorado sobre los criterios y las implicaciones en el proceso educativo y la práctica de su evaluación.

Dicha práctica está cargada de subjetividad, por las creencias del profesorado y la forma como él ha sido evaluado en su época estudiantil. Es decir, el profesorado no explica claramente en qué se basa para asignar una nota numérica y que elementos ha considerado para emitir juicios sobre la calidad de los trabajos. La nota asignada obedece a la subjetividad del profesorado porque, aunque hubo aspectos por evaluar en cada trabajo la nota numérica es producto de lo que el profesorado considera como satisfactorio en cada aspecto.

Como producto de la comparación entre la teoría propuesta por los investigadores mencionados y los resultados del trabajo de campo, la investigadora ha encontrado que los criterios y la forma de evaluación en la EDG son similares al comportamiento del profesorado de Educación Superior de otros países.

Para conocer la participación de los estudiantes en las prácticas de evaluación se ha preguntado al profesorado si dan a conocer los criterios de evaluación. En las respuestas los 11 profesores han afirmado que sí los dan a conocer. En el grupo de discusión, en las respuestas del profesorado se han encontrado dos posturas opuestas, 9 profesores (9 de 14) han indicado que sí los dan a conocer y 5 profesores han manifestado que no.

En las entrevistas en profundidad, las respuestas de 4 profesores han coincidido en afirmar que se dan a conocer los criterios y tres profesores han indicado que no los dan a conocer. En las respuestas del profesorado no se han encontrado diferencias en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas. En las opiniones expresadas del profesorado los aspectos comunes se presentan a continuación:

“Sí se dan a conocer los criterios para democratizar y transparentar el proceso educativo” (ES-P10).

“Se les da en la matriz de evaluación, es importante dárselos a conocer porque así el alumno no reclama sus notas” (GD-P).

“No me gusta decirles los criterios sino hasta el final del trabajo, es para no automatizarlos y que sean creativos” (GD-P).

“Si para que los estudiantes sepan en qué nivel están” (EP-P6)

“No porque el estudiante se confía y no se esfuerza en presentar bien los trabajos” (EP-P4).

Al preguntar al profesorado si permite que los estudiantes participen en la selección de criterios de evaluación, 8 profesores (8 de 11) han afirmado que no porque los estudiantes desconocen los temas y por no ser habitual en la EDG.

Las opiniones que engloban los aspectos reiterativos se presentan a continuación en las respuestas siguientes:

“No, como son conocimientos nuevos no es posible” (ES-P10).

“Es la primera vez que escucho esto en la Escuela” (ES-P1).

Al preguntar al profesorado que participó en el grupo de discusión si permiten la participación de los estudiantes en la selección de criterios de evaluación 12 profesores (12 de 14) han expresado que no y dos profesores afirman que sí propician que participen los estudiantes. Los aspectos comunes encontrados en las opiniones expresadas se muestran de la siguiente manera:

“No. Porque el docente es el docente y él tiene la formación para decidir qué evaluar” (GD-P).

“Sí creamos un ambiente de armonía porque no tomar en cuenta sus criterios” (GD-P).

Al preguntar a los estudiantes si les permiten participar en la selección de los criterios para evaluar los estudiantes de la jornada matutina han contestado que no. Los estudiantes de la jornada vespertina han expresado que se les permite seleccionar criterios, pero no son considerados en ninguna evaluación.

Las similitudes identificadas en ambos grupos de discusión se escriben a continuación:

“Los profesores no preguntan excluyen a los estudiantes” (GD-EM).

“Algunos profesores permiten que participemos en la evaluación, pero solo con opiniones que al final no toman en cuenta” (GD-EV).

Al analizar las respuestas del profesorado en relación con la participación de los estudiantes en la selección de criterios para la evaluación se ha identificado que los estudiantes son excluidos del proceso de evaluación. Algunos profesores han respondido que si existiera un clima de armonía, entonces podrían permitir la participación de los estudiantes. Los estudiantes han expresado que no se les tiene en cuenta en la práctica de evaluación y cuándo se les pregunta sus opiniones respecto a algunos criterios para evaluar actividades o proyectos, las mismas son subestimadas. Al integrar las respuestas del profesorado y estudiantes en relación con la participación estudiantil en la evaluación que se práctica en la EDG se ha encontrado que los estudiantes están excluidos y al contrastar estos resultados con las propuestas teóricas que valoran la participación del estudiantado en el proceso de evaluación para propiciar el desarrollo del análisis, del pensamiento crítico, el aporte de juicios de valor y la toma de decisiones en la construcción del aprendizaje (Gil flores y Padilla, 2009) se concluye que en la EDG al excluir a los estudiantes del proceso de evaluación no se está cumpliendo con la formación de individuos analíticos, críticos, reflexivos, capaces de asumir compromisos para conocer e intervenir adecuadamente en el desarrollo de su proceso formativo personal y profesional. En el ámbito universitario, la evaluación es una función del proceso enseñanza y aprendizaje y debe estar presente durante todos sus momentos estableciendo relaciones entre el estudiante-profesor, estudiantes- estudiantes, es decir, una práctica dialogada para que el estudiante tenga conocimiento de la lógica y la ética de la evaluación para fundamentar los juicios sobre su propio trabajo y el de sus compañeros (González, 2000; Pérez, 2004).

También, se ha preguntado en qué forma son consensuados los criterios de evaluación con el equipo de profesores. En las respuestas, 8 profesores (8 de 11) han expresado que no se consensuan porque en cada asignatura el profesor sabe qué debe evaluar.

En el grupo de discusión el profesorado contestó que no lo hacen. Las semejanzas encontradas se presentan a continuación en las respuestas siguientes:

“No se consensuan, cada profesor elabora una matriz de evaluación” (ES-P3).

“No se consensuan los criterios porque las asignaturas tienen sus propias dificultades” (GD-P).

En las entrevistas en profundidad, 6 profesores han indicado que no se consensuan y 4 autoridades han afirmado que sí se consensuan. Los aspectos comunes en los dos grupos de respuestas se han integrado y se muestran a continuación en las expresiones siguientes:

“No se consensuan porque no está considerado dentro del proceso de la Facultad” (EP-P6).

“Los consensuo sólo con mi célula” (EP-A1).

Al integrar las respuestas del profesorado y autoridades en relación con la forma en que se seleccionan los criterios de evaluación se ha identificado que no existe en la EDG una selección consensuada o colegiada.

Es decir, no existe un sistema institucionalizado de evaluación del aprendizaje, cada miembro del profesorado evalúa en base a su concepción de evaluación, sus creencias y experiencias. Para Santos Guerra (2003) la cultura de evaluación que manejan la mayoría de los profesores es de asignación de un valor numérico al rendimiento estudiantil.

No se pone en discusión el tipo de conocimiento que se evalúa, ni los instrumentos y técnicas que se utilizan; pero de esa información se toman decisiones que tergiversan la función formativa que se pretende en el proceso educativo.

También se ha preguntado al profesorado con qué frecuencia evalúan en las asignaturas que imparten, las respuestas se han agrupado por asignaturas teóricas y por asignaturas prácticas. En las respuestas de 8 profesores (8 de 11), las similitudes halladas para las clases teóricas están centradas en evaluar en las fechas del calendario oficial de la Facultad. En las entrevistas a profundidad las respuestas han coincidido en que la evaluación se realiza según el calendario oficial. En el grupo de discusión el profesorado ha expresado que se debe cumplir con las fechas del calendario que publican las autoridades de la Facultad. A continuación, se presentan las similitudes identificadas en las respuestas:

En las entrevistas a profundidad las respuestas en relación con la frecuencia con que se ha practicado la evaluación han coincidido en que ésta, está determinada por el calendario oficial que entrega la Junta Directiva y regula las actividades académicas en el semestre o ciclo académico.

Asignaturas teóricas

“Las evaluaciones se realizan en las fechas del calendario de actividades de la Facultad de Arquitectura” (ES-P11).

“Se respeta el calendario oficial, son 3 exámenes durante el semestre” (EP-P4)

“Se realizan 3 evaluaciones por semestre” (GD-P).

Asignaturas prácticas

En las asignaturas prácticas las respuestas de 9 profesores (9 de 11) han coincidido en que la frecuencia de evaluación es por entrega de proyectos y 2 profesores han expresado que la evaluación se realiza permanentemente. En las entrevistas en profundidad, el profesorado ha expresado que las evaluaciones se realizan diariamente. En las opiniones expresadas por el profesorado en el grupo de discusión se ha encontrado que la evaluación es una práctica diaria. Las semejanzas halladas se han integrado en las respuestas que se escriben a continuación:

“Se realizan evaluaciones por proyecto, en el semestre los estudiantes entregan 4 proyectos” (ES-P1).

“La evaluación es permanente durante el semestre” (ES-P7).

“La evaluación en estas asignaturas es continua” (EP-P2).

“La evaluación es todos los días para conocer el avance del trabajo del estudiante” (GD-P).

Al preguntar a los estudiantes sobre la frecuencia con que les evalúan se han encontrado opiniones comunes en los dos grupos de discusión. En las asignaturas teóricas se han realizado 3 evaluaciones: primer examen parcial, segundo examen parcial y examen final.

En las asignaturas prácticas no se encontraron semejanzas en relación con la frecuencia con que se evalúan, el grupo de estudiantes de la jornada matutina ha manifestado que se evalúa por proyectos de diseño que elaboran durante el semestre y a veces con una prueba escrita. El grupo de estudiantes de la jornada vespertina ha indicado que los evalúan en diferentes momentos durante el semestre.

Las respuestas que integran los aspectos comunes se muestran a continuación:

Asignaturas teóricas

“Se evalúa en las fechas asignadas por la facultad, hay dos exámenes parciales y un examen final” (GD-M).

“Si es asignatura teórica un parcial cada dos meses” (GD-V).

Asignaturas prácticas

“La evaluación es contra entrega de carpetas o proyectos, en el semestre se entregan 3 carpetas” (GD-M).

“En las asignaturas prácticas evalúan cada semana o cada 15 días” (GD-V).

Los estudiantes de la jornada matutina han expresado en sus opiniones que en las asignaturas prácticas el profesorado no tiene claridad en la forma de evaluar.

A continuación, se presentan las respuestas que muestran aspectos comunes:

“En las asignaturas prácticas, aunque tengan planificada las evaluaciones los profesores dan doble valor a un examen cuando se acerca el período para entregar notas a la administración. Muchos estudiantes que pierden esa nota, se ven afectados con esta decisión de los profesores” (GD-M).

“En las clases prácticas a veces hacen un examen escrito” (GD-M).

En el análisis de las respuestas del profesorado se ha identificado que en las asignaturas teóricas la frecuencia con que se practica la evaluación está en coherencia con las fechas que indica el calendario oficial de la Facultad.

Al integrar las respuestas de los estudiantes en relación con estas asignaturas se ha encontrado coherencia con lo expuesto por el profesorado. La evaluación en estas asignaturas es por fases o etapas con aplicación de exámenes de papel y lápiz con resultados solo para la promoción de los estudiantes. En las asignaturas prácticas, una parte del profesorado ha manifestado que el profesorado evalúa de forma permanente todos los días, otro grupo ha expuesto que evalúan por entrega de proyectos y en el semestre solicitan 4 proyectos. Los estudiantes han expresado que les evalúan por semana o cada 15 días según la complejidad del proyecto asignado. Al analizar las respuestas del profesorado y estudiantes con respecto a la frecuencia de evaluación en las asignaturas prácticas se ha hallado que la evaluación continua siendo fragmentada en fases con la entrega de proyectos, evaluando solo el producto y no el proceso para realizarlo.

Es decir, la frecuencia de las prácticas de evaluación responde a una práctica tradicional centrada en determinados momentos que asignan las autoridades de la Facultad y con el interés de obtener una nota numérica para promoción.

Para conocer cómo evalúa el profesorado en el modelo por competencias se les ha preguntado si en la evaluación contemplan la heterogeneidad del estudiante.

En las asignaturas teóricas las respuestas no coinciden, una parte del profesorado ha indicado que, si consideran la heterogeneidad del estudiante, otra parte ha indicado que es difícil hacerlo por la cantidad de estudiantes que atienden en cada asignatura. En las asignaturas prácticas las respuestas han coincidido en que los instrumentos para evaluación son iguales para todos los estudiantes pero que se busca ayudar a quien lo solicite.

Las respuestas que integran las opiniones del profesorado se escriben a continuación:

Asignaturas teóricas

“Sí, hago actividades variadas para atender actividades diferentes” (ES-P10).

“Es difícil realizar trabajos que incluyan diversidad de género, cultura, edades y etnias” (ES-P8).

Asignaturas prácticas

“Hago un instrumento para todos, pero trato ayudar al estudiante a tomar decisiones y a decirlo de la manera que lo entienda” (ES-P11)

Al interpretar las respuestas del profesorado se ha hallado que en asignaturas teóricas y asignaturas prácticas no se consideran las diferencias individuales del estudiante para la práctica de la evaluación del aprendizaje.

Además, se ha identificado que el profesorado no tiene claridad en la diferenciación como acción pedagógica en la atención de los estudiantes valorando su heterogeneidad.

En el marco de los avances de la evaluación del aprendizaje, tiene importancia reconocer las necesidades del estudiante para planificar actividades que respondan a las mismas, articulando la enseñanza con los diferentes niveles de preparación y formas de aprender del estudiante para que la evaluación facilite el ambiente y se dé el aprendizaje, lo que significa practicar la diferenciación en la planificación de actividades de evaluación enfocadas en las necesidades de los estudiantes (Moon, 2010; Tomlinson, 2001). Entonces, al contrastar los resultados que evidencian que, en la EDG, el profesorado no ha atendido la diferenciación en su práctica evaluativa con las propuestas teóricas que abogan por la vinculación de los modelos de enseñanza y la mediación didáctica de las actividades de aprendizaje, se ha encontrado que en la EDG el profesorado no está preparado para atender en forma diferenciada a los estudiantes y sus prácticas de evaluación se realizan con instrumentos que miden a todos por igual. Es decir, la atención a la heterogeneidad del estudiante a la hora de practicar la evaluación no se considera.

Para conocer el uso de la tecnología se ha preguntado al profesorado si utiliza tecnologías de la información en la evaluación del aprendizaje del estudiante.

En las asignaturas teóricas el profesorado ha afirmado que si utilizan la tecnología. La respuesta que integra las opiniones se presenta a continuación:

Asignaturas teóricas

“Sí, utilizo presentaciones digitales por guía y tema. También Facebook” (ES-P8).

En las asignaturas prácticas no se han encontrado similitudes, mientras una parte del profesorado ha expresado que sí utilizan otra parte del profesorado ha indicado que no.

Las respuestas que muestran coincidencias halladas en las dos posiciones del profesorado se escriben a continuación:

“No utilizo tecnología de la información porque la creatividad se afecta con el uso de la tecnología” (ES-P9).

“Sí, a través de plataformas, redes sociales y presentaciones digitales” (ES-P11).

Se ha preguntado a los estudiantes si el profesorado utiliza tecnología de la información en la evaluación del aprendizaje. En las asignaturas teóricas los dos grupos de discusión han expresado que no la utilizan.

En las asignaturas prácticas los dos grupos han indicado que sí se utilizan. Las respuestas que integran semejanzas se escriben a continuación:

Asignaturas teóricas

“No utilizan, en estas asignaturas nos evalúan con pruebas escritas” (GD-EM)

Asignaturas prácticas

“Presentamos archivos digitales de los proyectos que nos asignan” (GD-V).

Al analizar las respuestas del profesorado y estudiantes en relación con la evaluación en las asignaturas teóricas se ha identificado que el profesorado confunde la aplicación de la evaluación utilizando la tecnología con la presentación de los contenidos de clase utilizando presentaciones digitales y el Facebook como medio de comunicación con los estudiantes.

Los estudiantes han afirmado que en estas asignaturas sólo evalúan con pruebas escritas. En las asignaturas prácticas tampoco el profesorado tiene claro cómo realizar la evaluación utilizando tecnología y consideran que con el uso de redes sociales y presentaciones digitales de los contenidos programáticos están haciendo uso de la tecnología para la evaluación del aprendizaje. Los estudiantes confirman que la evaluación en estas asignaturas es por entrega de archivos digitales de los trabajos asignados. Al integrarlas respuestas del profesorado y estudiantes sobre el uso de la tecnología para la evaluación del aprendizaje se ha encontrado que en las asignaturas teóricas no se ha utilizado la tecnología como recurso para la evaluación, el profesorado ha utilizado presentaciones digitales de los contenidos y la evaluación sigue realizándose con pruebas escritas.

En las asignaturas prácticas, el profesorado tampoco utiliza la tecnología como recurso de evaluación, los estudiantes han confirmado que la evaluación es la entrega digital de los trabajos que se asignan. En base a los resultados hallados en el uso de la tecnología en la EDG, se puede afirmar que esta no se ha utilizado en la evaluación del aprendizaje y al contrastar éstos resultados con la propuesta teórica de la importancia de integrar la tecnología en el currículum y de capacitar al profesorado para que adquieran el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (TPACK) y lo apliquen de forma significativa en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizando instrumentos construidos para evaluar proyectos de aprendizaje basados en la tecnología significativa para el aprendizaje.

(Baran, Koehler, Mishra, Schmidt, Shin, Thompson, 2009; Sadik, 2008), se ha encontrado que la tecnología como una herramienta de evaluación no está integrada en el currículum de la EDG y el profesorado no tiene la formación en el conocimiento pedagógico tecnológico para la construcción de instrumentos adecuados para la evaluación del aprendizaje.

7.3. Los modos alternativos de evaluación

La evaluación alternativa o también llamada modelo cualitativo es una evaluación con enfoque constructivista, caracterizada por la intersubjetividad del conocimiento y un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido a la construcción de saberes individuales y contextualizados, orientados a la formación integral; es una evaluación centrada en los procesos (Villamizar, 2008). Para conocer si la evaluación alternativa se ha practicado en la EDG se han realizado visitas a las clases de asignaturas teóricas y prácticas durante los periodos oficiales de evaluaciones parciales y finales. Los aspectos observados en dichas asignaturas se muestran continuación.

Observación de clases teóricas (O-CT1, O-CT2)

Al observar las clases de estas asignaturas en las fechas oficiales de primer examen parcial, segundo examen parcial y examen final, se han hallado coincidencias en la aplicación de pruebas escritas de diferente modalidad como pruebas de falso y verdadero, respuesta directa y selección múltiple. Aunque se han observado planificaciones de investigaciones y exposiciones orales, éstas son evaluadas con pruebas escritas. En las observaciones realizadas en las clases de la asignatura T1 el profesor entregó un documento con instrucciones para elaborar un informe final de un trabajo que sustituye al examen final con la siguiente ponderación: informe escrito 30 puntos, la exposición oral 10 puntos.

Hay un desglose de actividades para el informe escrito y para la exposición oral se han indicado los siguientes aspectos: contenidos, habilidad oral, recursos didácticos, análisis y defensa del tema. No se observó entrega de rúbrica para orientar la elaboración del trabajo y su exposición oral. Como se ha expuesto en categorías anteriores, la evaluación está basada en pruebas de papel y lápiz que solo reproducen datos memorísticos y privilegian un aprendizaje mecánico. Además, se observó que las pruebas escritas se han elaborado para todos los estudiantes sin hacer una planificación de evaluación diferenciada. Los estudiantes se han considerado solo agentes pasivos en el proceso de evaluación. Se observó que estas asignaturas participan en el proyecto de integración del ciclo/semestre y su forma de evaluación es a través del cumplimiento de aspectos que solo decide el profesorado.

Observación de clases prácticas (O-CP1, O-CP2)

En las observaciones de clases en el primer examen parcial, segundo examen parcial y el examen final se han hallado elementos comunes en relación a la práctica de la evaluación donde prevalece la asignación de la nota numérica de los trabajos con los aspectos de las matrices de evaluación/hojas de cotejo. Se observó en estas clases que se practican algunas formas alternativas de evaluación como mapas conceptuales, mapas mentales, elaboración de vídeos, exposiciones orales, trabajos en equipo durante el desarrollo de la clase que en el contexto de la EDG el profesorado lo ha identificado como exámenes cortos o repentinas. Sin embargo, las actividades se evalúan con una matriz de evaluación u hoja de cotejo donde solo se registra el cumplimiento de los aspectos definidos en esos instrumentos.

Se observó que en las exposiciones orales no hay ningún instrumento para evaluar el desempeño individual y grupal de los estudiantes.

Como se ha indicado en la subcategoría “técnicas e instrumentos de evaluación y criterios de evaluación”, el profesorado no aplica rúbricas para identificar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en las actividades que se asignan. Tampoco se han realizado de manera sistemática procesos de autoevaluación y coevaluación, prácticas importantes que incidan en el conocimiento del progreso del aprendizaje en los estudiantes.

También, en la subcategoría “Un aprendizaje objeto de críticas” los estudiantes han expresado que:

“No hay variedad en los instrumentos que utilizan y no son adecuados” (GD-EM).

Al analizar lo observado en relación con la evaluación que practica el profesorado en la EDG se ha encontrado que en las asignaturas teóricas la evaluación es herencia de un sistema tradicional centrado en aplicación de pruebas escritas.

La evaluación no fue continua porque siempre se evaluó solo en fechas asignadas para los exámenes parciales y finales.

En las asignaturas prácticas, como se ha indicado anteriormente la evaluación es la entrega de proyectos o carpetas que se califican con la matriz de evaluación que está construida con aspectos que asigna solo el profesorado.

Esta selección unilateral centrada en el profesorado es uno de los aspectos de evaluación que ha generado molestia en los estudiantes y lo han expresado de la siguiente manera:

“Los profesores no están capacitados para evaluar porque toman sus propios criterios. No tienen didáctica” (GD-EV).

En las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas la evaluación alternativa no se ha fortalecido por falta de formación profesional. Al analizar los resultados en relación al uso de formas alternativas de evaluación en la EDG, se observa que es incipiente la aplicación de la evaluación cualitativa lo que no permite formar individuos analíticos, críticos y lo suficientemente formados para resolver problemas propios de su profesión y del entorno cotidiano. Esto contrasta con la propuesta de Álvarez (2008) quien dice que para la construcción de un aprendizaje profundo una de las prácticas a favor es la evaluación alternativa o cualitativa, que resulta muy pertinente para el nivel superior de educación.

8. Para qué evalúa el profesorado

8.1. Cumplimiento de la rutina de evaluación

La educación en su función socializadora moviliza saberes y la evaluación en su función educativa controla, valora y enjuicia (Sabirón, 2002). Esta función educativa de la evaluación debe ser una fuente de información para que el profesorado haga un replanteamiento de su práctica docente para incidir en la construcción del aprendizaje de los estudiantes y no solo considerar los resultados para el cumplimiento del sistema y asignación de una nota de promoción.

Para identificar cuáles son las razones que motivan la evaluación en la EDG se ha preguntado a autoridades, profesorado y estudiantes sobre la finalidad y utilidad que le dan a la evaluación. También a los estudiantes se les ha preguntado cuál ha sido el grado de satisfacción en relación a la evaluación que se practica en la EDG. En la subcategoría: “Los prejuicios sobre evaluación de los profesores versus estudiantes” y “La postura política de las autoridades ante la evaluación”; el profesorado y autoridades han expresado que la finalidad de la evaluación es únicamente para cumplir con el sistema y asignar una nota numérica. Respecto a la utilidad, ha servido para sistematizar procesos de medición y promoción en la EDG. Para incrementar el conocimiento del para qué se evalúa en la EDG se ha preguntado al profesorado, autoridades y estudiantes sobre las incidencias de los resultados de la evaluación, para qué ha servido evaluar los trabajos que se solicitan y cuál ha sido el nivel de satisfacción de la evaluación que se practica en la Escuela.

Se ha preguntado al profesorado y autoridades si los resultados de las evaluaciones del aprendizaje han servido para modificar el desarrollo de la asignatura. Al analizar las respuestas se encontró que 10 profesores (10 de 11) sí han modificado la forma de evaluar en la asignatura. En los informantes clave, sus respuestas coinciden en la modificación del desarrollo de su asignatura. En el grupo de discusión, el profesorado ha expresado que la mejora es por burocracia. Ninguno de los grupos entrevistados expresó diferencias de modificaciones en asignaturas teóricas y asignaturas prácticas.

Las semejanzas identificadas en las respuestas de los diferentes grupos se escriben a continuación:

“Si se ha modificado en el tiempo, complejidad, cantidad de ejercicios, ponderación y criterios”(ES-P5).

“Si se ha modificado en función del desempeño global del estudiante” (EP-A3).

“Los resultados solo sirven para cumplir con la burocracia del sistema de evaluación en la EDG” (GD-P).

También se ha preguntado al profesorado y autoridades qué hacen con los trabajos y las pruebas de evaluación que realizan a los estudiantes. En las respuestas de ocho profesores (8 de 11) se han encontrado coincidencias al afirmar que tanto en asignaturas teóricas como prácticas se devuelven con observaciones. Solo un profesor indicó que los devuelve al finalizar el semestre. En el caso de los informantes clave, cinco personas entre autoridades y profesorado han coincidido en que se devuelven con observaciones, los otros cinco informantes han coincidido en solo recibirlos y no entregarlos.

En el grupo de discusión, el profesorado ha afirmado que devuelven los trabajos porque de esa manera ayudan al estudiante. Las respuestas que muestran los resultados de los diferentes grupos entrevistados se presentan a continuación:

“Todos los trabajos se devuelven con observaciones” (ES-P2).

“Se devuelven al final del semestre” (ES-P4).

“Los reviso, evalúo y devuelvo para que los mejores” (EP-P2).

“Los evalúo, los documento y hago bitácora para registro de la asignatura” (EP-A1).

“Los trabajos se devuelven indicándoles en qué están fallando y en qué están bien” (GD-P).

Al preguntar a los estudiantes si les devuelven los trabajos con observaciones ambos grupos han coincidido que en las asignaturas teóricas y prácticas no se les devuelven, no se respeta la matriz de evaluación.

Las respuestas comunes de ambos grupos de estudiantes se escriben a continuación:

“Los profesores no devuelven los trabajos” (GD-EM).

“En algunas clases no le dan validez a la matriz de evaluación, no entregan trabajos con observaciones” (GD-EV).

Al analizar las respuestas del profesorado y autoridades con respecto a considerar los resultados de evaluación para hacer modificaciones en el desarrollo de las asignaturas se ha hallado que una mayoría de profesores y autoridades coinciden en que se han modificado las asignaturas en cuanto a la mejora de la explicación de contenidos considerando el aprendizaje de los estudiantes. En el grupo de discusión, el profesorado ha expresado que en la EDG se evalúa solo para cumplir con la burocracia del sistema administrativo.

Al interpretar las respuestas del profesorado, autoridades y estudiantes en relación al objetivo de los trabajos que se solicitan durante el desarrollo de las asignaturas, se ha encontrado que el profesorado afirma devolver los trabajos con observaciones para que sean mejorados por los estudiantes.

Las autoridades han expresado que los archivan para tener registro de las asignaturas. Las respuestas de los estudiantes contradicen al profesorado ya que ellos han expresado que en la EDG no se les devuelven los trabajos.

Al no conocer a tiempo los estudiantes los aspectos en que están fallando se les perjudican el desarrollo de sus potencialidades para la construcción del aprendizaje y el buen desenvolvimiento en el ejercicio de su profesión. Al integrar los resultados sobre la finalidad de la evaluación en la EDG se ha encontrado que dicha práctica está centrada en el cumplimiento de la rutina del sistema educativo, que las tareas no se devuelven con observaciones para aplicar correctivos y solo sirven para asignación de la nota numérica sin considerar la información que brindan para realizar cambios en la mejora de la práctica docente y la ayuda al estudiante para conocer sus aciertos y errores.

Al contrastar estos resultados con investigaciones como las realizadas en el Instituto de la educación de Hong Kong, las del Centro de Aprendizajes para la excelencia en aprender y enseñar de la Universidad de Northumbria del Reino Unido y según (Carless et al., 2006; Montgomery et al., 2014) que resaltan la relación estrecha de la evaluación con cambios significativos en el modelo de enseñanza del profesorado, el cambio de paradigmas, la importancia de convertir al estudiante en sujeto activo de su formación, la planificación de tareas intrínsecamente significativas, interesantes, relevantes y con un valor a largo plazo para el propósito que se quiere lograr en el acto educativo, se puede afirmar que en la EDG no se practica una evaluación para el aprendizaje porque no se han realizado cambios significativos en la enseñanza. El modelo de enseñanza del profesorado está centrado en contenidos y no en el estudiante siendo su finalidad el cumplimiento de las normas establecidas por el sistema administrativo de la Facultad de Arquitectura. Es decir, la evaluación es la respuesta a las exigencias del sistema educativo de la Facultad y de LA USAC.

Además, el objetivo de las tareas de las asignaturas es solo para el registro de notas numéricas, no responden al objetivo de formación del estudiante.

Desde una perspectiva constructivista, el estudiante debe involucrarse en la construcción de su conocimiento, para ello el profesorado debe explicar los objetivos de la asignatura, seleccionar qué actividades contribuyen al logro de esos objetivos y clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y brindar a los estudiantes ayuda pedagógica para favorecer el aprendizaje (Coll, 1990). En base a las respuestas del profesorado, autoridades y estudiantes sobre el objetivo de las tareas no se encontró que hayan alcanzado lo que se propusieron porque no ha existido suficiente claridad en la selección de las mismas y en cómo contribuyen éstas al aprendizaje ya que no son entregadas con observaciones, lo que ha limitado al estudiante conocer cómo está el desarrollo de su aprendizaje y poder con ello iniciar acciones de mejora en la construcción de un profundo aprendizaje.

8.2. Promoción del estudiante

Como resultado de la aplicación de entrevistas a autoridades, profesorado, estudiantes y observaciones de clases en asignaturas teóricas y prácticas se ha encontrado que la concepción de evaluación en la EDG se comprende como medición o calificación y su finalidad es la asignación de la nota numérica para promoción del estudiante al grado o ciclo académico superior.³⁴ Es decir, la evaluación responde al sistema tradicional donde los resultados sirven únicamente para la clasificación de los estudiantes.

Para ampliar el para qué se evalúa en la EDG se ha preguntado al profesorado cuál es la importancia de la nota numérica en las asignaturas que imparten, 7 profesores (7 de 11) han expresado que únicamente sirve para medir el avance en los cursos y promover a los estudiantes. En el grupo de discusión el profesorado ha afirmado que solo sirve para promoción.

³⁴ Resultados del trabajo de campo presentados en la subcategoría: Posiciones acríicas con relación a la evaluación.

Los elementos comunes encontrados en las respuestas se han integrado y se describen a continuación:

“Permite medir lo que está pasando en el curso y establecer el grado de habilidades de las personas” (ES-P4).

“Para promover al estudiante al siguiente ciclo o semestre” (ES-P1).

“Para promoción de los estudiantes” (GD-P).

Al preguntar a los estudiantes si la calificación que obtienen en la asignatura constituye su principal preocupación, se ha hallado en las respuestas de los estudiantes de la jornada matutina que les preocupa más la calificación y no su aprendizaje. En las respuestas de los estudiantes de la jornada vespertina se ha encontrado asignación de valor más para el conocimiento, aunque reconocen que la nota numérica frena el avance de su carrera.

Las coincidencias en las respuestas de ambos grupos se han integrado y se muestran de la siguiente manera:

“A veces preocupa más la calificación y no lo que se aprende” (GD-EM).

“Sí, nos preocupa porque no queremos repetir los cursos” (GD-EM).

“A un diseñador le preocupa más su conocimiento y la satisfacción de un trabajo bien hecho, es mejor aprender” (GD-EV).

“Una buena nota asegura que avanzamos al curso siguiente” (GD-EV).

Al analizar las respuestas del profesorado y estudiantes sobre la importancia de la nota numérica se ha identificado que el profesorado ha expresado que la nota numérica es la forma que se adopta en la EDG para acreditar la promoción de los estudiantes. Las autoridades también han respondido que la importancia de la nota numérica es solo para promoción de los estudiantes³⁵. En relación a los estudiantes de ambos grupos, el de jornada matutina y jornada vespertina han centrado la importancia en la promoción para continuar con el curso siguiente. Aunque los estudiantes de la jornada vespertina han manifestado su preocupación por la generación de conocimiento, mantienen siempre que la nota que obtienen en los trabajos o exámenes les garantiza el avance en su carrera.

Análisis de documentos

Se ha realizado análisis de los programas de asignaturas teóricas 1 y 2 así como asignaturas prácticas 1 y 2. También, se han considerado las planificaciones didácticas de las asignaturas. En el proceso se ha utilizado el análisis pragmático que ha facilitado entender el contexto en que se elaboraron los documentos y por qué de la interpretación de los términos y el lenguaje de evaluación que se da entre autoridades, profesorado y estudiantes y el instrumento utilizado ha sido el documento pedagógico (Anexo 3).

Las similitudes halladas en los documentos se han agrupado para asignaturas teóricas y asignaturas prácticas.

A continuación, se escriben las respuestas que integran las coincidencias:

Asignaturas Teóricas

³⁵Resultados del trabajo de campo presentados en la subcategoría: Postura política de las autoridades ante la evaluación.

Programas de asignaturas

Ambos programas han definido metodología activa y participativa; en la asignatura 1 hay definición de diagnóstico, instrumentos de evaluación como pruebas escritas que aplican en el primer examen parcial y segundo examen parcial, el examen final es la entrega de un proyecto final. La asignatura 2 ha organizado la evaluación en 4 fases y cada fase corresponde a una unidad de contenidos de la siguiente manera: fase 1: unidad 1 -El guion como estructura audiovisual, fase 2: Unidad II -Imagen como arte y lenguaje, fase 3: Unidad III - Características y elaboración del guion, fase 4: Unidad IV - Estructura narrativa. En esta subcategoría se han tratado los criterios de evaluación del instrumento 3 y los otros aspectos de dicho instrumento como diagnóstico, objetivos, competencias, contenidos y actividades³⁶ han sido analizados anteriormente. En relación a la evaluación del aprendizaje cada asignatura ha presentado maneras diferentes de practicarla.

Asignatura 1

Trabajos de investigación: 20 puntos.

2 evaluaciones parciales: 20 puntos cada una = 40 puntos.

Lecturas y comprobaciones de 2 libros: 10 puntos.

Proyecto final: 30 puntos.

Total: 100 puntos.

Asignatura 2

2 Proyectos asignados de aplicación de contenidos: 20 puntos cada uno = 40 puntos.

2 Proyectos asignados de aplicación de contenidos: 10 puntos cada uno = 20 puntos.

Proyecto final: 40 puntos

³⁶ Criterios tratados en la subcategoría: Diagnóstico y pronóstico no sirven para mucho.

Total: 100 puntos.

Planificaciones didácticas

Se ha realizado el análisis de la planificación entregada de la asignatura 1 en la que se ha definido evaluación diagnóstica, evaluación sumativa y evaluación formativa. Se han descrito las competencias genéricas y específicas de la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico³⁷. También, se han encontrado listados de contenidos y de estrategias para el desarrollo de la asignatura.

Asignaturas Prácticas

Programas de asignaturas

Al analizar los programas se ha encontrado que en ambas asignaturas la metodología está centrada en la medición de contenidos, la evaluación ha sido estructurada en exámenes parciales, examen final, trabajos, laboratorios y proyectos.

Cada contenido desarrollado tiene definidos sus objetivos, actividades, forma de evaluar y bibliografía.³⁸ Como se indicó anteriormente, en el análisis de los programas se han tratado los criterios de evaluación del instrumento 3. En relación con la evaluación, cada asignatura la ha realizado de diferente manera; a continuación, se presentan las formas de aplicarla:

³⁷Resultados del trabajo de campo presentados en la subcategoría: Diagnóstico y pronóstico no sirven para mucho.

³⁸Resultados del trabajo de campo presentados en la subcategoría: Diagnóstico y pronóstico no sirven para mucho.

Asignatura 1

Primer examen parcial: 15 puntos.

Segundo examen parcial: 15 puntos.

Trabajos de investigación y laboratorio: 40 puntos.

Entrega de proyecto final y / o examen final: 30 puntos

Total: 100 puntos.

Asignatura 2

Proyecto corto: 65 puntos.

Investigaciones, conferencias y participación en actividades del taller: 10 puntos.

Asistencia: 5 puntos.

Proyecto final: 20 puntos.

Total: 100 puntos.

Planificaciones didácticas

Al analizar las planificaciones se ha hallado que en la asignatura No. 1 la planificación ha sido un calendario que contiene definidos los temas, las fechas y los trabajos.

En la asignatura No. 2 la planificación tiene definidas las competencias genéricas y específicas de la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico.³⁹ Se han organizado por mes los contenidos desarrollados en la asignatura. Al integrar los resultados de la aplicación de las diferentes técnicas, en las entrevistas las respuestas expresadas por las autoridades, profesores y estudiantes en relación al para qué se evalúa en la EDG se ha hallado que la finalidad es solo de promoción.

³⁹Resultados del trabajo de campo presentados en la subcategoría: Diagnóstico y pronóstico no sirven para mucho

Al hacer el análisis de programas y planificaciones se ha encontrado que en las asignaturas teóricas y prácticas la evaluación ha consistido en aplicación de pruebas escritas y trabajos como proyectos, lecturas de documentos e investigaciones, asignando una nota numérica por cada uno que al sumarlas constituyen la nota final de promoción de la asignatura.

En las planificaciones se han encontrado elementos comunes entre los dos tipos de asignaturas, que consisten en un calendario donde se asignan fechas, contenidos y trabajos que justifican la acumulación sumativa de una nota numérica. En base a los resultados obtenidos, se puede confirmar que la finalidad de la evaluación en la EDG es solo para la promoción, al contrastar los resultados con la propuesta teórica de que la evaluación en el proceso educativo es la actividad más significativa que se puede hacer para ayudar a los estudiantes a aprender. Si bien el modelo de enseñanza es importante, para los estudiantes las prácticas de evaluación tienen más significado por la asignación de una nota numérica que determina su avance al grado superior.

Por ello, el profesorado debe trabajar de forma individual y colectiva para que las prácticas de evaluación sirvan de ayuda en lugar de dificultar el aprendizaje y no separar la evaluación para la acreditación de la evaluación para el aprendizaje (Boud, 1995; Brown, 2004). Como resultado del contraste se afirma que en la EDG la evaluación no es una práctica que ayude al estudiante a aprender, sino que solo le asigna una nota numérica para promover la asignatura.

Al entender la evaluación como la actividad más relevante del proceso de enseñanza y aprendizaje, la misma debe centrarse en el estudiante. Es decir, el estudiante debe ser el eje del currículum y los métodos de evaluación deben circunscribirse a las pruebas de logros más que la capacidad de regurgitar la información.

Esto requiere disminuir la cantidad de pruebas escritas tradicionales y dar más importancia a los instrumentos de evaluación que midan no solo la memoria sino también las habilidades de los estudiantes para aplicar la teoría de las asignaturas en contextos reales.

8.3. Nivel de satisfacción del estudiante en relación con la evaluación

Al preguntar a los estudiantes cuál es el grado de satisfacción con la evaluación que se practica en la EDG los dos grupos de estudiantes han expresado que no están satisfechos con la evaluación del aprendizaje en las asignaturas prácticas y en las asignaturas teóricas. Las similitudes de sus respuestas se han agrupado para asignaturas teóricas y asignaturas prácticas. Las integraciones de dichas coincidencias se escriben a continuación:

Asignaturas Teóricas

“No estamos satisfechos porque los profesores no entregan a tiempo las tareas, conocemos los resultados casi al terminar el semestre” (GD-M).

“Hay tareas que no califican y cuando se atrasan en la entrega de notas le dan doble valor a la actividad que ellos escogen y esto perjudica a los estudiantes” (GD-M).

“No, porque en los exámenes y las comprobaciones de lectura hay que responder lo que ellos quieren o piensan, no lo que nosotros entendemos” (GD-V).

Asignaturas prácticas

“Es dependiendo de las asignaturas, en algunas asignaturas si evalúan con la matriz de evaluación, pero en otras el profesor evalúa según sus criterios y se fijan en la calidad de material no en lo funcional de los proyectos” (GD-M).

“No estamos satisfechos porque la mayoría de veces los licenciados no explican bien la forma en que quieren los trabajos y al calificar asignan una nota injusta porque no han explicado bien lo que querían en las tareas” (GD-V).

“La mayoría de catedráticos no tienen lineamientos claros. En las asignaturas prácticas no hay criterios comunes para evaluar, aunque existe una matriz de evaluación cada profesor la interpreta a su manera” (GD-M).

“En las asignaturas prácticas califican solo los criterios, no dan lugar a la creatividad” (GD-M).

“La evaluación es subjetiva en clases teóricas y prácticas, no somos evaluados de acuerdo a nuestras necesidades” (GD-V).

“No. Se le da mucho énfasis al proyecto de integración y se dejan de lado los contenidos de las asignaturas” (GD-V).

Se ha preguntado a los estudiantes cuáles son las razones que inciden en su insatisfacción en relación con la evaluación del aprendizaje. Para ello, se consideró conocer la correspondencia entre la forma de evaluar del profesorado y su metodología de enseñanza. Los dos grupos de estudiantes han expresado que en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas existe poca relación entre la metodología de enseñanza y la evaluación. Las semejanzas identificadas en las respuestas se han integrado y se presentan de la forma siguiente:

“Generalmente, sin embargo, hay catedráticos que no ejercen profesionalmente su curso” (GD-M).

“No. Los profesores deben ser más específicos” (GD-V).

“El método de enseñanza y la evaluación deben estar de acuerdo a los tipos de alumnos, hacer más motivadora la forma de evaluar para ello se debe investigar a los alumnos de diseño gráfico” (GD-V).

También se ha preguntado a los estudiantes si las evaluaciones tienen relación con los contenidos desarrollados en las clases. En los dos grupos de discusión de estudiantes las respuestas han coincidido en que algunos docentes sí evalúan los temas que se imparten en las clases.

Las afinidades encontradas en las respuestas se escriben a continuación:

“En algunas asignaturas si evalúan lo que explican en clase en otras es una incertidumbre y lo sabemos hasta que nos estamos evaluando” (GD-M).
“Algunos docentes hacen las evaluaciones en base a lo que imparten en clase” (GD-V).

Al analizar las respuestas de los estudiantes en relación con el grado de satisfacción sobre la evaluación que se practica en la EDG, se ha identificado que ninguno de los dos grupos de estudiantes están satisfechos porque una mayoría del profesorado no explica con claridad los criterios con los que evalúan, no entregan las tareas con observaciones para que los estudiantes puedan conocer dónde han fallado y poder hacer las enmiendas, la discrecionalidad del profesorado en la interpretación de las matrices de evaluación, la poca profesionalidad de algunos miembros del profesorado, la sobrevaloración de la calidad de los materiales en que se presentan los proyectos sin tener en cuenta la funcionalidad del diseño y el desconocimiento de cómo aprenden los estudiantes. Al contrastar los aspectos que han motivado esta insatisfacción con la propuesta teórica de Boud (1995) quien manifiesta que las malas prácticas y la ignorancia de los problemas en la evaluación superan a cualquier otro aspecto en la Educación Superior y los efectos de una deficiente práctica de evaluación son más fuertes que los efectos de una mala enseñanza.

Que los estudiantes pueden escapar de un deficiente modelo de enseñanza del profesorado pero no pueden escapar de los efectos que les produce una mala evaluación en la construcción de su aprendizaje, resulta comprensible la inconformidad estudiantil, dado que en la EDG las prácticas de evaluación no son planificadas en función de los objetivos de aprendizaje que se plasman en las asignaturas y en el perfil de egreso definido en la carrera y no hay procedimientos de evaluación que permiten conocer el avance del aprendizaje de los estudiantes. Además, no hay un compromiso institucional ni del profesorado para abordar los problemas de evaluación, es decir, las prácticas de evaluación responden a un modelo tradicional de evaluación donde se evalúa para cumplimiento de una rutina y asignación de un dato numérico. En la EDG, si se quieren realizar cambios significativos en la educación superior se deben mejorar las prácticas de evaluación que debilitan el aprendizaje en lugar de potenciar su construcción.

De los datos que se han recogido en relación con la evaluación del aprendizaje en las categorías: a) Concepción de evaluación del aprendizaje, b) Qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación, c) Cómo evalúa el profesorado y d) Para qué se evalúa; se encontró necesaria una reconceptualización de la evaluación del aprendizaje en la EDG con el objetivo de que las prácticas de evaluación brinden información al profesorado para reflexionar sobre su labor docente y los estudiantes aprovechen la información para conocer sus avances y los obstáculos para la buena construcción de su aprendizaje. En el trabajo de campo no se han encontrado datos para desarrollar estas temáticas: a) El carácter ético, democrático y flexible de la evaluación, b) La participación activa del estudiante en el proceso de evaluación y c) El currículo como proyecto de investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

1. Introducción

En los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado en la EDG sobre el análisis del proceso evaluativo que ha desarrollado el profesorado para la evaluación del aprendizaje subyace información significativa que ha permitido interpretar la realidad de la práctica de evaluación en relación con la concepción de la misma, qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación, cómo se evalúa y para qué se evalúa. La evaluación es la práctica más relevante del proceso enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel de formación educativo porque brinda información que facilita la toma informada de decisiones para guiar al logro de los objetivos planificados. El testimonio ha sido obtenido de los participantes en el acto educativo: autoridades, profesorado y estudiantes. Los resultados que evidencian el cumplimiento de objetivos y preguntas de investigación se han mostrado de acuerdo a la selección de categorías y subcategorías que se han presentado en el capítulo Análisis de datos.

2. Resultados obtenidos en relación a los apartados presentados en el informe de investigación:

2.1. Resultados de acuerdo a la concepción de evaluación del aprendizaje

En el proceso educativo, la evaluación es una de las actividades más significativas porque informa al profesorado sobre avances u obstáculos de los estudiantes con relación a la construcción del aprendizaje para que con conocimiento haga cambios en su modelo de enseñanza, al estudiante le facilita identificar los aspectos que necesita reforzar, por ello la concepción de evaluación del profesorado y las autoridades de la EDG determina la forma en que se ha aplicado la evaluación en dicha institución.

Los estudiantes, por su parte, también han expresado su concepción de evaluación sobre la perspectiva de cómo se les ha aplicado en su proceso de formación. Los resultados encontrados en el trabajo de campo han evidenciado que la evaluación es considerada como la medición de contenidos y calificación de tareas para asignación de una nota numérica. El profesorado se ha convertido en un calificador de tareas desatendiendo el aspecto crítico para ejercer acciones transformadoras en acto educativo. Los hallazgos relevantes encontrados en el trabajo de campo han permitido concluir que la prioridad del profesorado es la medición de los contenidos y privilegian un aprendizaje memorístico. Es decir, la evaluación que se ha practicado no provoca el pensamiento crítico porque está centrada sólo en los contenidos y la acreditación del aprendizaje con una nota numérica. No hay un acompañamiento para el estudiante. La evaluación ha sido una práctica fundamentada en las creencias del profesorado y no existe una base epistemológica que oriente su práctica. Los estudiantes han asumido un papel de acomodación en el que solo esperan la nota numérica por las tareas que han realizado sin cuestionar el valor y pertinencia del conocimiento que en ellas se solicitó. En las observaciones de clases se pudo confirmar que la evaluación ha respondido a un modelo tradicional porque sus prácticas han sido diseñadas solo para evaluación de la memoria y promoción estudiantil. Entre los aspectos que se han identificado en la evaluación están: períodos específicos para su aplicación identificados como primer examen parcial, segundo examen parcial y examen final. En las asignaturas teóricas han aplicado pruebas de papel y lápiz de modalidades falso-verdadero, de selección múltiple y cuestionarios de respuesta directa. Además, se ha observado que se aplica una teoría de aprendizaje centrada en el conductismo porque es el profesorado quien ha tenido el protagonismo y el estudiante es un sujeto receptor de la información. En las asignaturas prácticas, también se ha llegado a la conclusión que hay una práctica de evaluación tradicional donde se han calificado tareas asignadas durante el semestre y que tienen como parámetro de comparación una matriz con aspectos que solo ha decidido el profesorado.

El aprendizaje que se promueve en la EDG como producto de las prácticas de evaluación también ha sido objeto de crítica por parte de los estudiantes, debido a que el modelo curricular implementado en el año 2011 en la EDG es el modelo por competencias que exige un cambio de paradigma en los modelos de enseñanza, la metodología y la evaluación. Es decir, desde esta perspectiva teórica, la evaluación debe estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes y los instrumentos de evaluación deben construirse con criterios que evalúen los procesos de logro de las competencias en la solución de problemas de contextos reales de su formación, además de ser producto del consenso del profesorado y profesorado-estudiantes. Los hallazgos relevantes en el trabajo de campo han evidenciado que, en asignaturas teóricas el profesorado evalúa conceptos donde privilegia el aprendizaje mecánico y memorístico. Los estudiantes han manifestado que no hay variedad de instrumentos y que los que se usan no son adecuados para evaluar el diseño. En asignaturas prácticas, el profesorado evaluó el cumplimiento de aspectos definidos para cada uno de los proyectos de diseño asignados, observándose que en algunas ocasiones hubo comparación de trabajos donde se valoró la calidad del material y no la funcionalidad del diseño. En los dos tipos de asignaturas no han devuelto trabajos con observaciones lo que dificultó que el estudiante conociera su progreso o retroceso en las diferentes asignaturas que está cursando y pueda implementar estrategias que den mejores resultados. Los estudiantes han manifestado disconformidad con el modelo de enseñanza del profesorado debido a que no se ha centrado en la enseñanza del diseño y no hay atención a las diferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con los prejuicios sobre la evaluación que tienen las autoridades, el profesorado y los estudiantes, se ha encontrado que la práctica se centra en la medición de contenidos que privilegian la asignación de la nota numérica para la promoción estudiantil por exigencia del sistema.

La evaluación en la EDG se ha practicado de manera unilateral siendo el profesorado el protagonista considerado como el único que sabe qué, cómo y cuándo evaluar y su cumplimiento ha sido por rutina del sistema educativo sin valorar la información que brinda dicha práctica para la mejora del trabajo del profesorado y del estudiantado. Las políticas de evaluación del aprendizaje en LA USAC están definidas en el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad. La Facultad de Arquitectura ha elaborado el Normativo de General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Facultad de Arquitectura en base al Reglamento de LA USAC y ese Normativo es el que se aplica para evaluar los aprendizajes en la EDG; dicho Normativo ha sido elaborado en el año 2005 y al hacer el análisis de la terminología utilizada en evaluación se ha encontrado que la evaluación se concibe como un proceso sistemático, continuo, integral, perfectible y una práctica de mejora siendo el estudiante considerado un sujeto activo de la evaluación, está definida una clasificación de los tipos de exámenes parciales, finales, extraordinarios y por suficiencia para acreditar una nota numérica para la promoción estudiantil. Aunque el Reglamento de LA USAC y de la Facultad de Arquitectura⁴⁰ han definido la evaluación como un proceso sistemático, integral, permanente y perfectible donde hay participación activa del estudiante, en la EDG no se cumplen una mayoría de aspectos que están definidos en el concepto de evaluación de dichos reglamentos porque la concepción de evaluación de las autoridades y profesorado tiene sus raíces en sus creencias y en la forma en que a ellos los han evaluado, siendo la evaluación concebida como la medición de contenidos y la calificación de tareas para la asignación de la nota numérica que da la promoción a la siguiente asignatura del plan de estudios. Además, en el trabajo de campo se han identificado elementos que evidencian la falta de congruencia de las políticas de evaluación de las autoridades de la EDG en relación con la práctica de la evaluación en el nuevo modelo curricular por competencias implementado en el año 2011.

⁴⁰Análisis presentado en la subcategoría: La postura política de las autoridades ante la evaluación.

2.2. Resultados en coherencia con qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación

Para conocer qué se evalúa en el EDG ha sido necesario analizar el modelo curricular vigente y se ha encontrado que en su inicio en el año 1987 la carrera fue creada como Carrera Técnica en Diseño Gráfico y en el año 2004 se aprobó por el CSU la Licenciatura en Diseño Gráfico; el enfoque curricular aprobado en ambos proyectos de carrera ha sido el tecnológico positivista y el modelo curricular por objetivos. Este modelo curricular estuvo vigente hasta el año 2010 y en el año 2011 se institucionalizó en la EDG el enfoque curricular holístico y el modelo curricular por competencias.

Estos cambios curriculares han generado incertidumbre al profesorado en la aplicación de la evaluación debido a que han recibido poca capacitación por parte de la institución sobre la temática de competencias y cómo evaluar competencias en el aula. En los resultados del trabajo de campo se pudo identificar que el profesorado ha evaluado conceptos, cumplimiento de instrucciones, definiciones de técnicas de dibujo, exposiciones de teorías de diseño, pero no competencias porque los instrumentos que ha utilizado miden solo memoria. En las asignaturas teóricas, el profesorado y autoridades han expresado que evalúan seguimiento de instrucciones, la comprensión de conceptos, análisis y síntesis; los estudiantes por su parte han refutado lo expresado por el profesorado, expresando que se les evalúa solo conceptos no la aplicación en el diseño. En las asignaturas prácticas, el profesorado y autoridades han enumerado la presentación, puntualidad, creatividad, composición visual, técnica, observación, discurso y comunicación visual como referentes de los proyectos de diseño. Los estudiantes, al referirse a qué se les evalúa han contradicho al profesorado y autoridades y ellos han expresado que solo se les evalúa la limpieza de los trabajos y los aspectos definidos en la matriz de evaluación que decide el profesor de manera unilateral.

También han indicado que la matriz de evaluación no es utilizada por una mayoría del profesorado y la evaluación de los trabajos en esos casos tiene más carga de subjetividad. Se encontró en el trabajo de campo que no hubo claridad del profesorado en la forma de evaluar las competencias porque las tareas que se han asignado no son tareas complejas que exijan la integración de conocimientos previos y los nuevos contenidos para fortalecer la resolución de ejercicios de la profesión del diseño y la generación de conocimiento. Además, no se promueve en ninguno de los dos tipos de asignaturas el emprendimiento y desarrollo de capacidades para la inserción laboral como acciones inherentes del modelo por competencias

En las observaciones realizadas en las clases de asignaturas teóricas y prácticas se ha identificado la práctica de una evaluación tradicional; en las asignaturas teóricas han utilizado pruebas de papel y lápiz de falso y verdadero, respuesta múltiple y respuesta directa. En las asignaturas prácticas se han evaluado aspectos cargados de subjetividad del profesorado como creatividad, técnica de diseño, composición visual que son jerarquizados y nombrados de diferente manera. En la Carrera de Diseño Gráfico, la creatividad es uno de los aspectos que tiene mayor relevancia en la evaluación del aprendizaje. Por ello, ha sido necesario definir la creatividad: Facultad de crear. Capacidad de creación (Real Academia Española, 2017). Por lo tanto, no pueden existir criterios únicos para evaluarla porque dependen de las experiencias, habilidades, destrezas y conocimientos de cada estudiante. Considerando los aspectos que se han evaluado en las asignaturas prácticas se afirma que existen prácticas tradicionales de evaluación donde el profesorado ejerce relaciones de poder ante el estudiante porque ha predominado su discrecionalidad a la hora de asignar una nota o calificación a los proyectos de diseño. Como resultado del trabajo de campo sobre lo que se evalúa en la EDG, se ha identificado que la evaluación responde a las creencias del profesorado, a las políticas de evaluación de USAC donde se privilegia la memoria y el aprendizaje mecánico y repetitivo.

Para conocer más qué es lo que se evalúa en la EDG se han analizado los diseños curriculares del año 2004 y del año 2011 y se ha encontrado que en sus estructuras han sido considerados los temas transversales centrados en la base filosófica del plan estratégico 2022 de USAC. Los temas que se han considerado son: participación ciudadana, ética, derechos humanos, desarrollo espacial y comunicación visual. También, se han identificado como temas transversales específicos de la carrera: Diseño Visual, Expresión Gráfica, Deontología, Comunicación Visual, Mercadeo y Gerencia, Tecnología e investigación. En las observaciones de las clases se ha comprobado que una mayoría del profesorado aborda con propiedad los temas transversales específicos de la carrera. Sin embargo, los temas transversales identificados en el marco filosófico de LA USAC y Facultad no han sido explicados en profundidad por lo que una mayoría de la comunidad facultativa no les da la importancia que tienen en el proyecto curricular de la carrera. Lo que se evalúa en la EDG, son los contenidos programáticos de los temas transversales de las áreas específicas del diseño. No se practica una evaluación integral para la gestión del conocimiento y fortalecimiento de la ética y valores como pilares fundamentales que garanticen el desarrollo humano.

En el análisis de los programas y planificaciones didácticas de las asignaturas teóricas se han encontrado definidos los momentos de la evaluación: primer examen parcial, segundo examen parcial y el examen final. También se han definido los instrumentos de evaluación que constituyen pruebas escritas. En los dos programas de asignaturas se ha planteado hacer un diagnóstico. En la planificación de la asignatura No. 1 se han presentado como procesos la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. En los programas y planificaciones de asignaturas prácticas la evaluación se ha realizado por etapas o fases, exámenes parciales y un proyecto que se entrega al final del semestre.

En la asignatura 1 se ha contemplado la fase de diagnóstico para su desarrollo. En las visitas que se han realizado a las clases de asignaturas teóricas y prácticas no se observó la aplicación de un diagnóstico para orientar el desarrollo de una unidad temática y para la planificación de la evaluación. Aunque en algunos documentos pedagógicos aparece contemplado el diagnóstico se pudo comprobar que en la práctica docente no se realiza. La falta de información acerca de los conocimientos previos de los estudiantes, las políticas de evaluación de la Facultad que asignan fechas para realizar exámenes e ingresar notas numéricas al sistema de control académico y las creencias del profesorado constituyen la cultura de evaluación de la institución que se ha identificado como una evaluación que corresponde a un modelo tradicional donde lo que prevalece es la calificación de tareas para una nota de promoción.

En el marco de la evaluación por competencias, las metodologías de evaluación deben evaluar el aprendizaje del estudiante en el contexto de problemas reales de su entorno y campo profesional. Las metodologías que propone el currículum de la EDG están centradas en tres funciones: a) Establecer normas de trabajo en actividades de aprendizaje, b) Medir las actividades en relación con las normas establecidas y c) Toma de acciones para corregir las deficiencias encontradas. Se ha institucionalizado que las metodologías de enseñanza y aprendizaje propicien la investigación, el desarrollo de proyectos en contextos reales, proyectos de integración y técnicas que coadyuven la creatividad, la innovación y el autodesarrollo.

En el currículum de la EDG no hay concreción de las metodologías de evaluación del aprendizaje por lo que la evaluación que practica el profesorado no está planificada para evaluar la actuación del estudiante en la resolución de problemas, si no que se evalúa la memorización de los contenidos programáticos en los dos tipos de asignaturas.

Los criterios de desempeño que indica el proyecto educativo han sido considerados como los aspectos elegidos de manera unilateral por cada profesor y forman la matriz de evaluación. Es decir, los criterios no se eligen de manera consensuada y colegiada en la EDG. Además, los resultados de la evaluación sirven únicamente para la promoción del estudiante, no como información significativa para generar mejoras en las debilidades encontradas tanto en los modelos de enseñanza como en las metodologías de evaluación. Los temas transversales del currículum no son abordados en su totalidad, la fundamentación filosófica del plan estratégico de USAC y de la Facultad carecen de importancia para la comunidad facultativa mientras que en el currículum holístico se busca formar integralmente al sujeto. En el proyecto de la carrera se hace énfasis en la aplicación de una evaluación formativa que no se práctica en la EDG, porque la evaluación responde a la cultura institucional. Como resultado de qué es lo que se evalúa en la EDG se ha determinado que no hay coherencia entre las metodologías de evaluación que define el currículum oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado porque el proyecto educativo ha sido diseñado en el enfoque curricular holístico y el modelo curricular por competencias que conciben al estudiante como un ser humano integral y la evaluación debe considerar la dimensión conceptual, procedimental y actitudinal para la vinculación de los problemas y su contexto quedándose la práctica en lo conceptual.

2.3. Resultado en relación a cómo evalúa el profesorado

Para conocer cómo se evalúa en la EDG ha sido necesario comprender las formas de evaluar del profesorado, lo que ha permitido describir los procedimientos, técnicas e instrumentos que se aplican en esta fase del proceso enseñanza y aprendizaje. En los resultados del trabajo de campo se ha descubierto que una mayoría del profesorado no considera importante las acciones para mejorar la construcción del aprendizaje del estudiante, sino que sus preocupaciones se centran en cumplir con el sistema administrativo de la Facultad y mejorar la nota de promoción.

Las actividades que han realizado para la evaluación en las asignaturas teóricas han sido solo para repetir contenidos programáticos porque los instrumentos que se han utilizado son pruebas escritas de papel y lápiz. En las asignaturas prácticas se han realizado actividades que vinculan la teoría con la práctica y actividades para realizar en grupos y su calificación se ha realizado con una matriz de evaluación que enumera aspectos y valor numérico que solo define el profesorado. En relación a la evaluación de competencias, el profesorado no tiene el conocimiento sobre cómo evaluarlas y aunque en la EDG ha sido institucionalizado el modelo curricular por competencias se ha continuado evaluando con pruebas escritas de variada modalidad y el cumplimiento de los aspectos de la matriz de evaluación. En los grupos de discusión de estudiantes se ha confirmado que las actividades de evaluación en asignaturas teóricas han sido diseñadas solo para medir la memoria y en las asignaturas prácticas las actividades de evaluación se centran en el cumplimiento de la matriz. En las asignaturas teóricas, los instrumentos de evaluación que ha aplicado el profesorado han sido pruebas escritas de respuesta múltiple, preguntas directas, cuestionarios de falso y verdadero mientras que en las asignaturas prácticas las técnicas de evaluación que privilegia el profesorado son talleres y proyectos que se califican solo con el cumplimiento de aspectos que forman la matriz de evaluación.

En las asignaturas prácticas algunos miembros del profesorado han aplicado metodologías alternativas de evaluación como elaboración de textos paralelos, proyectos, proyectos de integración, vídeos, presentaciones orales, pero al evaluarlas no tienen conocimiento de cómo hacerlo y califican con una lista de aspectos para obtener una nota final del trabajo. En ninguno de los dos tipos de asignaturas el profesorado ha utilizado ninguna clase de rubricas para la evaluación.

Al preguntar al profesorado y estudiantes cómo se han aplicado las técnicas e instrumentos de evaluación, en las asignaturas teóricas las opiniones expresadas por los dos grupos de sujetos han coincidido en que se aplican en las fechas asignadas para exámenes parciales y el examen final. En las asignaturas prácticas, la forma en que se han aplicado las técnicas de evaluación ha sido en asesorías individuales y colectivas verificando el cumplimiento de los aspectos definidos en la matriz. En las asignaturas teóricas y prácticas la forma de aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación han sido para calificar el trabajo del estudiante y asignar una nota numérica. En relación a los criterios que ha aplicado el profesorado para evaluar en asignaturas teóricas se ha identificado lo siguiente: el seguimiento de instrucciones, rigor académico y la responsabilidad en la entrega de trabajos. Los criterios que han prevalecido por el profesorado en la evaluación de las asignaturas prácticas han sido definidos en la matriz de evaluación: desarrollo creativo, cultura visual, funcionalidad y creatividad de los diseños. El profesorado hace la interpretación de esos criterios de forma unilateral y así construye la matriz de evaluación. Los estudiantes han expresado que no se les dan conocer los criterios y lo único que han llegado a conocer es la matriz de evaluación que algunos miembros del profesorado no la han utilizado. Como resultado del trabajo de campo se ha descubierto que los criterios que ha indicado el profesorado no son conocidos por estudiantes.

También se ha podido comprobar que los criterios de evaluación que se aplican en la EDG no son resultado del consenso del profesorado ni de un proceso de reflexión, por lo que la práctica de la evaluación responde a una evaluación tradicional donde lo más importante es la repetición de contenidos y la calificación de actividades para la obtención de una nota numérica. La evaluación que se practica en la EDG está basada en la generación de información y no en la generación de conocimiento.

También se ha identificado que los estudiantes son excluidos en la selección de los criterios para la práctica de la evaluación lo que responde a las creencias del profesorado y a las políticas de evaluación vigentes en la EDG.

En el análisis del trabajo de campo han aparecido datos en los que se ha evidenciado que el profesorado considera que ellos son los únicos sujetos que saben qué y cómo evaluar. Al excluir a los estudiantes del proceso de evaluación no hay coherencia con el enfoque curricular holístico implementado en la EDG ya que en este enfoque el estudiante es considerado un ser humano integral, un actor activo de su proceso de aprendizaje no un receptor de conocimientos y la actividad evaluativa debe ser continua durante el proceso enseñanza - aprendizaje sí se quiere incidir en apoyar al estudiante para que conozca las áreas donde debe reforzar sus estrategias de aprendizaje. El enfoque curricular holista comprende la evaluación como un proceso sistemático y organizado para verificar el logro de las competencias y valora la práctica de una evaluación formativa. Sin embargo, en la EDG la evaluación ha sido organizada por fases con un periodo comprendido entre cada fase de 4 a 5 semanas. La primera fase constituye el primer examen parcial que ha de desarrollarse a finales del mes de febrero, el segundo examen parcial a finales del mes de abril y el examen final la tercera semana del mes de mayo. En el segundo semestre los periodos para la evaluación han sido: primer parcial debe desarrollarse a finales del mes de agosto, el segundo examen parcial a finales del mes de octubre y el examen final la tercera semana del mes de noviembre.

Durante el trabajo de campo se han realizado observaciones de clases y entrevistas a autoridades, profesorado y estudiantes sobre la frecuencia con que se ha realizado la evaluación, confirmándose que en las asignaturas teóricas se cumple con el calendario establecido, 3 evaluaciones durante el semestre.

En las asignaturas prácticas, la frecuencia con que se ha practicado la evaluación está en relación a la complejidad de los proyectos que se han asignado, en promedio el profesorado ha evaluado el avance de los proyectos cada dos o tres semanas.

Estos resultados han evidenciado que la práctica de la evaluación en la EDG no está en coherencia con el enfoque curricular de la carrera porque la evaluación se ha realizado de manera segmentada y solo para la asignación de la nota numérica no para brindar información sobre los sucesos del proceso educativo y de esa información tomar decisiones correctivas.

Como se ha indicado en la investigación, el modelo curricular por competencias se ha implementado en la EDG, lo que exige que la evaluación tenga congruencia con este marco curricular, donde lo que se busca es la transferencia de conocimientos a la resolución de problemas en un contexto real. Ante dicha exigencia, se ha preguntado al profesorado si en la práctica de evaluación han contemplado la heterogeneidad de los estudiantes ya que cada uno de ellos es un ser individual con conocimientos y experiencias previas que inciden en la forma de abordar la solución de los problemas.

Sin embargo, en las respuestas del profesorado se ha observado que no se consideran las diferencias de los estudiantes, lo que significa que la diferenciación en la planificación de evaluación no es una práctica que ha valorado el profesorado. Esta acción repercute considerablemente en la formación del estudiante porque en LA USAC y en la EDG generalmente las secciones tienen asignadas más de 50 estudiantes.

Para conocer si en el proceso enseñanza-aprendizaje se ha utilizado tecnología, se ha preguntado al profesorado y estudiantes sobre su implementación en evaluación, encontrando en las respuestas de ambos grupos que en las asignaturas teóricas no han sido utilizadas y cuando las han utilizado ha sido para la exposición de contenidos en presentaciones digitales y comunicaciones en redes sociales.

En las asignaturas prácticas, se ha encontrado que una mayoría del profesorado evalúa los archivos digitales de los proyectos que asignan a los estudiantes comparando los productos con el aspecto de la matriz de evaluación y en base a ello han hecho las observaciones. En los resultados del trabajo de campo no se han encontrado evidencias de que se estén utilizando las tecnologías de la información como herramientas de evaluación. Además, se ha descubierto que el uso de la tecnología como herramienta de evaluación no está integrado en el currículum y el profesorado no ha tenido programas de formación del contenido pedagógico tecnológico para aplicarlo en el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En armonía con el enfoque curricular holista implementado en la EDG, donde el estudiante es concebido como un ser humano integral y su aprendizaje es resultado de una formación antropológica enmarcada en las dimensiones culturales, sociales, económicas, ambientales y éticas como pilares que orientan el proceso de evaluación, la evaluación alternativa o modelo cualitativo debería ser la forma de evaluar en la institución, porque dicho modelo responde a un enfoque constructivista donde se valora la intersubjetividad del conocimiento, la construcción de aprendizajes individuales y contextualizados, y la evaluación centrada en los procesos y no solo en los productos.

Los resultados de la investigación han evidenciado que en las asignaturas prácticas el profesorado ha aplicado algunas formas de evaluación alternativa en el desarrollo de los proyectos de diseño, aunque la forma de evaluarlas ha sido tradicional a través de una matriz que enumera aspectos para que el profesorado de manera subjetiva marque el cumplimiento de ellos y al final asigne la nota numérica. También se encontró que una actividad recurrente de evaluación ha sido la asignación de un ejercicio derivado del contenido desarrollado en el período de clase para trabajar en grupos y al que han asignado un tiempo entre 10 y 15 minutos para resolverlo.

Estos ejercicios el profesorado de EDG les ha llamado exámenes cortos o repentinas siendo ponderados con criterios que elige cada profesor de acuerdo a sus creencias y conocimientos del contenido. En las asignaturas teóricas se ha identificado que muy pocos miembros del profesorado han aplicado formas de evaluación alternativa y cuando lo han hecho evalúan con una lista de cotejo. La evaluación en estas asignaturas ha privilegiado el uso de pruebas escritas que no han sido elaboradas con objetividad, validez y fiabilidad, y se han aplicado en las fechas del calendario oficial de evaluación de la Facultad. Además, en la práctica de evaluación en los dos tipos de asignaturas se ha observado que el profesorado no ha utilizado rubricas para conocer los rangos de desempeño de los estudiantes por lo que no hacen procesos de regulación para el acompañamiento y mejora del aprendizaje en los estudiantes. La práctica de evaluación en la EDG, sigue siendo una evaluación tradicional donde las pruebas de papel y lápiz tienen primacía, está centrada en contenidos y productos, aplicada en etapas arbitrarias del proceso de enseñanza. Esta forma de evaluar no es coherente con el enfoque curricular porque no está considerando al estudiante como un sujeto integral buscando su desarrollo y generación de conocimiento, entendiendo el contexto y la resolución de problemas cotidianos y de su profesión.

Describir los procedimientos de evaluación que ha aplicado el profesorado de la EDG ha permitido conocer el conjunto de acciones, técnicas e instrumentos dirigidos a la evaluación del aprendizaje y el modelo que subyace en dichas prácticas de evaluación.

Como resultado final del trabajo de campo se ha observado que: a) Las asignaturas teóricas han sido evaluadas con pruebas escritas de modalidades: ítems de completación, ítems de respuesta directa, ítems de selección múltiple, que miden solo memoria. b) En las asignaturas prácticas la evaluación ha sido generalmente por proyectos y algunas formas alternativas de evaluación, pero se evalúan comparando con una matriz de evaluación, c) En los dos tipos de asignaturas la frecuencia de la evaluación ha sido por etapas que han sido definidas en el calendario de evaluación de la Facultad, d) Los criterios de evaluación no han sido producto del trabajo colegiado y consensuado del profesorado, e) Los estudiantes no participan en la planificación de actividades y criterios de evaluación, f) La evaluación no ha sido considerada como un proceso integral y formativo, g) No hay atención a la heterogeneidad de los estudiantes, h) No hay un uso apropiado de la tecnología en la evaluación estudiantil, i) No se han utilizado rubricas para evaluar las actividades que han realizado los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas y j) No hay una práctica de evaluación alternativa.

2.4. Para qué evalúa el profesorado

La función educativa de la evaluación es brindar información que le sirva al profesorado para hacer ajustes en su práctica docente y al estudiante para conocer su avance y emprender estrategias de mejora en la construcción de su aprendizaje. Para comprender la finalidad de la evaluación en la EDG se han aplicado entrevistas al profesorado y autoridades, grupo de discusión con el profesorado; con los estudiantes se han realizado dos grupos de discusión.

En las respuestas de dichos informantes se ha podido identificar cuáles son las incidencias de la práctica de evaluación, la importancia de la revisión de trabajos y actividades de evaluación que se asignan en el desarrollo de las asignaturas y el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje. Al preguntar al profesorado y autoridades si los resultados de las evaluaciones del aprendizaje han servido para modificar algunos aspectos de su práctica docente, una mayoría del profesorado y autoridades han expresado que se modificó la forma de evaluar y la explicación de los contenidos programáticos.

En los grupos de discusión que se han realizado, uno con el profesorado y dos grupos con los estudiantes se ha identificado que la finalidad de la evaluación en la EDG es solo para cumplir con las disposiciones administrativas. En cuanto a la asignación de tareas para evaluar el aprendizaje estudiantil se ha comprobado que no tienen ningún sentido formativo porque no se devuelven a los estudiantes indicando cuáles son errores y las mejoras que deben hacer, tampoco hay retroalimentación en los aspectos a mejorar. Se ha localizado en los resultados del trabajo de campo que no hay planificación en las actividades que se asignan para la evaluación del aprendizaje, cada profesor/a a criterio personal asigna las tareas sin ningún consenso con otros miembros del profesorado que han impartido las mismas asignaturas y sin considerar el perfil de egreso de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico.

En los resultados de la investigación, se ha observado que la cultura de evaluación en la EDG es el resultado de las creencias del profesorado y de las políticas institucionales que regulan la evaluación concebida como la medición o calificación de tareas para la asignación de una nota numérica.

Para tener más elementos acerca de la finalidad de la evaluación se ha preguntado a autoridades, profesorado y estudiantes cuál es la importancia de la nota numérica, los tres grupos de informantes han expresado que la nota numérica es la única forma que se practica en la EDG para acreditar la promoción de los estudiantes al ciclo académico siguiente.

En el análisis de los documentos pedagógicos: programas de asignaturas, planificaciones y material de apoyo para las clases, se ha descubierto que la evaluación ha sido concebida para que el estudiante realice tareas que al calificarlas arrojen una nota numérica que certifique el avance en la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico. Es decir, en la EDG la evaluación no ha estado orientada a ayudar al aprendizaje sino solo como instrumento para la promoción.

En el trabajo de campo, también se han localizado elementos que han provocado la insatisfacción estudiantil con la evaluación que se practica en la EDG. En los grupos de discusión, los estudiantes han expresado que las actitudes del profesorado de valorar solo los resultados, de no devolver las tareas a tiempo para conocer qué deben mejorar, la improvisación y doble valoración a algunas actividades de evaluación, la manera unilateral de seleccionar los criterios y la falta de divulgación, la práctica de una evaluación homogénea centrada en contenidos con la finalidad de asignar una nota numérica y la escasa formación en evaluación de una mayoría del profesorado ha generado un nivel de insatisfacción en los estudiantes. Los resultados de la investigación presentados en los párrafos anteriores han permitido el análisis del proceso de evaluación que desarrolla el profesorado para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la EDG, desde comprender la concepción de evaluación del profesorado, autoridades y estudiantes para entender qué es lo que se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa.

Cada una de las categorías y subcategorías que se han abordado han brindado información para el logro de los objetivos y preguntas de investigación en el siguiente orden: a) La concepción de evaluación del aprendizaje ha facilitado indagar sobre los procesos de evaluación que realiza el profesorado, b) Conocer la forma en que evalúa el profesorado ha permitido identificar y describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes en las aulas de la EDG, c) Saber qué es lo que se evalúa ha ayudado a determinar la coherencia entre las metodologías de evaluación definidas en el currículum oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que ha utilizado el profesorado y d) Averiguar para qué se evalúa facilitó conocer cuál es la utilidad de la evaluación en la formación de los estudiantes y si los resultados han generado satisfacción.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

1. Introducción

La evaluación del aprendizaje en el proceso educativo es una de las actividades más significativas que brinda información al profesorado para reflexionar sobre su práctica docente, y a los estudiantes les permite desarrollar estrategias que contribuyan a fortalecer las áreas donde se han evidenciado tropiezos que al mejorar facilitan la construcción de su aprendizaje. Conocer qué, cómo y para qué se evalúa en la EDG ha requerido de la observación y la escucha de los actores principales, entre ellos, autoridades, profesores y estudiantes pudiendo con ello comprender la cultura de evaluación, la concepción de evaluación, las técnicas e instrumentos y la finalidad de la evaluación que aquí se concibe.

Para la presentación de las conclusiones se ha determinado el siguiente orden: a) Conclusiones por capítulo desarrollado en la investigación y b) Conclusiones de los aspectos que engloba la cultura evaluativa en la EDG en relación con las categorías y subcategorías definidas en la investigación. De esta manera se ha pretendido profundizar en el análisis de las prácticas de evaluación que utiliza el profesorado y responder, con resultados del trabajo de campo, a los objetivos e interrogantes planteadas en la investigación.

Objetivos y preguntas de investigación

Los objetivos se han centrado en los resultados y logros que se quieren obtener con el trabajo a realizar. En el contexto de la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje en la EDG, facilitó la comprensión de su práctica y contrastación con las últimas teorías sobre el tema, con el fin de potenciar una práctica evaluativa que responda a las necesidades educativas de los estudiantes.

Objetivo general

Analizar el proceso evaluativo que desarrolla el profesorado en el aula para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Licenciatura en Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura, USAC.

Objetivos específicos.

1. Indagar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la práctica docente en la EDG.
2. Describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes en las aulas de dicho centro universitario.
3. Determinar la coherencia entre las metodologías de evaluación definidas en el currículo oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado en el centro objeto de estudio.
4. Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la evaluación del aprendizaje en el centro objeto de estudio.

Preguntas de investigación.

Las preguntas planteadas son:

¿Cuáles son los procesos de evaluación que practica el profesorado en la EDG?

¿Cómo son los procedimientos que aplica el profesorado en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Qué coherencia existe entre las metodologías de evaluación definidas en el currículo oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado en la EDG

¿Cuál es el grado de satisfacción que tienen los estudiantes sobre la evaluación que se práctica en el aula?

2. Reflexiones sobre objetivos y preguntas de investigación

En el proceso educativo es importante que exista una interrelación entre el modelo de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para garantizar una evaluación que oriente la generación de conocimiento y no solo la repetición de la información. En la EDG se implementó en el año 2011 el enfoque curricular holístico y el modelo curricular basado en competencias, lo que exige un cambio en las estrategias de evaluación porque la idea de competencia “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” (Álvarez Méndez, 2008, p.207). La red curricular de la EDG está centrada en asignaturas de diseño visual, técnicas digitales, expresión gráfica, desarrollo y gestión de proyectos de diseño. Este enfoque práctico de la carrera exige planificar una evaluación en saber cómo debe aplicar el estudiante la teoría a sus proyectos de diseño, buscando la integración de saberes, la estética, la comunicación visual y la funcionalidad de las piezas de diseño. Como educadores, se debe tener en cuenta que además de las especificidades de la Licenciatura en Diseño Gráfico la formación del pensamiento crítico, la actitud reflexiva y el involucramiento en propuestas transformadoras del desarrollo social son ejes transversales de la Educación Superior. Estos ejes de trabajo exigen del profesorado entender que la práctica de la evaluación en el contexto de las competencias no puede reducirse a solo lo aplicable, porque eso sería minimizar la capacidad y desarrollo del estudiante. La tarea para el profesorado no es nada fácil, porque durante años se ha venido implementando una evaluación centrada en contenidos donde el único protagonista ha sido el profesor/a.

En el contexto de la EDG tampoco ha habido un programa de formación que atienda a las necesidades del profesorado para adentrarse en este terreno tan delicado de la evaluación del aprendizaje. Actualmente, en la institución se continúa considerando la evaluación como sinónimo de calificación y asignación de la nota numérica para medir el rendimiento del estudiante. Es decir, no hay una práctica de evaluación coherente con el enfoque curricular ni el modelo por competencias.

El interés de llevar a cabo esta investigación ha sido interpretar la cultura de evaluación que tiene el profesorado, teniendo como base la fundamentación teórica de la Etnometodología y el Construccionismo, dichas modalidades de investigación cualitativa se fundamentan en la teoría de la cultura y en enfoques filosóficos – metodológicos. La primera modalidad valora los procesos de interacción por los cuales se produce la realidad social y los significados e interpretaciones que las personas asignan al mundo que les rodea, su análisis se centra en el estudio de la realidad a través de las experiencias de los informantes clave; en la segunda modalidad se trata de comprender la realidad humana considerando el contexto, los sujetos de la comunidad, la temporalidad y las relaciones humanas de la comunidad objeto de estudio (Sandoval Casilimas, 2002). Desde este marco de trabajo se ha facilitado hacer una descripción de la cotidianidad de la evaluación del aprendizaje y mostrar la realidad de la práctica en las aulas de la EDG de LA USAC. El análisis de las metodologías que practica el profesorado en el aula para la apreciación del aprendizaje ha tenido como base identificar los procesos de valoración que aplica el profesorado para identificar la concepción de evaluación que subyace en dichas prácticas, determinar los procedimientos de estimación del aprendizaje que se practican en la EDG y cuál es su utilidad y finalidad. También se ha buscado la coherencia entre las metodologías evaluativas definidas en el currículo oficial y las metodologías de enseñanza-aprendizaje que practica el profesorado lo que ha permitido encontrar la discrepancia metodológica entre lo regulado en el currículum y lo que hace el profesorado en el aula. Al analizar las causas del por qué en la EDG lo regulado en el tema de evaluación no lo aplica el profesorado en el aula, se ha llegado a la conclusión de que la poca formación pedagógica que tiene el profesorado, la falta institucional de un sistema de evaluación y la carencia de un programa de formación docente centrado en fortalecer la evaluación orientada al aprendizaje han sido las principales causas para el logro de la coherencia entre lo establecido oficialmente y lo que realmente se hace en la práctica.

También se ha logrado identificar el grado de insatisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la evaluación del aprendizaje; entre las razones expuestas se han encontrado las siguientes: la improvisación por parte del profesorado en la asignación de tareas al final de cada semestre. Este hecho sucede por la presión de entregar notas.

La falta de formación del profesorado para aplicar variadas estrategias de evaluación, la construcción y divulgación de criterios claros para evaluar las tareas y la exclusión de los estudiantes en el proceso de evaluación. Para confirmar lo expresado por los estudiantes se ha revisado la investigación realizada por las autoridades administrativas de la Facultad en el año 2016 a estudiantes graduados con relación a la forma de evaluarles su aprendizaje y si la misma fue apropiada. En el análisis e interpretación estadística se ha identificado que el 58 % de los estudiantes se encuentra en desacuerdo parcial sobre la forma en que ha sido evaluado. Para los objetivos de la investigación se revisó en la misma investigación la pregunta: si las evaluaciones en los cursos siempre estuvieron debidamente relacionadas con los temas que se discutían en el aula, identificando que el 61% de los estudiantes expresaron su desacuerdo parcial. Al interpretar el resultado, se concluye que en las evaluaciones que ha practicado el profesorado se han incluido temas que no fueron desarrollados en clase causando de esta manera inconformidad en el estudiante.

A tenor de lo dicho, al reflexionar, sobre por qué en la EDG la evaluación que practica el profesorado es una medición de contenidos programáticos y una calificación de tareas, que al final, se engloban en una nota numérica, se concluye que esto se hace solo para la promoción del estudiante al siguiente ciclo o semestre. En ese mismo orden de ideas, y siguiendo con el análisis reflexivo, se puede señalar que esta forma de evaluar en la EDG, se concibe como una cultura de evaluación que existe en la institución donde prevalecen dificultades de tipo técnico-metodológico que no son fáciles de corregir, dada la falta de formación pedagógica, la actitud y el acomodamiento de una mayoría del profesorado.

Entre las dificultades para orientar la evaluación al aprendizaje en el centro, cabe destacar: la mecanización y la cotidianidad de las prácticas profesionales, entendidas como las acciones rígidas que, basadas en planteamientos tradicionales, son cómodas y seguras aunque sus resultados no faciliten el aprendizaje significativo; la descoordinación de los profesionales porque cada miembro del profesorado realiza las actividades que considera adecuadas para su asignatura.

(amparadas en una seudolibertad de cátedra) y no se trabaja en equipo, lo que impide que se logre una formación integral que redunde en beneficio de la construcción de un aprendizaje profundo; la burocratización de los cambios que ocupan la mayor cantidad de tiempo del profesorado en elaboración de informes y no específicamente en construir experiencias educativas que generen cambios; la masificación de los estudiantes que coarta la atención a la diversidad que sucede en LA USAC y en EDG, instituyendo una práctica de evaluación homogénea; la desmotivación del profesorado para una mejor preparación para responder a las demandas educativas de los estudiantes (Santos Guerra, 2001). Las razones expuestas en relación con la evaluación del aprendizaje han motivado llevar a cabo esta investigación, con el interés de que los resultados sean un referente para practicar la evaluación con fines pedagógicos que contribuyan al desarrollo personal y profesional de los estudiantes y que a la vez provoque en el profesorado acciones de mejora en base a la información presentada en dicho estudio.

3. Conclusiones por capítulo

3.1. Conclusiones capítulo I: Marco teórico

En el marco teórico construido para la investigación se ha partido de bases teóricas del currículum y sus componentes; como la teoría de la Técnica y producto que tiene estrecha relación con el racionalismo académico, Práctica y de proceso vinculada con el currículum como realización, Crítica y de reconstrucción social que, a la vez, está relacionada con la teoría Crítica y de cambio social.

Se han tenido en cuenta los modelos de enseñanza, concepciones sobre aprendizaje y evaluación que tiene el profesorado y las teorías que las fundamentan. En relación con el aprendizaje se han analizado las concepciones que subyacen en las teorías asociacionistas de condicionamiento y las teorías mediacionales; en la primera clasificación, el aprendizaje se concibe como el cambio de conductas externas del sujeto sin atender su esencia como ser humano.

En la segunda clasificación, el aprendizaje es un proceso de comprensión de relaciones donde se privilegia la estructura cognitiva del sujeto y su contexto. Se han revisado los paradigmas de evaluación como el experimental llamado también tradicional y el cualitativo o evaluación alternativa con enfoque constructivista (Reátegui et al., 2001; Villamizar, 2008) vigentes en los sistemas de evaluación de Universidades, incluyendo LA USAC. En la evaluación tradicional se ha encontrado la aplicación de pruebas escritas comúnmente llamadas exámenes, las cuales están centradas en la repetición de hechos o sucesos con la única finalidad de la asignación de una nota numérica para la promoción del estudiante. En la evaluación alternativa se han encontrado estrategias tales como las siguientes: texto paralelo, elaboración de portafolio, mapas conceptuales, mapas mentales, foros, presentaciones orales y elaboración de proyectos. El aprendizaje se ha abordado desde dos perspectivas: la conductista en la que el aprendizaje se concibe como una cadena de respuestas condicionadas y los estímulos del contexto inciden en el comportamiento del sujeto, y la cognitiva que concibe el aprendizaje como resultado de la construcción mental para reestructurar el conocimiento en respuesta a la experiencia, es decir, el desarrollo de capacidades y oportunidades mediadas pedagógicamente entre el profesorado y estudiantes es un factor significativo en dicho proceso.

En el desarrollo teórico del tema se han encontrado dos propuestas para la clasificación de aprendizaje, la conductista y la cognitiva. En la perspectiva cognitiva los aprendizajes pueden ser: a) Aprendizaje por asociación, b) Aprendizaje por restauración, c) Aprendizaje por descubrimiento, d) Aprendizaje significativo y e) Aprendizaje en función de la comunicación y el desarrollo (Garza y Leventahl, 2002; Labatut, 2004). Para los objetivos de la investigación, la clasificación del aprendizaje propuesta por Ausubel et al. (1978), es la que más se desarrolla en los sistemas educativos de la Educación Superior en el caso concreto de LA USAC y de la EDG.

El aprendizaje receptivo y el aprendizaje mecánico son los dos tipos de aprendizaje más usuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque el estudiante es sólo un receptor, un sujeto pasivo que replica la información sin hacer ningún esfuerzo para la construcción y generación de conocimiento y realiza de forma arbitraria las tareas que asigna el profesorado. Los aprendizajes por descubrimiento y significativo no son una forma regular de trabajo en la EDG, aunque algunos miembros del equipo docente han creado variadas actividades de aprendizaje para privilegiar la creatividad y búsqueda de soluciones que faciliten descubrir nuevas formas de abordar los problemas de diseño y comunicación, así como la relación de los conocimientos previos con las nuevas aportaciones de los contenidos de las asignaturas que ayudan a la generación de conocimiento.

En cuanto a las teorías de aprendizaje, la clasificación propuesta por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005) ha sido considerada importante para el análisis de las metodologías de evaluación que práctica el profesorado en la EDG.

En dicha clasificación se encuentra que las teorías pueden ser asociacionistas a las que pertenecen el condicionamiento clásico de Iván Petrovich Pavlov, John Broadus Watson, Edwin Ray Guthrie, condicionamiento instrumental de Clark Leonard Hull, Edward Lee Thorndike, Burrhus Frederick Skinner. En estas teorías se da una anulación de la naturaleza del sujeto y la educación se concibe sólo como la programación de contenidos para las diferentes etapas de formación de la persona. Considerando que en una mayoría de centros de Educación Superior en Guatemala entre los que se encuentran Universidad Rafael Landívar, Universidad Mariano Gálvez, Universidad Panamericana y USAC la concepción de aprendizaje que predomina es la conductista, se puede decir que las teorías de aprendizaje que subyacen en los modelos de enseñanza del profesorado son las teorías asociacionistas.

Al interpretar la realidad en relación con la evaluación del aprendizaje en la EDG, el condicionamiento sigue vigente, aunque se haya implementado un enfoque curricular centrado en las competencias donde las formas de evaluación buscan la integración de saberes en la resolución de problemas reales.

A las teorías mediacionales, es decir, las que se centran en el desarrollo cognitivo de los estudiantes favoreciendo el desarrollo de las competencias, pertenecen las siguientes: a) El aprendizaje social y aprendizaje por imitación de modelos, b) Las teorías cognitivas de la Gestalt, Genético-cognitiva y Genético-dialéctica y c) La teoría del procesamiento de la información. En estas teorías se privilegia la construcción y generación de conocimiento respetando las individualidades de los estudiantes. Aunque el valor pedagógico es significativo para la formación de los estudiantes, estas teorías no se practican con regularidad en el ejercicio docente. Por la naturaleza de la Licenciatura en Diseño Gráfico la teoría de la Gestalt es aplicada en el desarrollo de las asignaturas por una minoría de miembros del profesorado atendiendo los principios de relación figura y fondo, la proximidad, la similitud, dirección, simplicidad y de cierre.

Con la aplicación de dichos principios, los estudiantes adquieren un concepto creativo que plasman en una propuesta gráfica de diseño que se convierte a su vez en una expresión de comunicación visual que responde a los objetivos trazados en el proyecto. Sin embargo, a la hora de evaluar el proceso realizado, el profesorado utiliza matrices de evaluación que construyen con una lista de aspectos y asignan una ponderación arbitraria que determina la nota final del trabajo.

Debe considerarse que el modelo de enseñanza que implemente el profesorado debe estar vinculado a una didáctica centrada en las condiciones del contexto donde se realiza el aprendizaje y en las necesidades educativas de los estudiantes, es decir, desarrollar en ellos una actitud crítica donde prevalezca la individualidad y su libertad. Por tanto, la práctica de la evaluación debe estar ordenada en el marco del currículum implementado en el programa académico de la carrera. En el caso de la EDG, el currículum implementado está basado en el modelo por competencias y la evaluación se lleva a cabo mediante un enfoque conductista. Durante el proceso de indagación teórica de este estudio se encontraron bastantes definiciones del término currículum. Para los objetivos de la investigación se ha considerado tener en cuenta la propuesta de Stenhouse (1998), para quien el currículum debe tener como propósito comunicar los objetivos y atributos del acto educativo y propiciar la discusión crítica para enriquecerlo y trasladarlo al contexto del estudiante. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la representación del currículum es única para cada sociedad por su cultura, entendida como el conjunto de valores, costumbres y tradiciones que posee una comunidad. En la construcción del currículum se deben considerar varios elementos como la selección de contenidos, objetivos, competencias y también la identificación y selección de modelos de enseñanza y de valoración. Estos deben ser coherentes con el currículum implementado en el programa de la carrera. En relación con dichos elementos ha sido productivo interpretar la parte epistemológica que subyace en el currículum de la EDG, es decir, en los contenidos que desarrolla cada asignatura, en las competencias genéricas y específicas de la carrera y la relación en la consecución del perfil de egreso.

Desde la perspectiva teórica, en el tema de evaluación se han desarrollado aspectos que han facilitado entender las prácticas evaluativas en la EDG. Se han seleccionado definiciones de evaluación en las que se valora su práctica como una acción de mejora para el profesorado y los estudiantes utilizando la información que de ella se obtiene para propuestas de cambio e innovaciones en el proceso educativo.

Uno de los investigadores educativos con los que se ha identificado la investigadora es Coll (1983). Dicho autor, en su propuesta de evaluación, define que pueden cambiarse nombres como exámenes por pruebas que integren conocimientos, habilidades y destrezas para la solución de problemas, así como dejar en el olvido el sistema de calificaciones numéricas y sustituirlas por expresiones cualitativas. Pero si la evaluación sigue girando en torno al profesorado, privilegiando relaciones de poder, no se puede avanzar en la evaluación, aunque el discurso teórico esté actualizado con las propuestas de innovación en educación. Además, para que la evaluación responda a las necesidades educativas de los estudiantes, el profesorado debe conocer los estilos de aprendizaje con los que los estudiantes se identifican y practican y sólo de esa manera se podrán crear actividades de aprendizaje significativas en el desarrollo de las asignaturas que faciliten la construcción de un aprendizaje profundo. Aunque existen diferentes clasificaciones de estilos de aprendizaje, para los objetivos de esta investigación se han considerado las enunciadas por Castejón (2015) y Alonso et al. (1995). El primer autor presenta el estilo de Dunn y Dunn (1975) que hace referencia al hemisferio izquierdo y hemisferio derecho, términos que son utilizados en la carrera de diseño por la carga de pensamiento integrativo, las relaciones espaciales y el manejo de las emociones en la comunicación visual. Además, Castejón alude a la clasificación de Schmeck (1998) y Biggs (2006), que clasifican el aprendizaje en aprendizaje profundo y aprendizaje superficial. En el contexto de la EDG, el aprendizaje profundo debería practicarse porque el desarrollo de los programas de las asignaturas tiene una carga bastante grande de diseño centrado en organizar abstracciones de problemas de comunicación visual. Sin embargo, lo que ha predominado en la institución es el aprendizaje superficial.

En relación con la evaluación, se ha realizado un recorrido por las distintas definiciones de investigadores educativos como Coll (1983), Earl (2003), Prieto (2008), Álvarez Méndez (2003), Angulo y Blanco (2000), Stenhouse (1984), para quienes la evaluación sólo puede practicarse cuando beneficie el

aprendizaje de los estudiantes, es decir, que la información obtenida mediante la aplicación de diferentes estrategias de evaluación se utilice para reorientar la práctica docente y ayude a orientar el proceso de construcción del aprendizaje.

Para ello es necesario un cambio en la conceptualización de la evaluación del profesorado y autoridades de la EDG es decir que la evaluación no esté centrada en contenidos y no sirva sólo para la promoción, sino que sea una evaluación orientada a ayudar a los estudiantes como sujetos del proceso enseñanza y aprendizaje. Por lo que es necesario fortalecer la formación del profesorado, según Ibarra (1999), proponer tareas de evaluación que faciliten el logro de los objetivos de aprendizaje con la participación activa de los estudiantes para que se produzca un aprendizaje autónomo. También se han investigado prácticas de evaluación en varias universidades, entre las que destacan Universidad Rafael Landívar y LA USAC de Guatemala, Universidad Pública Autónoma del Estado de Hidalgo y Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco, ambas universidades de la república de México, Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil, Universidad de Los Andes Mérida Venezuela. En estos estudios se han encontrado resultados que evidencian prácticas de valoración tradicionales en la mayoría de los Centros de Educación Superior. Entre las prácticas tradicionales se han encontrado: aplicación de exámenes escritos de diferente modalidad, actividades descontextualizadas de objetivos de aprendizaje, calificación de tareas para obtener una nota final que define la promoción del estudiante y la concepción de evaluación como sinónimo de medición.

La práctica de una estimación cualitativa que tiende a conocer el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en lugar de aplicar pruebas para repetir información y donde el centro de atención es el aprendizaje de cada sujeto.

También se han encontrado innovaciones en educación superior como el estudio sobre el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (TPACK) realizado en las Universidades Estados Unidos de Norte América: Iowa State University, Michigan State University, compilación de experiencias para evaluación del aprendizaje avaladas por la Universidad de Northumbria del Reino Unido, y entre las más valoradas están, la planificación de actividades potencialmente significativas para la construcción del aprendizaje y la coherencia entre los modelos de enseñanza y la evaluación con fines de aprendizaje. La Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, lideró un proyecto sobre evaluación orientada al aprendizaje que involucró académicos del país y académicos extranjeros, siendo el producto la sistematización de experiencias de evaluación del profesorado de universidades de ese país.

En el entorno de LA USAC, un aspecto importante es la superpoblación estudiantil en las aulas de clase, donde se han encontrado secciones con más de 100 estudiantes en ambientes no adecuados para albergar a esa cantidad de sujetos. Sin embargo, para investigadores como Tomlinson (2001) y Moon (2010) debe atenderse la diferenciación, aún en estas condiciones si se quiere ayudar a los estudiantes, organizando actividades de aprendizaje acordes a las necesidades educativas, estructurando los modelos de enseñanza y las estrategias de evaluación con los estilos de aprendizaje. El profesorado debe conocer el perfil de aprendizaje de los estudiantes, para así adaptar su estilo de enseñanza, al estilo de aprendizaje que predomina en el grupo; orientar el diseño pedagógico de las necesidades educativas de cada estudiante y favorecer la adecuación de la evaluación a su ritmo de aprendizaje (Alonzo García, 2008; González Gómez y Luengo González, 2005).

En la praxis docente algunos ejemplos de cómo se relacionan los modelos de enseñanza con los estilos de aprendizaje son los siguientes: a) Estilo de enseñanza abierto, donde el profesorado plantea nuevos contenidos, no se ajusta con rigor al cumplimiento de la planificación didáctica de la asignatura y busca generar un estilo de aprendizaje activo, b) Estilo de enseñanza formal, el profesorado maneja estrictamente la planificación de la asignatura y la da a conocer a los estudiantes, en este modelo de enseñanza se favorece el aprendizaje reflexivo). En el estilo de enseñanza estructurada, el profesorado le da bastante importancia a la planificación coherente de la asignatura, provoca en los estudiantes un aprendizaje teórico y d) En el estilo de enseñanza funcional, los docentes valoran la planificación de la asignatura, se inclinan por cómo llevarla a la práctica y asignan más actividades/ tareas durante el desarrollo de las clases con el objetivo de obtener resultados que evidencien la vinculación de la teoría y la práctica buscando con ello desarrollar en los estudiantes un aprendizaje pragmático (Chiang Salgado, Díaz Larenas y Rivas Aguilera, 2013). En el contexto de la EDG, el currículum implementado desde el año 2011 es el modelo por competencias que corresponde a la teoría curricular de la Técnica y producto o de la teoría del Racionalismo académico (Contreras, 1990; Pérez, 2010).

Entonces en el marco del currículum por competencias, el profesorado de la EDG debería privilegiar el estilo de enseñanza abierto o formal para inducir en los estudiantes aprendizajes activos-pragmáticos. Es decir, considerar la información que se obtiene de la evaluación para implementar decisiones en busca de la calidad del aprendizaje y generación de conocimiento. Se ha ahondado en las dimensiones de la evaluación para entender, desde una óptica pedagógica, la función de la evaluación.

Es decir, al servicio de quién, qué, por qué, para qué y cuál es el valor social de dicha práctica en el proceso educativo. En relación con las formas de evaluar, Sanmartí (2007) expone que los objetivos que se persiguen en la evaluación son más importantes para el proceso educativo que la selección de los instrumentos. Esto exige del profesorado un cambio de conceptualización de la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. Álvarez Valdivia (2008) ha presentado una propuesta de formas de evaluar basadas en la medida del aprendizaje, donde se encuentran las pruebas objetivas o pruebas escritas que deben construirse considerando los principios de objetividad, validez y fiabilidad. Estos aspectos se han podido observar en las prácticas evaluativas de la EDG y no han sido considerados en la mayoría de pruebas escritas que aplica el profesorado. También Álvarez Valdivia propone formas alternativas de evaluación como los portafolios, diarios de clase y otras formas que faciliten la construcción del aprendizaje de los estudiantes. En las asignaturas prácticas que se imparten en la EDG, se ha podido encontrar aplicación de estas formas alternativas de evaluación.

Respecto a los momentos de evaluación, es importante entender la relevancia de la regulación en el proceso de formación por lo que debe aplicarse una evaluación diagnóstica para conocer qué conocimientos previos tiene el estudiante y así mediar pedagógicamente los contenidos para lograr que el estudiante vincule la información que trae para generar nuevo conocimiento. Además, es necesaria la implementación de la evaluación formativa y sumativa ya que ambas contribuyen a evidenciar el aprendizaje de los estudiantes y confirmar el alcance de las metas u objetivos programados en la asignatura. Al analizar los tipos de evaluación, debe valorarse la evaluación formativa porque contribuye a la calidad del aprendizaje ya que tiene un enfoque constructivista ordenando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Según investigaciones realizadas en educación, si las asignaturas tienen una planificación constructiva hay más probabilidades de que los estudiantes construyan un aprendizaje que les permita resolver de mejor manera problemas de contexto, profesionales y de la vida diaria (Kempner y Taylor, 1998; Walsh, 2007).

3.2. Conclusiones capítulo II: Metodología de investigación

La metodología que ha sido aplicada en la presente investigación, corresponde a un enfoque cualitativo que ha permitido la interpretación y descripción del proceso de evaluación del aprendizaje en la EDG. Además, ha facilitado entender la cultura de evaluación existente en la comunidad académica. En la investigación cualitativa existen variadas perspectivas teóricas para abordar el estudio de un fenómeno. El Análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado de la EDG se ha desarrollado desde la base de la Etnometodología y el Construccionismo porque facilitan hacer una exposición de las prácticas habituales de la evaluación en las aulas de la EDG. Para ello, ha sido necesario aplicar estrategias interpretativas que han posibilitado visibilizar de manera integrada la evaluación y el acontecer cotidiano en las aulas, con el objetivo de discernir, reflexionar y crear nueva información que oriente sobre formas de desarrollar la evaluación del aprendizaje. Los métodos de recogida de datos que se han utilizado son: análisis de documentos oficiales y pedagógicos, entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad, grupos de discusión de estudiantes, grupo de discusión de profesores y observación participante. Para cada una de las estrategias de recogida de datos, se han elaborado instrumentos: hoja de cotejo para el análisis de documentos y la observación; guión de entrevista, estructura de temas para la entrevista en profundidad y una ficha para el grupo de discusión. Estos instrumentos han facilitado la información para la consecución de los objetivos.

En relación con los métodos de interpretación de análisis de documentos, se ha utilizado el tipo pragmático porque facilita entender el contexto en que se han elaborado los documentos. Después del análisis de los documentos oficiales: Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de USAC y Normativo General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Facultad de Arquitectura, se ha llegado a la conclusión de que en ambos documentos hay concepciones de evaluación tradicionales porque tanto en sus principios como en sus fines centran la evaluación en los contenidos, definen tiempos específicos para exámenes parciales y exámenes finales así como el valor numérico que debe asignarse a la acumulación de trabajos que el estudiante hace durante un semestre y que en LA USAC se ha identificado con el término zona, la cual tiene un valor en asignaturas teóricas; en asignaturas prácticas no hay zona porque la nota final de promoción es el resultado de sumar las puntuaciones del conjunto de todas las actividades⁴¹. En el análisis de los documentos pedagógicos: programas de asignaturas, planificaciones docentes y material impreso elaborado por el profesorado, se ha encontrado que una mayoría de los documentos responden a las concepciones de evaluación de los docentes, así como a sus creencias y a las políticas institucionales de evaluación. En el análisis de los documentos oficiales se ha identificado cómo se regula la evaluación en la EDG y las técnicas e instrumentos que se sugieren para evaluar el aprendizaje. En las planificaciones, programas de asignaturas y material elaborado por el profesorado se han encontrado aspectos que caracterizan a la evaluación tradicional. En la aplicación de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a 11 profesores se han encontrado similitudes en relación a la concepción de evaluación, a las técnicas e instrumentos que aplican en la evaluación, así como la utilidad que le dan a la evaluación.

⁴¹En asignaturas teóricas la zona tiene un valor hasta 70 puntos y el examen final 30 puntos.

Para el conocimiento e interpretación de mejor manera la concepción y metodologías de evaluación, se han aplicado entrevistas en profundidad a informantes clave que se seleccionaron considerando cargos directivos de incidencia en la administración de la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico, entre ellos, director y coordinadores de área y nivel. En la selección de profesores se ha considerado el tiempo en años de laborar en la EDG quienes han sido galardonados con el premio a la excelencia académica⁴². Los grupos de discusión se han organizado de forma separada, dos con estudiantes atendiendo jornada matutina y vespertina, así como un grupo de discusión con el profesorado. Con el permiso correspondiente se han grabado las tres discusiones con el objetivo de no perder detalles y facilitar la interpretación de la información. Para posibilitar la triangulación de técnicas y sujetos en los grupos de discusión y en los dos tipos de entrevistas se han determinado los temas en relación con el logro de los objetivos definidos en la presente investigación.

También se ha realizado observación participante durante las visitas a las clases de las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas seleccionadas para este estudio. En las visitas se observaron las metodologías, los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación que aplica el profesorado, lo que ha permitido identificar la concepción de evaluación que subyace en las formas de evaluar. Para evitar el sesgo en la interpretación de la información se ha aplicado la triangulación intramétodo que ha consistido en la aplicación y combinación de diferentes técnicas correspondientes a la metodología cualitativa. La triangulación facilitó contrastar la información recogida de las estrategias metodológicas: análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observación participante.

⁴²Premio que otorga la USAC a profesores que durante el ciclo académico se destacan por el ejercicio de su docencia, la investigación y la extensión.

La validación de las preguntas de las entrevistas se ha realizado con la técnica Delphi a dos vueltas llamada también Delphi modificado, con la finalidad de optimizar el tiempo y los recursos. Igualmente se ha realizado la triangulación de datos (sujetos) recogidos de estudiantes, autoridades y profesorado.

3.3. Conclusiones capítulo III: Análisis de datos

Para realizar esta fase de la investigación ha sido necesario invertir tiempo suficiente para hacer una lectura reflexiva de la información recogida por las diferentes técnicas e instrumentos aplicados y las opiniones expresadas por los sujetos que han participado en la investigación. Mediante la aplicación de variadas técnicas, como análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y en profundidad, grupos de discusión de estudiantes y de profesorado y grabaciones de los encuentros con los informantes, se recabó mucha información por lo que hubo necesidad de buscar un significado transversal en los resultados del trabajo de campo y la pertinencia de la información en relación con los objetivos de investigación. En el análisis se han aplicado las fases de reducción de datos, estudio descriptivo para facilitar la elaboración de conclusiones descriptivas, apreciación y construcción de conclusiones que han servido de argumento para teorizar y explicar el fenómeno de estudio. Como se ha indicado en el capítulo de metodología, para hacer una interpretación lo más cercana a la realidad se ha realizado un tipo de triangulación llamada intramétodo por la aplicación de variadas técnicas dentro del enfoque cualitativo de la investigación. Además, se ha realizado triangulación de las opiniones expresadas por los sujetos que han intervenido en la investigación. Como resultado del análisis de la información se han encontrado 23 temas emergentes que han tenido reincidencia y significancia para este estudio.

También ha sido necesario buscar, en las opiniones expresadas por los sujetos, concurrencias y diferencias para formar categorías y subcategorías. Para facilitar la elaboración de instrumentos fue necesario definir 6 categorías apriorísticas. Sin embargo, después del análisis de la información recogida en el trabajo de campo, hubo necesidad de modificar las categorías apriorísticas. Para presentar los resultados del informe se han definido 5 categorías, su significado y sus códigos respectivos. Sin embargo, al hacer una revisión de la información hubo necesidad de reformular sólo 4 categorías con sus respectivas subcategorías y abordar la categoría 5 “Los retos de la reconceptualización de la evaluación en la Facultad de Arquitectura” durante la presentación del informe de la investigación. En esta definición final de categorías, se ha buscado hacer un análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado en la EDG, que facilite interpretar la realidad desde la perspectiva de autoridades, profesorado y estudiantes.

El análisis de datos se ha realizado desde el marco de las categorías y subcategorías definidas en la investigación y que abordan: la concepción de evaluación, ¿qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación?, ¿cómo evalúa el profesorado?, ¿para qué se evalúa? Como resultado de la triangulación de técnicas y de sujetos se han encontrado resultados que han facilitado el análisis e interpretación de las formas de evaluar en la EDG. El concepto de evaluación vigente en la EDG, es sinónimo de un proceso de medición o calificación, es decir, en la comunidad facultativa la cultura evaluativa se queda sólo a nivel de medición de aprendizaje de contenidos para la obtención de una nota numérica sin preocuparse por conocer los procesos cognitivos internos en el estudiante y cómo orientar en la construcción de un aprendizaje que le permita el desarrollo de competencias para un mejor crecimiento en su vida diaria y profesional.

En relación con el tipo de aprendizaje, se ha encontrado que en la EDG se practica un aprendizaje incongruente con el currículum por competencias vigente en la institución, es decir, es un aprendizaje repetitivo y mecánico donde el estudiante regurgita información y realiza tareas sólo por acumular una nota numérica; esto obedece a las políticas institucionales de la evaluación del aprendizaje y las concepciones que tiene el profesorado sobre la evaluación y el aprendizaje. Igualmente se pudo identificar que la finalidad de la evaluación en la EDG es sólo para promoción.

En los resultados de la categoría qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación, se ha encontrado que en las asignaturas teóricas se evalúan conceptos y definiciones de términos; aunque algunos miembros del profesorado realizaron otras actividades de evaluación como asignación de temas a investigar y documentos de lectura, siempre la evaluación se ha centrado en la repetición de información. Hubo diferencias en las opiniones expresadas por los estudiantes y el profesorado ya que mientras que los primeros han expuesto que se les evalúan sólo conceptos y no su aplicación en el diseño, los segundos han indicado que privilegian el seguimiento de instrucciones y el análisis y síntesis de la teoría desarrollada durante los períodos de clase presencial. En las asignaturas prácticas también hubo discrepancias entre lo expuesto por el profesorado y los estudiantes. Mientras que el profesorado afirma la importancia de la creatividad, la composición visual y técnica en los proyectos que asignan, los estudiantes han afirmado que los aspectos los define cada profesor según su criterio y varían de acuerdo con la experiencia y formación que tenga de lo que es el diseño, así como el valor numérico que asignan a cada aspecto en una matriz de evaluación que es una hoja de cotejo utilizada para obtener la nota final de cada trabajo.

Se ha encontrado que la evaluación de las competencias no está visibilizada porque las tareas que se asignan a los estudiantes no son tareas que requieran la integración de conocimientos para la resolución de problemas, su contexto y vinculados a la profesión del diseño gráfico. En base a la triangulación de los resultados de las diferentes técnicas y opiniones expresadas por los sujetos participantes en esta investigación, lo que se evalúa en la EDG, puede clasificarse en tres secciones: las creencias del profesorado, las políticas de evaluación de LA USAC y Facultad de Arquitectura y los contenidos de las asignaturas. No hay un procedimiento institucionalizado para los temas transversales que están definidos por la filosofía de LA USAC y el plan estratégico 2022 y los temas transversales del currículum de la EDG han sido agrupados en áreas de: Diseño Visual, Expresión Gráfica, Deontología, Comunicación Visual, Mercadeo y Gerencia, Tecnología e Investigación. Como resultado del análisis de documentos oficiales como el proyecto de Licenciatura en Diseño Gráfico, diseños curriculares, plan estratégico USAC 2002, perfiles de egreso de la carrera y de observaciones de clases en asignaturas teóricas y asignaturas prácticas, se ha localizado que los temas transversales que se trabajan en la EDG, son los que corresponden a las áreas definidas en el currículum. En cuanto a los resultados sobre para qué evalúa el profesorado, se ha descubierto que en las respuestas de las entrevistas de autoridades y algunos miembros del profesorado dichos resultados sí han generado cambio en la práctica docente, pero al triangular la información de lo observado en las aulas y la información del grupo de discusión, la investigadora ha llegado a la conclusión de que, en la EDG, se evalúa sólo para cumplir el proceso administrativo que está definido en el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de USAC y el Normativo de evaluación de la Facultad de Arquitectura. Se ha encontrado que la finalidad de la evaluación en la EDG es para obtener una nota numérica que indica o no la promoción del estudiante en la asignatura o ciclo académico superior.

Sólo los estudiantes de la jornada vespertina han manifestado alguna preocupación por la generación de conocimiento, pero es superior su preocupación por la obtención de la nota en sus trabajos para promover la asignatura.

Con respecto al nivel de satisfacción del estudiante con la evaluación que se práctica en la EDG, se ha encontrado que tanto los estudiantes de la jornada matutina como estudiantes de la jornada vespertina han manifestado que no están satisfechos con las formas de evaluar en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas; entre las razones expuestas están: la devolución de tareas fuera de tiempo, cuando devuelven las tareas no tienen observaciones y lo que no permite que conozcan donde están fallando, el uso irregular de la matriz de evaluación en las asignaturas prácticas y la poca formación en evaluación que muestra el profesorado.

3.4. Conclusiones capítulo IV: Resultados

En la presente investigación, los resultados obtenidos han permitido conocer que no hay un sistema de evaluación establecido en la EDG, porque se carece de reglas racionalmente enlazadas entre sí para orientar la evaluación hacia el aprendizaje. Aunque existe un Reglamento de Evaluación y Promoción del Estudiante de la USAC y un Normativo de Evaluación de la Facultad de Arquitectura, en ambos documentos se establecen fines, principios, objetivos y definiciones de evaluación, pero sólo son documentos que cumplen un fin administrativo en un marco para reglamentar procesos en la Educación Superior. En la EDG, una mayoría de las autoridades y del profesorado no los asumen en su práctica evaluativa por lo que la evaluación carece de ser un proceso técnico, integral, gradual, continuo, flexible, permanente y perfectible.

En base a los resultados identificados se afirma que en la EDG, no se han elaborado estrategias claras para una evaluación que facilite la construcción de un aprendizaje profundo tanto en asignaturas teóricas como en asignaturas prácticas.

La cultura de evaluación imperante en la EDG tiene sus bases en la forma en que ha sido evaluado el profesorado y en sus creencias, donde predomina la autoridad del profesor/a para ejercer unilateralmente la evaluación y considerar que la calificación o medición son sus sinónimos. La utilidad de la evaluación es sólo para obtener una nota de promoción sin buscar en la información que arroja la aplicación de técnicas, instrumentos, causas o razones que reorienten la práctica docente para proporcionar una ayuda pertinente al estudiante.

El resultado obtenido durante el trabajo de campo ha permitido el análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado de la EDG. En este análisis se ha encontrado que la concepción de evaluación que tienen autoridades, profesorado y estudiantes está centrada en una evaluación tradicional donde se privilegia la memorización de contenidos, sin atender la estructura cognitiva, las experiencias y conocimientos previos del estudiante que faciliten la incorporación de los nuevos contenidos para la generación del conocimiento.

En relación a qué es lo que se evalúa en la EDG, se ha encontrado que el enfoque curricular vigente hasta el año 2010 era el tecnológico positivista donde el protagonista es el profesor y el estudiante tiene un papel pasivo.

En el año 2011, se implementó el enfoque curricular holístico y el modelo curricular por competencias, pero el cambio solo se dio en documentos porque en aulas, el protagonista sigue siendo el profesor y el estudiante continúa desempeñando un papel de espectador, recibe información y ejecuta las tareas que asigna el profesorado. Lo que se evalúa en las asignaturas teóricas es la repetición de contenidos con exámenes escritos de modalidad diversa. En las asignaturas prácticas, aplicación de variadas formas de evaluación pero son sólo medidas con una matriz de evaluación con aspectos definidos de manera individual por el profesorado. Dichos aspectos no son producto del consenso colegiado entre iguales y no hay participación del estudiante.

Se ha encontrado que la forma en que evalúa el profesorado corresponde a una evaluación de contenidos con pruebas de papel y lápiz. Este tipo de pruebas han sido elaboradas sin tener en cuenta aspectos técnicos como tabla de especificaciones y validación de descriptores para el logro de la objetividad, fiabilidad y normalidad. En las asignaturas prácticas se ha encontrado que algunas formas de evaluación también son mediante pruebas escritas aunque, según el marco de evaluación de este tipo de asignaturas, deben privilegiarse los procesos y las muestras de actuaciones en la ejecución de proyectos de diseño, elaboración de vídeos, exposiciones orales, resolución de problemas u otras actividades que evidencien las competencias desarrolladas por los estudiantes. En las asignaturas prácticas, aunque el profesorado ha aplicado diferentes maneras de valorar, mantiene el concepto tradicional de sólo calificar sin evaluar las tareas o actividades que asignan en función de obtener la nota numérica de promoción. Se ha encontrado que la participación del estudiante no se aprecia, porque es solo el profesorado el que define los criterios y califica. Además, al estar fraccionada la evaluación por etapas, no se cumple con lo continuo y procesual que caracteriza una evaluación formativa.

Las diferencias individuales de los estudiantes están desatendidas y la evaluación se ha practicado de manera homogénea. Tampoco se ha utilizado la tecnología como herramienta para la evaluación y las competencias para el campo laboral se han considerado muy poco en una mayoría de asignaturas. La forma de practicar la docencia en las asignaturas prácticas tiene muy poca vinculación con el enfoque curricular holista vigente en la EDG, donde la evaluación debe desarrollarse como un proceso sistemático y organizado para fortalecer el desarrollo de competencias, es decir, en este enfoque es indispensable la práctica de una evaluación formativa. En las teóricas se ha identificado que el profesorado evalúa de forma tradicional con pruebas escritas centradas en medir contenidos y en las asignaturas prácticas se han aplicado diversas actividades de evaluación que se califican numéricamente. En ambos tipos de asignaturas no hay una evaluación sino una medición o calificación.

Al interpretar los resultados del trabajo de campo sobre la categoría “para qué evalúa el profesorado”, se ha hallado que la información que proporcionan las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación no son tenidos en cuenta por el profesorado para redireccionar su docencia y tampoco los estudiantes le dan valor para conocer debilidades y fortalezas de su aprendizaje. La práctica de la evaluación en la EDG es una actividad más de las políticas administrativas de la Facultad de Arquitectura. Se ha podido entender que las actividades de aprendizaje carecen del aspecto formativo porque una mayoría del profesorado no las devuelve a tiempo, ni indican aspectos dónde se han cometido errores y orientaciones sobre cómo pueden mejorarse. La retroalimentación del docente como práctica regular en el proceso de enseñanza y aprendizaje es casi inexistente. Se ha encontrado que en asignaturas que imparten distintos miembros del profesorado, muy pocos de ellos buscan establecer consensos ya que cada profesor selecciona actividades según su criterio.

En los dos tipos de asignaturas, la evaluación es considerada como sinónima de calificación y sólo busca obtener una nota numérica para certificar el aprendizaje del estudiante y promocionarlo al ciclo siguiente. Se ha localizado que muchas de las actividades que se asignan en las asignaturas teóricas y en las asignaturas prácticas no son resultado de una planificación orientada al cumplimiento del perfil de egreso de la carrera, sino que han sido diseñadas para una acumulación de notas numéricas. Entre las razones que han incidido en la forma de evaluar del profesorado están: escasa formación pedagógica, sus creencias respecto a la evaluación y una fuerte influencia de la evaluación tradicional. En base a los resultados de la investigación, se ha comprendido que la evaluación que subyace de esta cultura del profesorado en la EDG ha generado insatisfacción en los estudiantes.

4. Conclusiones de los objetivos de investigación y preguntas de Investigación

Los resultados encontrados en las categorías y subcategorías han sido las bases para fundamentar las conclusiones del estudio. Así como el logro de los objetivos y preguntas de investigación para, de manera interpretativa, profundizar en el análisis del proceso evaluativo que desarrolla el profesorado en el aula para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Licenciatura en Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura, USAC.

- Como resultado del trabajo de campo se han conocido los procesos de evaluación que ha practicado el profesorado en la EDG, la concepción de evaluación que subyace en dichas prácticas y que constituye la cultura de la comunidad facultativa. Para comprender mejor las formas de evaluar ha sido necesario interpretar: a) Posiciones acríicas con relación a la evaluación, b) Un aprendizaje objeto de críticas, c) Los prejuicios sobre evaluación de profesores versus estudiantes y d) La postura política de las autoridades ante la evaluación.

Se ha hallado que la evaluación como proceso formativo que oriente el aprendizaje no se practica porque una mayoría del profesorado no ha asumido el compromiso de identificar las causas de suspensión en los estudiantes para implementar en su docencia estrategias acordes a las necesidades educativas. Ha sido importante indagar la concepción de evaluación que subyace en las políticas educativas de la institución y en las opiniones expresadas por autoridades, profesorado y estudiantes.

- Ha servido el análisis de los documentos oficiales que regulan la evaluación del aprendizaje en LA USAC y en la EDG: Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad y Normativo General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Facultad de Arquitectura, elaborado en el año 2005 y actualizado en el año 2015. El enfoque curricular holístico donde se privilegian las competencias fue implementado en la EDG en el año 2011. En el análisis de éstos documentos se ha encontrado que la Normativa de la Facultad de Arquitectura es un documento que se encuentra en el Reglamento de USAC, en la revisión del año 2015 en la Normativa de Arquitectura sólo se han implementado en la definición de evaluación el término competencias y para evaluarlas propone instrumentos en cuya estructura se consideren conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Sin embargo, al hacer la triangulación de técnicas y sujetos, se ha entendido que los cambios de términos en la definición de evaluación sólo han sido para vincularlos con el lenguaje de competencias. El profesorado ha continuado evaluando con pruebas escritas centradas en contenidos, privilegiando el aprendizaje mecánico. Esta forma tradicional de concebir la evaluación se ha practicado en asignaturas teóricas y asignaturas prácticas. En este modelo tradicional de evaluación no se valora la estructura cognitiva del estudiante para enlazar los conocimientos previos y los nuevos contenidos con el fin de generar conocimiento.

En ambos documentos oficiales se han encontrado fines, principios, objetivos y definiciones de la evaluación enmarcados en un enfoque curricular tecnológico donde la evaluación se basa en patrones de referencia y en una planificación racional del proceso enseñanza y aprendizaje que hace el profesorado, quien es el único protagonista; el estudiante es un sujeto pasivo. Estos documentos definen la evaluación como un proceso técnico, integral, gradual, continuo, flexible, participativo, permanente y perfectible. Al contrastar lo regulado en relación con la evaluación se ha podido identificar que muy pocos de estos aspectos definidos en la evaluación se cumplen. Es importante tener en cuenta que en ambos documentos oficiales hay una definición de evaluación que contrasta con la estructura que se solicita al profesorado que la aplique; hay segmentación de la evaluación por etapas, aplicación de exámenes parciales y exámenes finales, además se exige la valoración numérica en la acumulación de todas las notas de trabajos que asigna el profesorado para otorgar o no el derecho a examen final de cada asignatura.

Oficialmente en la EDG, la política educativa está enmarcada en una concepción tradicional de evaluación no coherente con el modelo curricular por competencias donde se busca el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores para la integración de saberes que faciliten la resolución de problemas de contexto y del quehacer diario. En las respuestas de las autoridades y profesorado, la investigadora ha encontrado que la concepción de evaluación está basada en las creencias del profesorado y en la forma en que fueron evaluados durante su etapa de estudiantes. Además, la evaluación ha sido considerada como sinónimo de medición o calificación, pero éstas sólo son etapas previas de la evaluación porque en la evaluación hay que emitir un juicio de valor respecto al logro de objetivos previamente definidos. El profesorado en la EDG, fundamenta su práctica evaluativa en la calificación de tareas que en su mayoría no son devueltas a tiempo y no tienen observaciones que sirvan de guía al estudiante para emprender acciones que coadyuven su aprendizaje.

En relación con la concepción de evaluación que tienen los estudiantes, se ha podido identificar en sus respuestas que para los de la jornada matutina la evaluación es una revisión de tareas para asignar una nota numérica. En las respuestas de los estudiantes de la jornada vespertina no se han encontrado aspectos que evidencien identificación del concepto de evaluación. En base a estos resultados, la investigadora ha concluido que en la EDG, la evaluación ha sido considerada sólo como medición o calificación, no hay una actitud crítica del profesorado que oriente la evaluación hacia el aprendizaje porque no hay observaciones en las tareas sobre qué debe mejorar el estudiante y no se practica la retroalimentación. Es decir, aplicar la evaluación sólo cuando se tenga el compromiso ético de para qué servirán los resultados y utilizarlos para beneficio de los estudiantes. Las formas tradicionales de evaluación que ha practicado la mayoría del profesorado en la EDG ha provocado un aprendizaje objeto de críticas por parte del estudiantado, para quienes, los aspectos que se evalúan carecen de significado porque sólo son conceptos y no su aplicación en el diseño. Además, en algunos casos se ha observado improvisación en el desarrollo de las clases, no hay explicaciones argumentativas sobre los contenidos, el profesorado regularmente presenta una programación que casi no se cumple y para entregar notas en las fechas que ha asignado la administración duplican el valor de algunas actividades. Los estudiantes también han expresado que la mayoría del profesorado tiene el conocimiento de la asignatura pero no saben explicar los temas. Tampoco han entregado los trabajos con observaciones y algunos profesores/as no han utilizado la matriz de evaluación en las asignaturas prácticas.

En las prácticas de evaluación no se han utilizado variedad de instrumentos, los modelos de enseñanza del profesorado no están vinculados con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Es decir, en la EDG, se promueve un aprendizaje que no está en armonía con el modelo curricular por competencias, porque en este modelo se exige que el desarrollo de competencias promueva de funcionalidad a los contenidos y para ello es indispensable hacer cambios en los modelos de enseñanza, la metodología y la evaluación.

En las concepciones sobre evaluación del profesorado se ha encontrado que desde el marco de sus creencias, la evaluación facilita la construcción del conocimiento y por ello han justificado la calificación de tareas y la nota numérica para la promoción del estudiante. En relación con este proceso de asignar y calificar tareas el profesorado ha debido interpretar la información que subyace de los resultados para implementar mejoras en su práctica docente y ofrecerle al estudiante ayudas orientadas a una evaluación para el aprendizaje. Que la finalidad de la evaluación no sea sólo de asignar una nota de promoción. En la EDG, autoridades, profesorado y estudiante conciben la evaluación como medición de contenidos y para promoción.

Ha sido importante conocer qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación en la EDG, porque ha facilitado interpretar si las metodologías de evaluación se han centrado sólo en contenidos o en competencias, valorando la funcionalidad de los contenidos en la solución de problemas de contexto donde se dé la integración de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales. También, entender qué regula la normativa oficial de evaluación en la EDG y qué se evalúa en el salón de clases. Entonces, ha sido necesario considerar:

- a) La coherencia del Proyecto Educativo, b) El tratamiento de los temas transversales y c) Si el diagnóstico y el pronóstico tienen valor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Para conocer la coherencia del proyecto educativo ha sido necesario el análisis del diseño curricular de la Carrera Técnico en Diseño Gráfico y Licenciatura en Diseño Gráfico, ambos diseños aprobados por el CSU, el de Nivel Técnico en el año 1987 y el de Licenciatura en el año 2004.

- c) En los dos diseños curriculares hay una estructura definida en el enfoque tecnológico-positivista y el modelo por objetivos donde el profesorado es el protagonista del proceso enseñanza y aprendizaje, porque es quien hace una planificación del proceso educativo para cumplir la operativización del currículum elaborado por expertos. Sin embargo, en el año 2011 se ha implementado el enfoque curricular holístico y modelo curricular por competencias buscando desarrollar en el estudiante la integración de saberes para la resolución de problemas de contexto y propios de su profesión. En las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas el profesorado y las autoridades han expresado en sus respuestas que los aspectos que se evalúan son el seguimiento de instrucciones, la comprensión de conceptos con su respectivo análisis, sin embargo, en las respuestas de los estudiantes se han encontrado contradicciones; ellos, afirman que sólo se les evalúa memoria y repetición de conceptos. En las asignaturas prácticas, el profesorado ha expresado en sus respuestas que los aspectos evaluados han comprendido: creatividad, composición visual, técnica y otros aspectos que se han definido en la matriz de evaluación. También, hubo diferencias en las respuestas de los estudiantes, ellos han expresado que les evalúan sólo limpieza y que una mayoría del profesorado no ha utilizado la matriz de evaluación, sino que evalúan con una fuerte carga de subjetividad.

En base a lo expuesto, la investigadora ha identificado que la evaluación en la EDG está centrada en los contenidos de los programas de asignaturas y no en las actuaciones del estudiante en la ejecución de tareas. Al triangular la información recogida en las entrevistas con lo observado en el desarrollo de las clases se ha identificado que en ambos tipos de asignaturas se ha privilegiado la evaluación tradicional, hubo aplicación de pruebas escritas de papel y lápiz en las fechas que determinó la Junta Directiva de la Facultad y que comprenden el primer examen parcial, segundo examen parcial y el examen final.

Esta forma de evaluar contradice la concepción de evaluación que se ha plasmado en los documentos oficiales que regulan la evaluación en la USAC y en la EDG, donde se describe una evaluación de carácter técnico, integral, gradual, sistemático, permanente y perfectible.

Pero también, en esos documentos oficiales hay contradicciones porque han definido etapas para realizar los exámenes parciales y exámenes finales, la construcción de una zona con la acumulación de trabajos calificados para tener derecho a sustentar los exámenes. Estas ambigüedades en los documentos oficiales de LA USAC y de la EDG han generado en el profesorado confusión en la práctica evaluativa. También, se ha encontrado que los temas transversales en el currículum de la EDG, aunque responden a la filosofía de LA USAC y buscan la participación ciudadana, el fortalecimiento de la ética, la preservación de recursos naturales, el respeto a los derechos humanos, el enfoque de género y privilegiar una cultura de paz, son temas que no se han trabajado como ejes transversales en la docencia. Los temas transversales de la carrera están centrados en Diseño Visual, Expresión Gráfica, Deontología, Comunicación Visual, Mercadeo y Gerencia, Tecnología e Investigación. Dichos temas son las bases de la estructura curricular y se han constituido en ejes transversales de la docencia, investigación y extensión en la EDG.

Como resultado de la triangulación de técnicas y de sujetos se ha entendido que los temas transversales específicos del diseño están contemplados en el diseño curricular y en el perfil de egreso de la carrera, no así, los temas que están contemplados en la filosofía de LA USAC. En las observaciones realizadas en las aulas se descubrió que en las asignaturas teóricas no se trabajan con regularidad los temas trasversales. En las asignaturas prácticas se abordaron con más compromiso dichos temas. En general, la investigadora ha encontrado que los temas transversales no son tratados con propiedad por la mayoría del profesorado. Es decir, en la EDG, la comunidad facultativa no asume el total compromiso de trabajar los temas transversales definidos por la Universidad.

Los temas transversales expuestos en la carrera han tenido poca presencia en el desarrollo del currículum de Licenciatura en Diseño Gráfico; esto se debe a que el profesorado se ha centrado en cumplir con los contenidos de los programas.

En una investigación sobre satisfacción del currículum realizada por autoridades de la EDG en el año 2017, se han encontrado porcentajes del 35% de estudiantes que están parcialmente de acuerdo con el currículum de la EDG. Con respecto a la práctica de conocer los aprendizajes previos de los estudiantes para planificar en función de las necesidades educativas y facilitar la generación de conocimiento; es una actividad que muy pocos miembros del profesorado han realizado. En base a los resultados del desarrollo de la investigación, la investigadora afirma que no hay coherencia entre las metodologías de evaluación definidas en el currículum oficial, que a partir del año 2011 es el enfoque curricular holístico y el modelo por competencias, con las metodologías de enseñanza y aprendizaje que practica el profesorado porque sus prácticas de evaluación son centradas en medir los contenidos programáticos con pruebas escritas de papel y lápiz.

En asignaturas teóricas se evalúan conceptos y aunque el profesorado realiza otras actividades como investigaciones y asignación de lecturas, siempre evaluaron con exámenes escritos. En las asignaturas prácticas la evaluación se ha centrado en la aplicación de una matriz de evaluación que sólo contiene aspectos definidos por el profesor/a para calificar los proyectos. En el modelo por competencias se busca desarrollar el desempeño del estudiante en las actividades de aprendizaje, entonces se debe evaluar la integración de saberes en proyectos y problemas del contexto.

En este marco de la investigación, ha sido importante conocer cómo se evalúa en la EDG, para que al interpretar los procedimientos de evaluación de los aprendizajes que ha utilizado el profesorado se pueda concluir: a) Si la evaluación corresponde a un modelo de evaluación tradicional
b) identificar las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación que se han aplicado, c) Si hay aplicación de modelos alternativos de evaluación.

Como resultado del contraste de resultados, se ha encontrado que el profesorado evalúa sólo para obtener una nota numérica y cuando los resultados han evidenciado que los estudiantes no han alcanzado los objetivos de aprendizaje, se programan actividades sólo para mejorar la nota numérica no el aprendizaje de los estudiantes.

En los dos tipos de asignaturas el profesorado practicó evaluación centrada en contenidos y no en el estudiante. No se ha tenido en cuenta la estructura cognitiva ni los aprendizajes previos del estudiante en la construcción del conocimiento. En la comparación de resultados, el profesorado evidenció desconocimiento de la concepción de competencias, su tratamiento en el ámbito educativo considerando la funcionalidad de los contenidos para la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la resolución de problemas y generación de conocimiento. Es decir, no se evaluó el emprendimiento ni la inserción laboral como ejes transversales en el currículum vigente en la EDG. Según UNESCO (1996), corresponde a las Universidades buscar asociaciones entre el saber teórico y el saber práctico, para ello es indispensable un proceso de cambio en las prácticas educativas tradicionales. Es decir, la formación continua del profesorado es un factor determinante para lograr cambios significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la mediación pedagógica de los contenidos y el involucramiento de los estudiantes en su proceso de formación. Valorar que “El verdadero desafío de un maestro no es sólo enseñar contenidos, sino preocuparse por conocer las necesidades de los alumnos” (Urra, 2006, p.186).

Se requiere entonces, que el profesorado mantenga el optimismo, porque quien se dedica a educar debe creer en la perfectibilidad de los sujetos, y en el currículum del programa académico de la EDG, se hace necesario una reconceptualización de la evaluación por parte del profesorado, cambiando el significado de las cosas para transformar la realidad, (Marina, 2005; Savater, 1997)). En el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, debe entonces, cambiarse los términos medición y calificación que por tradición han sido considerados sinónimos de evaluación. Entender que la evaluación es una oportunidad para orientar el aprendizaje y debe ser resultado de variadas estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación (Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014). En el contexto de la EDG el profesorado debe replantarse el ejercicio docente y practicar la evaluación para mejorar el proceso de aprendizaje, considerando como centro de dicha práctica al estudiante, crear experiencias de aprendizaje que involucren la resolución de problemas vinculadas al ejercicio de su profesión para que el estudiante establezca nexos entre las soluciones y demandas de su entorno diario y laboral. Además, permitir la participación del estudiante en los procesos de evaluación, practicar la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Las técnicas, instrumentos y los criterios que ha aplicado el profesorado en la evaluación de los aprendizajes han permitido la interpretación de las formas de evaluación que se han realizado en la EDG. En las asignaturas teóricas se han aplicado pruebas escritas de papel y lápiz de modalidades como opción múltiple, preguntas directas y cuestionarios de falso y verdadero. En las asignaturas prácticas, se ha evaluado con actividades diversas, entre ellas: pruebas escritas, proyectos, vídeos, exposiciones orales y actividades que evalúan un contenido desarrollado en el aula al que le llaman repentinias; pero se calificaron con una hoja de cotejo llamada matriz que contiene aspectos seleccionados sólo por el profesorado.

Es decir, en las asignaturas prácticas hubo asignación de actividades diferentes para la evaluación, pero la forma de verificación de contenidos y

cumplimiento de aspectos de la hoja de cotejo es la manera más general de asignar la nota numérica.

Como resultado del proceso de triangulación de información obtenida de las técnicas y sujetos, se identificó que las técnicas e instrumentos de evaluación que se han aplicado en la EDG evalúan sólo contenidos a través de exámenes escritos. Entonces, las técnicas e instrumentos que se han aplicado en la evaluación en la EDG son resultado de las creencias del profesorado y de autoridades; responden al sistema tradicional de evaluación vigente en LA USAC. Es decir, la evaluación al privilegiar la memorización de datos y conceptos no provoca procesos de abstracción, análisis y síntesis para construir nuevos aprendizajes. Por estar implementado el modelo por competencias hubo preguntas relacionadas con cómo las evalúan y qué tipo de instrumentos han aplicado y si utilizaron rúbricas. Se identificó en el trabajo de campo que en el profesorado hay desconocimiento sobre cómo evaluar competencias y desconocen qué es y cómo se construyen rúbricas. La investigadora con estos resultados analizados ha llegado a la conclusión, de que aunque está implementado un enfoque curricular holista y el modelo por competencias en la EDG, la evaluación que ha realizado el profesorado no es congruente con ello.

En cuanto a los criterios de evaluación que ha aplicado el profesorado, se descubrió que no son producto de un consenso colegiado, sino que es el profesor/a quien los ha seleccionado en base a sus conocimientos. No se ha permitido la participación del estudiante. En los dos tipos de asignaturas, los criterios encontrados han sido poco claros y con bastante carga de subjetividad del profesorado. En las asignaturas teóricas por ejemplo se evaluó: seguimiento de instrucciones, rigor académico y la responsabilidad en la entrega de trabajos. En las asignaturas prácticas se hallaron criterios tales como desarrollo creativo, cultura visual del grupo objetivo, funcionalidad y creatividad de los diseños. Estos criterios han sido evaluados desde la perspectiva del profesor/a. Se observó que los estudiantes en la EDG no tienen ninguna participación en la elaboración de criterios ni participan en la evaluación de su aprendizaje.

Esta forma de apartar a los estudiantes en un proceso tan significativo del proceso educativo, tiene origen en la concepción de evaluación del profesorado, donde el profesor es el que sabe y el estudiante solo escucha. Debe tenerse en cuenta que la buena comunicación y relación entre el profesor y el estudiante es la condición privilegiada del proceso pedagógico, porque solo a través de esa buena relación se logra el desarrollo del estudiante respetando su autonomía (UNESCO, 1997). Es decir, la participación del estudiante debe ser uno de los pilares del proceso de enseñanza, porque solo conociendo sus intereses y necesidades educativas se puede hacer un planteamiento orientado a la construcción del aprendizaje. Resultado de la interpretación de la información recogida en la investigación, se ha formulado al final de la investigación una propuesta de formación del profesorado centrada en el modelo curricular por competencias y la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de dicho modelo. La frecuencia con que se evalúa es diferente en los tipos de asignaturas, en las teóricas evalúan cumpliendo el calendario oficial de la institución: dos exámenes parciales y un examen final. En las asignaturas prácticas, la evaluación se realizó por entrega de proyectos y durante su elaboración hubo acompañamiento del profesorado. Sin embargo, la nota final del trabajo ha sido en base al cumplimiento de la matriz de evaluación no así durante el proceso del proyecto.

En cuanto al uso de la tecnología de la información para la evaluación del aprendizaje, se descubrió que el profesorado utilizó la tecnología sólo para impartir docencia con presentaciones digitales y las redes sociales, pero como medio de comunicación no de evaluación. En las asignaturas prácticas no han utilizado la tecnología para la evaluación del aprendizaje, únicamente la han utilizado para el desarrollo de las asignaturas.

La tecnología de la información no ha sido integrada a la evaluación en el currículum de la EDG.

En la Carrera Licenciatura en Diseño Gráfico, la red curricular ha sido elaborada por áreas y cada una de ellas ha sido vinculada con el uso de software de diseño y herramientas tecnológicas. Es decir, la tecnología se ha utilizado como recurso en la enseñanza. Como resultado del trabajo de campo también se pudo comprobar que una mayoría del profesorado no tiene el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (TPACK) para aplicarlo en el proceso de enseñanza.

En el marco del currículum holista implementado en la EDG, la propuesta de integrar la evaluación alternativa ha cobrado relevancia porque se centra en la intersubjetividad del conocimiento del estudiante y provee información para orientar la enseñanza a la construcción de saberes individuales y contextualizados que pretenden una formación integral en el estudiante. En las observaciones de clases tanto en asignaturas teóricas como prácticas, la evaluación del aprendizaje se centró en medir los contenidos y calificar tareas para asignar la nota de evaluación. Los instrumentos de evaluación han sido pruebas escritas y hojas de cotejo que sirvieron para confirmar el cumplimiento o no de los aspectos definidos por el profesorado en los proyectos de diseño. Como se ha escrito en la subcategoría de técnicas e instrumentos, hay un grupo del profesorado que aplicó técnicas alternativas de evaluación como el portafolio, exposiciones orales, texto paralelo y elaboración de vídeos, pero fueron calificadas con una hoja de cotejo no evaluada previamente. En estas formas de evaluar el desempeño no hubo aplicación de rúbricas para conocer el grado de avance del estudiante y así poder ayudarlo de manera informada. Además, la evaluación del aprendizaje en los dos tipos de asignaturas se ha realizado cumpliendo las fechas asignadas por las autoridades y esto hace que el carácter procesual e integral de la evaluación cualitativa no se implemente.

Otros aspectos importantes para el análisis de las metodologías de evaluación en la EDG, han sido conocer para qué evalúa el profesorado, considerando: a) El cumplimiento de la rutina de evaluación. b) Cómo se da la promoción del estudiante y exigencias del sistema. c) Identificar el nivel de satisfacción del estudiante con la evaluación del aprendizaje

Con la triangulación de información recogida en los instrumentos y las respuestas de los diferentes sujetos, se descubrió que la evaluación del aprendizaje en la EDG, es sólo para cumplir con la burocracia del sistema, que se reduce a la calificación de tareas, aplicación de exámenes de papel y lápiz en las fechas del calendario semestral y la asignación de la nota numérica para promoción. La evaluación como práctica para implementar cambios en la docencia en busca de orientar adecuadamente el aprendizaje del estudiante no se practica en los dos tipos de asignaturas. Con respecto a las tareas de aprendizaje, el profesorado y autoridades han afirmado que devuelven los trabajos, sin embargo, los estudiantes han expresado que en los dos tipos de asignaturas no se devuelven, en algunas es hasta el final del semestre que el estudiante conoce sus errores y de esta forma ya no puede implementar correctivos a su proceso de formación en el momento preciso. En el análisis de las planificaciones docentes se identificó que algunas tareas que asignó el profesorado en los dos tipos de asignaturas no han sido resultado del proceso de reflexión para el fortalecimiento de las competencias profesionales en el estudiante. En el proceso educativo, las tareas como actividades de aprendizaje deben ser planificadas y significativas para lograr en el estudiante la construcción de un aprendizaje profundo que le facilite solucionar problemas de su contexto diario y de la profesión.

Como resultado del trabajo de campo, la investigadora concluye que, en la EDG, el profesorado concibe la evaluación como sinónimo de medición o calificación de tareas y aplicación de exámenes escritos.

En las asignaturas teóricas se han aplicado de manera frecuente pruebas de falso y verdadero, de completar y de respuesta directa. También se han asignado investigaciones, lecturas y sus respectivas comprobaciones. En las asignaturas prácticas, el profesorado ha realizado la evaluación asignando proyectos orientados a resolver problemas de comunicación visual.

La forma en que han sido calificados es con la matriz de evaluación. Para el profesorado de la EDG, la nota numérica es la única forma de certificar el aprendizaje del estudiante y acreditar su promoción. Por su parte los estudiantes, también han afirmado la importancia de la nota numérica para pasar al ciclo o semestre siguiente. A muy pocos estudiantes les ha preocupado la generación de conocimiento como producto de la elaboración de tareas y lo que buscan es obtener la nota para garantizar su avance en la carrera; también esto es parte del sistema de evaluación. En los dos tipos de asignaturas, la evaluación responde a un modelo de evaluación tradicional, producto de las creencias del profesorado y de la forma como fueron evaluados. En la EDG las políticas en relación a la evaluación del aprendizaje son producto de una cultura centrada en la medición de contenidos programáticos y el profesorado como protagonista. En este marco institucional, la evaluación que se ha practicado en la Escuela no es una evaluación orientada al aprendizaje y no responde a la evaluación que debe darse en el currículum holista por competencias implementado desde el año 2011 en la EDG. Para conocer si la evaluación del aprendizaje que se ha practicado en la EDG es de calidad y responde a las expectativas del estudiante, ha sido importante conocer el nivel de satisfacción. Como resultado de la interpretación de resultados del trabajo de campo, se ha hallado que los dos grupos de estudiantes en jornada matutina y jornada vespertina han expresado que no están satisfechos con la forma en que se les evalúa.

Entre los aspectos que han sido cuestionados por los estudiantes se han identificado: la falta de formación didáctica del profesorado, las incoherencias de la evaluación con el modelo de enseñanza del profesorado, ausencia de planificación en las actividades lo cual genera incertidumbre en qué es realmente lo evaluado, asimismo, la evaluación no es producto del consenso colegiado, sino que cada profesor/a hace lo que considera conveniente. En las asignaturas prácticas, por cultura evaluativa de la EDG debe utilizarse la matriz de evaluación para la calificación de proyectos, pero una mayoría del profesorado no la utilizó.

Los estudiantes también han expresado su insatisfacción en la forma como se han tratado las tareas, pues algunos miembros del profesorado no devuelven los trabajos con observaciones, hubo ocasiones en que un trabajo tuvo doble valoración por la premura de entrega de calificaciones. El nivel de insatisfacción del estudiante de la EDG con respecto a la evaluación es significativo porque han expuesto debilidades del profesorado en cuanto a su planificación didáctica y formación teórica para abordar la evaluación orientada al aprendizaje. En este contexto, es importante tener en cuenta la propuesta teórica de Boud (1995) para quien las malas prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje son un problema que supera cualquier aspecto en la Educación Superior, porque los efectos de una mala evaluación son más fuertes que los de una mala enseñanza.

5. Implicaciones pedagógicas de la evaluación

En el proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación es la acción más significativa que se puede hacer para ayudar a los estudiantes a aprender y para lograr este objetivo es necesario un cambio de paradigma en la concepción de la evaluación por parte del profesorado y de las autoridades de centros educativos.

Es decir, buscar que la evaluación no se convierta sólo en una medición de contenidos y la asignación de una nota numérica. Según Brown (2005) la evaluación puede ser una acción que no guste al profesorado pero que es necesaria para conocer el logro de los objetivos de aprendizaje. En relación con los estudiantes, la forma en que se realice la evaluación puede orientar u obstaculizar el aprendizaje.

Una variable que debe tenerse en cuenta en la Educación Superior es la cantidad de estudiantes con necesidades educativas diferenciadas que asisten a este nivel de educación. En el contexto de Guatemala, LA USAC atiende a 135,000 estudiantes (Unidad de Registro y Estadística, 2018) siendo una población diversa que demanda del profesorado nuevas formas de enseñanza y de evaluación que estén orientadas a la consecución de resultados de aprendizaje.

Por ello, el profesorado debe tener en cuenta lo que está evaluando, cómo lo está haciendo y por qué está evaluando (Brown & Smith, 1997). Planificar la evaluación para que la naturaleza de cada actividad responda a la forma en que debe evaluarse y vincular las tareas de evaluación al proceso de aprendizaje con el propósito de lograr los objetivos propuestos en la secuencia didáctica de la asignatura. Esto exige conocer avances u obstáculos de los estudiantes para la generación de conocimiento. Además, la evaluación debe atender a la heterogeneidad de los estudiantes por lo que el profesorado debe utilizar variados instrumentos como: portafolio, diario reflexivo, presentaciones, foros, debates, vídeos, texto paralelo u otras estrategias que promuevan la puesta en práctica de contenidos. Además, incluir las nuevas tecnologías de la información con el objetivo que todos los estudiantes tengan oportunidades para construir su aprendizaje de acuerdo a sus necesidades educativas. En relación con los criterios de evaluación, éstos deben construirse para evaluar lo planificado y con la participación de los estudiantes para que desarrollen un aprendizaje profundo.

En la EDG, como se ha escrito anteriormente, se implementó en el año 2011 el currículum por competencias, pero no hubo la suficiente formación al profesorado en el tema. El término competencia, entonces, comenzó a formar parte de la cultura de la comunidad académica de la EDG.

Según resultado de revisiones teóricas se ha encontrado que competencia es un concepto polisémico de tipo Taylorista que encaja muy bien en el campo industrial y en una educación conductista donde el aprendizaje es sinónimo de cambio de conducta y en el campo educativo para la evaluación de la competencia, se debe tener claridad en los criterios y basarse en la programación e integración de las asignaturas (Cabrizo, Castillo y Rubio 2008).

Para Álvarez Méndez (2008) el concepto de competencia da lugar a muchas interpretaciones y en el ámbito educativo pareciera que resuelve los problemas del sistema pero aún no se sabe cómo puede hacerse. En lo relacionado con la evaluación debe aplicarse en el proceso educativo sólo con funciones formativas lo que significa que debe estar al servicio del estudiante y del profesor/a porque los dos se benefician de la acción pedagógica.

Por otra parte, Perrenoud (2004b) manifiesta que la competencia es la capacidad que tiene el individuo para movilizar recursos cognitivos que le facilitan resolver diferentes situaciones. En el contexto de la EDG, según el documento de readecuación curricular de la Licenciatura en Diseño Gráfico (2010), las competencias han sido consideradas como la integración de saberes teóricos y prácticos que facilitan conocer el desarrollo de los estudiantes. Al analizar las diferentes interpretaciones sobre el concepto de competencia se ha identificado que hay similitudes en lo que expresado por Perrenoud (2004b) y la conceptualización del término en el documento de readecuación curricular de la EDG.

En ambas concepciones, las competencias son capacidades que se pueden desarrollar en el estudiante para que integre conocimientos, habilidades, actitudes y valores para solucionar diferentes situaciones profesionales y de su cotidianidad. En la práctica, en la EDG la evaluación sigue centrada en medir solo contenidos, es decir, no se ha asumido el concepto de competencia como lo contempla el enfoque curricular porque la evaluación debería estar centrada en conocer las destrezas, habilidades, actitudes y valores que han desarrollado los estudiantes en las actividades de aprendizaje.

Entonces, en un enfoque curricular holístico con un modelo por competencias que es el enfoque curricular oficial de la EDG la evaluación debe abordarse con nuevos enfoques donde se privilegie la actuación del estudiante ante problemas del contexto. Para investigadores como Tobón (2012) la evaluación en el modelo por competencias tiene las siguientes implicaciones:

- Observar cómo aplican los estudiantes el conocimiento en la resolución de problemas, qué actitudes establecen al hacerlo y la selección adecuada de instrumentos.
- Cambio de paradigma en la práctica docente, de evaluar por objetivos en la segmentación del aprendizaje a evaluar la integración de niveles declarativos, procedimentales y actitudinales para conocer cómo pone en práctica lo aprendido en contextos diferenciados.
- Implementar una dinámica para observar de dónde se parte, cómo es el proceso y cómo llegar al resultado.
- Utilizar instrumentos que faciliten el autocontrol y la autorregulación del estudiante mediante el análisis de los productos.
- Aplicar metodologías de análisis de la información ya sean cuantitativas o cualitativas.
- Aplicar procesos de evaluación centrados en las fortalezas de los estudiantes, para identificar cómo ayudarles en la construcción del aprendizaje y en su crecimiento.

- Cambiar de paradigma de evaluación, dejando la valoración general de conocimientos para valorar el desarrollo del talento de cada estudiante, integrando los propósitos educativos de la institución con los intereses y necesidades de formación de cada estudiante.
- Convertir la evaluación en un proceso colaborativo donde se practique la autoevaluación y coevaluación para mejorar con ayuda entre iguales.
- Implicar a los estudiantes en la resolución de problemas de contexto para formar el juicio crítico y el emprendimiento.
- Privilegiar en el estudiante la realización personal y la ética más que la cantidad de conocimientos.
- Plantear la evaluación en base a procesos para la solución de problemas del contexto mediante el trabajo en equipo.
- Implementar la retroalimentación para que los estudiantes conozcan a tiempo sus errores y puedan desarrollar estrategias que contribuyan convertirlos en oportunidades de aprendizaje.

6. Propuesta para mejorar la evaluación del aprendizaje en la EDG

Para que se dé el aprendizaje es imprescindible que todo el profesorado asuma su práctica de manera colectiva y no de manera individual que busquen espacios de diálogo, reflexiones y aprendizajes compartidos. Esto ocurre en la EDG donde hay varias islas de profesores haciendo buenas prácticas pero que al no estar integradas en un proyecto de Escuela disminuye su éxito.

Para Hargreaves (1996) la práctica del individualismo, la poca colaboración y falta de asociación del profesorado son factores que inciden negativamente en la consecución de un cambio en la educación. Afirma este investigador, que cuando cada profesor trabaja solo actividades para el desarrollo de su asignatura no se puede generar conocimiento significativo que potencie al estudiante en la solución de problemas de su contexto y en general.

En el ámbito educativo la evaluación define el camino de la práctica educativa en el aula, por ello, el profesorado debe comprender y aplicar la evaluación desde una perspectiva pedagógica que responda como ayuda al estudiante para que genere nuevo conocimiento (Serrano, 2002). Al analizar lo expuesto por Hargreaves y Serrano, se comprende que el profesorado es una pieza importante para cambiar prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación. Sin embargo, estos cambios dependen del contexto institucional y la formación pedagógica del profesorado. Para Santos Guerra (2001) “No es cierto que la profesión de enseñar sea una profesión inespecífica, que se puede desarrollar sin saberes especializados” (p 65).

Esta es una de las equivocaciones que con frecuencia se da en la Educación Superior y específicamente en la EDG, dar por sentado que cualquiera puede ser profesor y que basta con que sepa de la asignatura.

Al estar en la EDG implementado el enfoque curricular holístico y el modelo por competencias y, en base a los resultados obtenidos en esta investigación ha sido necesario elaborar una propuesta de evaluación centrada en competencias partiendo de la necesidad de formación del profesorado en el mismo tema.

Propuesta de evaluación en competencias

La propuesta de evaluación centrada en las competencias son las orientaciones basadas en los resultados de la investigación y que tienen como objetivo dar una hoja de ruta para generar cambios en la conceptualización y aplicación de la evaluación del aprendizaje. En la elaboración de la propuesta se han analizado propuestas teóricas de instituciones de Educación Superior y de investigadores especialistas en el tema de competencias teniendo en cuenta hacer una propuesta propia para la EDG en la que se valore el respeto a la cultura del estudiante, el proyecto de la Licenciatura en Diseño Gráfico, el perfil de ingreso y egreso así como el contexto general de LA USAC y de Guatemala, país donde se desarrolló la investigación (González, 2005; Lipsman, 2004).

Los aspectos a considerar son los siguientes:

Propuestas para reconceptualizar la evaluación

Creación de nuevos espacios de aprendizaje para brindar a los estudiantes otras formas de evaluaciones diversas y diferenciadas que respondan a sus necesidades educativas y que en las formas de evaluación vigentes en la institución no existan. Entre las formas de llevarla a cabo están:

- Creación de actividades que ofrecen espacios para atender las dificultades presentadas por los estudiantes y que ayudan a prepararlos para la evaluación. Las actividades que pueden desarrollarse son: clases de reforzamiento, elaboración de guías de trabajo, rutas de aprendizaje y clases para resolución de dudas.
- Instancias que faciliten al profesorado intervenciones en el proceso de construcción del aprendizaje de los estudiantes durante el avance de la evaluación.

La intervención del profesorado para guiar el trabajo de los estudiantes es un elemento clave. Entre las actividades pueden ejecutarse tutorías, conversatorios, seminarios y otros que considere el profesor/a

- Instancias formativas para mejorar la evaluación consiste en asesorías personales donde el profesorado explique errores en los trabajos y las diferentes maneras de solucionarlos para que de una manera significativa se lleven a cabo el proceso de evaluación. Esta forma de trabajo favorece la relación profesor/a-estudiante y propicia un clima pedagógico en el aula. Las formas de llevarse a cabo pueden ser: clases donde se expliquen los errores comunes, diálogo con los estudiantes implicados para orientar el trabajo.

Propuestas de evaluación contextual

Constituyen las formas de evaluación que se fundamentan en la solución de problemas reales o situaciones hipotéticas del ejercicio de la profesión. Favorecen el fortalecimiento de competencias específicas de la Licenciatura en Diseño Gráfico porque el estudiante integra conocimiento, actitudes y valores en la solución de proyectos asignados. Entre las formas de llevarlas a cabo están:

- Estructuradas por problemas

Consisten en planificar en la asignatura teórica o asignatura práctica situaciones problemáticas que favorezcan la aplicación de la teoría para valorar el hacer y el aprender hacer.

- Estructuración de situaciones hipotéticas

Consiste en plantear actividades que faciliten la vinculación con el ejercicio del diseño gráfico a nivel profesional. Esta propuesta de evaluación incluiría el 7º, 8º y 9º ciclos de la carrera.

Propuestas para valorar la evaluación

Estas propuestas se caracterizan porque tienen sus bases en la estructuración de proyectos que deben realizarse durante el semestre o ciclo académico. Es imprescindible brindar acompañamiento al estudiante durante las etapas o fases de realización.

El objetivo es que el estudiante reciba a tiempo observaciones para enmendar sus errores y no hasta el final cuando entrega la tarea señalarle sus desaciertos.

La propuesta de evaluación de competencias en la EDG se presenta a continuación:

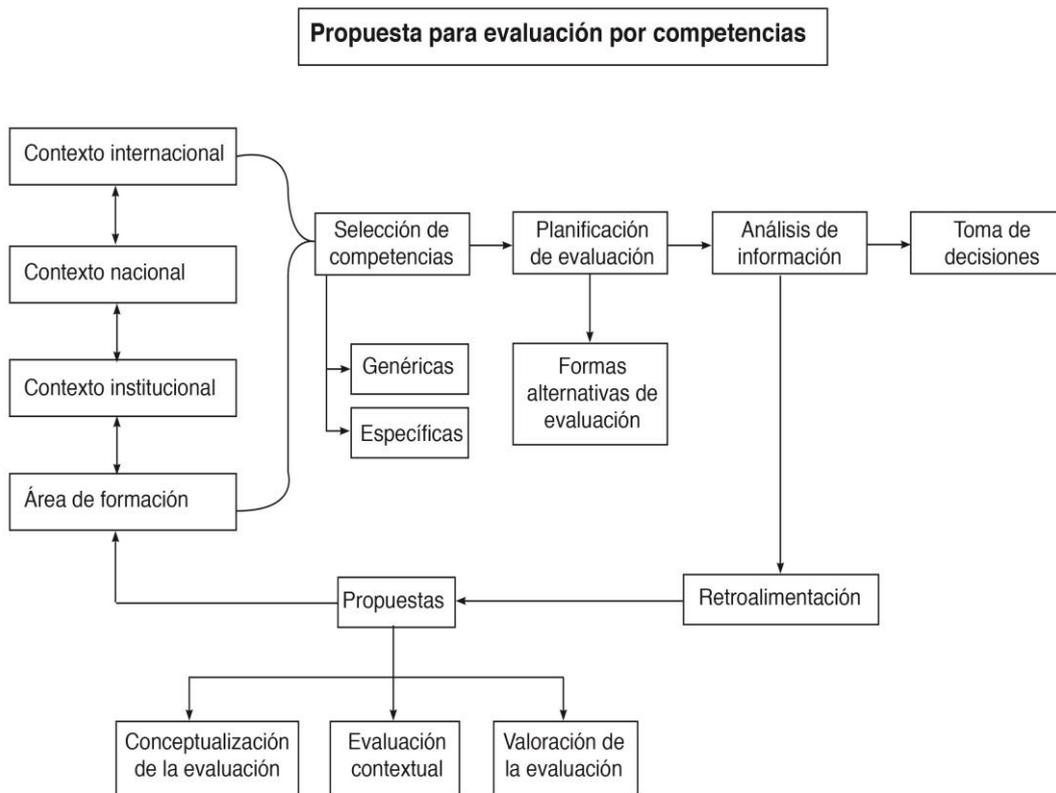


Figura No. 5 Propuesta para la evaluación por competencias

Elaboración propia con base en la propuesta de González, 2005; Lipsman, 2004.

Propuesta de formación del profesorado

Para la elaboración de la propuesta de formación del profesorado se han revisado propuestas de Tobón (2012) y de la División de Desarrollo Académico (DDA) (2012) de LA USAC.

Las fases consideradas son las siguientes:

- Fase de diagnóstico: para establecer el perfil de egreso del profesorado ha sido necesario revisar el contexto legal de LA USAC para autorizar un programa de actualización. Se han revisado requerimientos del contexto institucional, laboral y profesional de profesores titulares e interinos de la EDG.
- Se han tenido en cuenta los resultados del trabajo de campo de esta tesis y también se han revisado los perfiles de ingreso y egreso, las competencias genéricas y específicas de la Licenciatura en Diseño Gráfico, el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante y la Normativa de Evaluación del Estudiante de la Facultad de Arquitectura.
- Fase de elaboración del Plan de actualización: atendiendo a los resultados obtenidos en la presente investigación se propone un contenido curricular en evaluación del aprendizaje. Fase de implementación: se hará gestión ante la DDA y profesores/as de la EDG que tengan especialidad, maestría o doctorado para atender los diferentes módulos o bloques de aprendizaje. La propuesta de actualización del profesorado de la EDG se circunscribe al fortalecimiento de la evaluación orientada al aprendizaje con bases en el modelo curricular por competencias y ha sido contemplada en la normativa oficial del Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado (Rectoría, 2009)

Objetivo General

Elaborar una propuesta de especialización para mejorar la evaluación del aprendizaje en las prácticas del profesorado de la EDG de la Facultad de Arquitectura de LA USAC.

Objetivos específicos

- Definir las temáticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en el contexto de la EDG que son resultado de la presente investigación.
- Validar la propuesta con expertos en el tema de evaluación y con el profesorado para enriquecer temáticas, procedimientos y calendario de ejecución.

Justificación

La evaluación del aprendizaje debe concebirse como un elemento significativo en del proceso educativo y no como un agregado para marcar aciertos o desaciertos en la formación del estudiante. Esta propuesta de actualización del profesorado cobra vigencia a la luz de los resultados obtenidos en la investigación “Análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado de la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura, Universidad de San Carlos de Guatemala.”

El resultado servirá para que el profesorado reflexiones sobre sus prácticas de evaluación y a partir de ahí pueda crear nuevas formas de evaluación que orienten el aprendizaje de los estudiantes. Con la implementación de esta propuesta de actualización se espera que se beneficien todos los actores de la comunidad académica: estudiantes, profesorado y autoridades

También será un referente para otras unidades académicas de LA USAC donde prevalece generalmente una evaluación centrada en contenidos y no en el estudiante como sujeto de foro de actualización, la regulación de LA USAC considera como mínimo tres créditos máximos 15.

Los participantes que cumplan satisfactoriamente con lo establecido en el curso de actualización se harán acreedores de un diploma firmado por autoridades de la Facultad y la Escuela de Postgrado de la institución.

Ejes transversales de la propuesta:

- Filosófico
Temas que responden a la filosofía de LA USAC y al plan estratégico 2022.
- Humano
Capacidades para crear ambientes significativos de aprendizaje.
Proceso para desarrollar clima pedagógico en el aula.
- Pedagógico
Reconceptualización de la evaluación.
Implementación de innovaciones en la evaluación del aprendizaje.
- Didáctico

Desarrollo de secuencias didácticas en las asignaturas teóricas y asignaturas prácticas para la interrelación de las etapas de planificación, docencia y evaluación. Impulso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la evaluación del aprendizaje. Proceso para implementar estrategias diferenciadas de evaluación que atiendan a la heterogeneidad de los estudiantes.

Participantes

Profesores titulares e interinos de la EDG y estudiantes auxiliares de cátedra.

Metodología

La actualización del profesorado se evaluará de manera procesual durante el período de ejecución que se ha contemplado para un semestre (6 meses: enero a mayo o de julio a noviembre).

Entre las estrategias se utilizarán: a) Talleres, b) Conversatorios o diálogos entre iguales, c) Intercambios académicos con otras Universidades y d) Sistematización de las buenas prácticas de evaluación.

Contenido curricular para la evaluación orientada al aprendizaje. Para llevar a cabo la propuesta de actualización se han considerado los resultados de la investigación que han generado una serie de temas emergentes que se agruparán por módulos de la siguiente manera

Tabla 11. Propuesta de formación del profesorado

Módulo	Tema
1.Enfoque curricular holístico y modelo por competencias	Características del enfoque curricular Características del modelo por competencias.
2.Planificación de la evaluación	Modelos de evaluación: Experimental y cualitativa. En relación con el modelo por competencias, perfiles y competencias genéricas y específicas de la Licenciatura en Diseño Gráfico y de cada área temática.
3.Técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa	Técnicas de observación (Checklist, escalas de estimación) Pruebas de ejecución (diarios de campo, portafolios, texto paralelo, ...) Pruebas orales (exposiciones orales, entrevistas). Técnicas de papel y lápiz (ensayos, resúmenes, esquemas, memorias/informes, cuestionarios, pruebas objetivas, escalas de valoración)
4.Elaboración de rúbricas	Rúbricas analíticas.

Los módulos se construirán con personal de la DDA y facilitadores de la EDG y se contextualizarán para la evaluación en la Licenciatura en Diseño Gráfico.

7. Futuras líneas de investigación

Los resultados obtenidos después de haber realizado el “Análisis de las metodologías de evaluación del aprendizaje que aplica el profesorado de la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) de la Facultad de Arquitectura, de LA USAC” han sugerido líneas emergentes que pueden sustentar futuras investigaciones que permitirán hacer una completa intervención del profesorado en el tema de evaluación.

Una invitación a las posibles líneas de investigación se presenta a continuación:

- Nuevas tecnologías de la información y comunicación en las prácticas evaluativas.
- Evaluación cualitativa en el aula.
- Planificación docente en el modelo por competencias.
- Evaluación de competencias en el aula.
- Construcción y aplicación de rúbricas en la evaluación.
- Técnicas e instrumentos de evaluación alternativa.

Los resultados de esta investigación, brindan información relevante para una reconceptualización de la evaluación del aprendizaje por parte de autoridades y del profesorado y la necesidad de crear un sistema de evaluación en la EDG que oriente la praxis docente y privilegie la generación de conocimiento ante la medición de contenidos y regurgitación de la información.

Teniendo en cuenta que en la EDG el profesorado está integrado por 52 profesores (Informe Comisión Evaluación Docente, 2016) de los cuales 40 poseen el título de Licenciados en Diseño Gráfico, lo que garantiza el conocimiento de la asignatura pero no así la mediación pedagógica de los contenidos que comprenden asignaturas teóricas y asignaturas prácticas.

Entonces la única manera establecer una coherencia entre los modelos de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, es implementar una actualización del profesorado en la práctica de una evaluación orientada al aprendizaje y centrada en el fortalecimiento de competencias.

REFERENCIAS

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (6ª.ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Alonso Águila, L. (2006). La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva de la subjetividad y la incertidumbre. Una propuesta de modelo de autoevaluación a partir de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40), 1-10.
- Alonso García, C.M. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 4-15. Recuperadode <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2955804>
- Álvarez Méndez, J.M. (1991). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona, España: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). Evaluar las humanidades, humanizar la evaluación. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (10) ,19-39.
- Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp.206-233). Madrid, España: Morata.
- Álvarez Rojo, V., Ibarra Sáiz, M., y Rodríguez Gómez, G. (2008). *La evaluación orientada al aprendizaje universitario, guía para su diseño e implementación*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.

- Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, 6(1), 235-272. ISSN: 1696-2095.
- Amezcuca, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista española Salud Pública*, (76), 423-436.
- Angulo, J. F., y Blanco, N. (2000). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga, España: Aljibe.
- Arias Valencia, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII (1) 13-26. Recuperado de <http://www.w.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Arnau Belmonte, L., y Zabala Vidiella, A. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ayerbe Echeberria, P. (1999). *El currículum en la enseñanza superior*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2ª. ed.). Valencia, España: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., y Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). Perú: McGraw-Hill.
- Baran, E., Koehler, M., Mishra, P., Shin, T. S., Schmidt, D. A. & Thompson, A. D. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (123), 123-149. Recovered from <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>

- Barneón, C., Penados, B., y Saavedra, A. (2005). *Historia de la Escuela de Diseño Gráfico*. Facultad de Arquitectura, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Bigge, M.L. (1998). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Biggs, J. B. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York, United Estate: Plenum.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Biggs, J. B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749-768.
- Bordas, M.I., y Cabrera, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de Pedagogía*, (218), 25-48.
- Boud, D. (1995). Assessment and Learning: contradictory or complementary? in *Higher Education*, 35-48. Recovered from http://www.teacamp.eu/moodle2/pluginfile.php/1791/mod_resource/content/1/UA/Assessment_and_learning_contradictory_or_complementary.pdf
- Brown, S. (2005). Assessment for Learning. Learning and Teaching. *Higher Education*, (1), 81-89. ISSN 1742-240X. Recovered from <http://eprints.glos.ac.uk/3607/>
- Brown, S., y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.
- Brown, S., & Smith, B. (1997). *Getting to Grips with Assessment*. Birmingham, Inglaterra: SEDA Publications.
- Burton, R. (2010). Multiple choice and true/false tests: reliability measures and some implications of negative marking. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29(5), 585-595. <https://doi.org/10.1080/02602930410001689153>

- Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10707.
- Cabrerizo, J., Rubio, M., y Castillo, S. (2008). *Programación por competencias, Formación y Práctica*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Camarero, F., Martín, F., y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. doi: 10.1080/02602930600679043
- Carless, D. (20 de mayo 2014) Learning-oriented Assessment: Principles, Practice and a Project. Universidad de Hong Kong. University Wellington
https://www.researchgate.net/publication/242679418_Learning-oriented_Assessment_Principles_Practice_and_a_Project
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa, Escuela básica*. España: Muralla.
- Castejón, J. (2015). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante, España: Club Universitario.
- Cea D' Ancona, M.A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Ediciones Síntesis.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71.
- Coll, C. (1983). La Evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (0103-0104), 13-17.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178. Recuperado de

<https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>

- Coll, C., Barberá, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, (90), 111-132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48639>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En J. Palacios (Ed.), *Desarrollo Psicológico y educación* (pp.435-462). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, España: Ediciones Akal
- Cruz, A., Carrillo, O., Vera, D., y Fajardo, O. (2009). Estudio descriptivo sobre el currículo, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior. *Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*, 3(6), 69-79. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/basicamente/search/search>
- Cua, S. (2010). *Metodología Estadística como Herramienta para la Toma de Decisiones en el Proceso de Evaluación del Aprendizaje* (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Sede Quetzaltenango, Guatemala.
- Chiang Salgado, M., Días Larenas, C., y Rivas Aguilera, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 62-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816008>
- Davis, G., y McLeod, N. (1996). Teaching large classes: the silver lining, *HERDSA News*, 18(1),3-5.
- Darby, J.A. (2007). Evaluating course evaluations: the need to establish what is being measured. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 32(4), 441-455.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act: a theoretical introduction to Sociological Methods*. Chicago, United Estate: Aldine.
- Denzin, N.K. (1989b). *The Research Act*(3ª. ed.).Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S.(2005a). “Introduction: the discipline and practice of qualitative research”, en N. Denzin (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4^a.ed.) (pp. 1-19). Thousand Oaks, United States: Sage.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Díaz-Barriga,F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dongo Montoya, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 167-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747352>
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*,10(8), 1-10. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm#a>
- Ear, L. (2003). *Assessment as Learning: using classroom assessment to maximize student learning*. London,Inglaterra: Sage.
- Echeverría Gálvez, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Elwood. J., & Val, K. (2010). Challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (27), 243-256.<https://doi.org/10.1080/02602930220138606>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación –acción*. Madrid, España: Morata.
- Escofet, A., García, Y., y Gros, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51) ,1177-1195.

- Escorcia Caballero, R. E., Gutiérrez Moreno, A. V., y Henríquez Algarín, H de J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410107>
- Espino, R. (2000). Educación Holista. *Revista Iberoamericana de Educación*, (24), 1-8.
- Fellenz, M. R. (2010). Using assessment to support higher level learning: the multiple choice item development assignment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29(6),703-719. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227245>.
- Fernández Sierra, J. (2002). *Evaluación del Rendimiento, Evaluación del Aprendizaje*. Madrid, España: Akal.
- Finol de Franco, M., y Vallejo, R. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones Educativas. *Dialnet*, 7(4), 117-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fonseca Mora, C., Aguaded Gómez, J.I., Sánchez Carrasco, A., y Reyes Cayetano, M.C. (2007). *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña, España: Netbiblo S.L.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, España: Aguilar.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana .
- Gálvez, S. (2007). *Estudios de la teoría Gestalt*. Apuntes de clase. Facultad de Arquitectura, Universidad de San Carlos de Guatemala.

- García, A. (1990). *Estudio de la objetividad en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la Facultad de Odontología* (Tesis de Maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Garrison, D. R. (2006). "Online collaboration principles", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1), 25-34.
- Garza, R., y Leventahl, S. (2002). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which Assessment supports Student Learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 3-31.
- Gill Flores, J., y Padilla, M. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 66 (241), 467-485.
- Gill Flores, J., y Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX*, (12), 43-65.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). "La evaluación en la enseñanza". En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.334-394). Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán J., y Pérez Gómez. A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I., Martínez Rodríguez, J. B., Torres Santomé, J., Angulo Rasco, F., y Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. G. (2011). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? en Martínez, J.B. (Ed.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 130-145). Barcelona, España: Graó.
- Goetz, J.P., y Lecomte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño cualitativo en la investigación Educativa*. Madrid, España: Morata.
- González F,L.E. (septiembre de 2005). La evaluación de competencias: La experiencia de CINDA. En K. Cabrera y L.E. González (Coordinación), *Currículo Universitario Basado en Competencias*. Seminario Internacional sobre Currículo Universitario basado en Competencias. Universidad de Barranquilla, Colombia.
- González Pérez, M. (2000). La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 5 (2), 31-55. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/Referentes%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n/Sobre%20el%20tiempo%20para%20el%20registro%20de%20datos/Gonz%C3%A1lez%20P%C3%A9rez%20Miriam.pdf>
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona, España: Octaedro.
- Gosling, D. (2000). Using Habermas to Evaluate Two Approaches to Negotiated Assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 23(3), 293-304.
- Guarecuco, L. (12 de febrero 2010). *La evaluación holística en la autogestión del aprendizaje del estudiante universitario*. Recuperado de <http://innovacioneducativaunefa.blogspot.com/2010/06/la-evaluacion-holistica-en-la.html>
- Gutiérrez, J., Pozo, T., y Rodríguez, C. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrente e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 12(2), 289-305. Recuperado de

http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Havnes, A. (2004). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 159-176.
<https://doi.org/10.1080/0260293042000188456>
- Ibarra Sáiz, M.S. (1999). *Guía para un diagnóstico alternativo en el contexto del aula. Diagnóstico en Educación. Proyecto Docente*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Instituto Nacional de Estadística de Guatemala. (2014). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida*. Recuperado de
<https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2016/02/03/bWC7f6t7aSbEl4wmuExoNR0oScpSHKyB.pdf>
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502. Recuperado de
<http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/1+Aten+Primaria+1999.+IC+Bases+Teoricas+y+Conceptos.pdf>
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, (20), 20-30.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kempner, K., y Taylor, C. (1998). An alternative assessment to higher education outcomes: Differentiating by institutional type. *Higher Education*, 36(3), 301-321.
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003279515310>

- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje Universitario: Un enfoque metacognitivo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>
- Lajonquiére, L. (1996). *De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Lipsman, M. (2004). Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria: análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12(22), 45-54.
- López Paxtor, V.M.(2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*,4(1), 117-130.ISNN 1989-709X
- Luchetti, E., y Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Marina, J. A. (2005). *El vuelo de la inteligencia*. (4. ed.). Barcelona, España: Novoprint, S.A.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo Más que conceptos*.8 (1), 3-43. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI Facultad de Psicología*, 9 (1), 123-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Martínez Piñeiro, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 449-463.

- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47-60.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2002). *Currículum Nacional Base –CNB- /currículum*. Guatemala: Autor.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2003). *Marco General de la Transformación Curricular*. Guatemala: Autor.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2006). *Herramientas de Evaluación*. Guatemala: Autor.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2013). *Currículum Nacional Base*. Guatemala: Autor.
- Miras, M., y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Palacios. (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*(pp. 419-431). Madrid, España: Alianza.
- Montgomery, C., McDowell, L., & Sambell, K.(2014). Assessment& evaluation. *Higher education*, 39 (1), 123-126. Recovered from <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.797652>
- Moon, T. (2010). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3),226-233.doi: [10.1207/s15430421tip4403_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7)
- Morales Urbina, E. M.(2008). *Innovación y Mejora del Proceso de Evaluación del Aprendizaje. Una Investigación-Acción Colaborativa en la Asignatura Matemática I de los estudios de Ingeniería de la Unexpro*. Vicerrectorado Puerto Ordaz, Venezuela. (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Venezuela.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14004110.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*.

Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Ortiz Arellano, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa:

Paradigmas y objetivos. *Dialnet, Revistas de Clases Historia*, (12), 1-23.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/403949>

Padilla Carmona, M.T., y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 66(241), 467- 486. ISSN: 0034-9461

Patton, M.Q. (1990). *Qualitate Evaluation and Research Methods*. London, Inglaterra: Sage

Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.

Pérez Brito, D. (2010). *Enfoques del Currículo*. (FINEANS). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Pérez Pérez, R. (1994). *Evaluación y currículum. En el currículum y sus componentes*.

Barcelona, España: Oikos-Tau.

Perrenoud, P. (2004b). *Las competencias en la educación*. Madrid, España: Akabal

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC SAEZ.

Piaget, J. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. Guatemala*. Recuperado de

<http://desarrollohumano.org.gt/biblioteca/informes-nacionales/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015*. Recuperado de

http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf

Programa de Promoción de la Reforma educativa en América Latina y el Caribe. (2006). *Un informe del progreso educativo en América Latina*. Recuperado de

www.oei.es/historico/quipu/Informe_preal2006.pdf

Quiroa, E. (2004). *Evaluación del aprendizaje, como alternativa para mejorar la calidad educativa en el Instituto Normal Mixto del Norte "Emilio Rosales Ponce"* (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Raposo-Rivas, M., y Martínez- Figueira, M.E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educ.Educ*, 17(13), 499-513. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.6

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (Tricentenario. Ed.). Madrid, España: Autor.

Ríos, N. (2010). *Unidad I. Evaluación Alternativa*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 18(52), p.39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>

Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 289-305.

Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Rubies, M., Bordas, M.I., y Muntaner, M. (1991). *Avaluar per innovar*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.

Rubinstein, J.L. (1967). *Principios de psicología general*. México, D. F: Grijalbo.

- Ruiz, L.F., y Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Educere*, 9(31), 531-540. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603114.pdf>
- Ruiz Ruiz, J.M. (2013). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid, España: Universitas, S.A.
- Saavedra, A. (2005). *Nivel de matemática de los alumnos de las Escuelas Normales de la ciudad capital, respecto al examen de admisión de la Universidad de San Carlos de Guatemala* (Tesis de Maestría), Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research Dev.* 56 (4), 487-506. doi. 10.1007/s11423-008-9091-8.
- Sagastume, M. (2006). *Síntesis Histórica*. Guatemala: Universidad.
- Sandoval Casilimas, C.A. (2002). Investigación cualitativa. En Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES (Ed.), *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social* (pp. 53-95). Bogotá, Colombia: ARFO.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona, España: Grao.
- Santos Guerra, M.A. (1999). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y Mejora*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- Scardamalia, L., & Bereiter, C. (1989). "Conceptions of teaching and approaches to Care problem". En: C. Maynard (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.

- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257.
- Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala. (2014). *Guatemala: Análisis de Situación del País. Guatemala: Guatemala: Common Country Assessment*. ISBN:978-9929-8134-9-6.
- Sola, M. (2007). *Investigación Cualitativa*. Departamento de Didáctica, Universidad de Almería, España.
- Soto, H. (2008). *Modelo predictivo del rendimiento académico en estudiantes repitentes, de primer año, Facultad de Ciencias Médicas* (Tesis de Maestría). Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala.
- Soto Guzmán, V. (2003). Reflexiones en torno a la perspectiva curricular holística. *Enfoques educativos*, 5(1), 87-99.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. Recovered from <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/586/1/Rick%20Stiggins.pdf>
- Stowell, M. (2004). Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29(4), 495-510.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación en competencias*. Proyecto Mecesup, Universidad de Talca, Santiago de Chile.

- Tobón, S. (2012). *Gestión curricular por competencias*. Cuernavaca, México: Corporación Universitaria CIFE.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. doi: 10.2307/1170598.
- Tyler, R.W. (1998). *Principios básicos del Currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2004). Facultad de Arquitectura. *Readecuación curricular de la Licenciatura en Diseño Gráfico*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos de Guatemala (2005). *Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2008). *Recopilación de leyes y reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Recuperado de <http://www2.usac.edu.gt/cip/docs/Leyes-y-Reglamentos-de-la-USAC-2008.pdf>
- Universidad de San Carlos de Guatemala (2009). *Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2010). Unidad de Planificación, Facultad de Arquitectura. *Readecuación curricular de la Licenciatura en Diseño Gráfico*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2012). *División de Desarrollo Académico: Nueva propuesta de formación docente*. Guatemala: Autor
- Universidad de San Carlos (2015). *Facultad de Arquitectura: Manual de Organización, funciones y Normativos de la Facultad de Arquitectura*. Guatemala: Mercadeo Litográfico.

- Universidad de San Carlos (2015). *Facultad de Arquitectura: evaluación curricular de la Licenciatura en Diseño Gráfico*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2016). *Comisión de Evaluación Docente de Facultad de Humanidades: Instrumento de Evaluación del estudiante al profesor*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2016). *Comisión de Evaluación Docente, Facultad de Arquitectura: Informe estadístico de profesores de Escuela de Diseño Gráfico*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos (2016). *Facultad de Arquitectura: evaluación de la Licenciatura en Diseño Gráfico*. Guatemala: Autor.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2016). *Facultad de Arquitectura, Plan de Estudios*. Recuperado de <http://www.farusac.com/index.php/disenografico-sub/dg-plan-de-estudios>
- Universidad de San Carlos de Guatemala (2018). *Informe Registro y Estadística*. Guatemala: Autor.
- Urrea, J. (2006). *El arte de educar: mis pensamientos y aforismos*. Madrid: Huertas.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis, S.A.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vásquez, D. (2000). *Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del plan diario, jornada nocturna, de la Escuela de Ciencias de la Comunicación* (Tesis de Maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Ventura, A. (2011). Estilos de aprendizaje, una posible operacionalización de conceptos aplicada a la práctica educativa. En R. Casé (Presidencia), *Conocimiento y escenarios actuales*. Ponencia llevada a cabo en el Tercer Congreso Internacional de Investigación

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires,
Argentina.

Vigotsky, L.S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid, España: Akal.

Vigotsky, L.S. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181517990008>

Vigotsky, L. S. (1989). *El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar*. En Puzirei: El proceso de formación de la Psicología Marxista, Moscú: Progreso.

Villamizar Rodríguez, J. Á. (2008). Los procesos en evaluación educativa. *EDUCERE*, 9 (31), 541-544. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603115>

Zabala Vidiella, A., y Arnau Belmonte, L. (2004). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona, España: GRAÓ.

Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.

Zabalza, M.A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.

Zaragoza, J. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Walsh, A. (2007). An exploration of Biggs constructive alignment in the context of work-based learning. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 79-87.

<http://dx.doi.org/10.1080/02602930600848309>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento para evaluar el desempeño docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala

EVALUACION DEL (A) PROFESOR (A) UNIVERSITARIO (A) CON FUNCIONES DOCENCIA

Sector Estudiantil Boleta 01

Lea Cuidadosamente las instrucciones de la boleta que se le ésta proporcionado. Las respuestas que usted aporte serán de utilidad para el mejoramiento de la docencia universitaria.

MARCO DE REFERENCIA

I. ASPECTO DIDÁCTICO:

En esta Sección usted opinará acerca del desempeño didáctico del profesor universitario con relación a métodos, técnicas, procedimientos y recursos que el docente utiliza para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

PLANIFICACIÓN

NORMA. La previsión y programación de los recursos y actividades del profesor dentro del curso son satisfactorios a mis expectativas como estudiante.

1. Entrega el programa del curso.
2. El programa incluye el calendario de actividades.
3. El programa incluye las competencias.
4. Entrega el programa en los primeros quince días de iniciado el curso.
5. Evidencia preparación en sus clases.

CONTENIDOS

NORMA: Los temas de estudio seleccionados y desarrollados por el profesor llenan mis expectativas como estudiante.

6. Propone los contenidos del curso de tal manera que la mayoría de estudiantes los comprenda.
7. Discute los contenidos del curso con los estudiantes.
8. Desarrolla los contenidos del curso de acuerdo con lo programado.

METODOLOGÍA

NORMA. Las técnicas, procedimientos, y medios auxiliares utilizados por el profesor en el desarrollo del curso llenan mis expectativas como estudiante.

9. Utiliza recursos didácticos variados.
10. Promueve la investigación como técnica de enseñanza-aprendizaje.
11. Proporciona asesoría extra-aula cuando se le solicita.

EVALUACIÓN

NORMA. Los procedimientos que el profesor emplea para controlar y verificar el grado en que los estudiantes alcanzaron los objetivos de aprendizaje llenan mis expectativas como estudiante.

12. Evalúa los contenidos incluidos en el programa del curso.
13. Redacta con claridad las preguntas en los instrumentos de Evaluación.
14. Anota las observaciones pertinentes en los trabajos de evaluación.
15. Devuelve los trabajos corregidos.
16. Devuelve los trabajos corregidos en un tiempo prudencial.

II. ASPECTO PSICOSOCIAL:

MARCO DE REFERENCIA

En esta sección usted opinará acerca del desempeño didáctico del profesor en el aspecto psicosocial, el cuál comprende un conjunto de conductas que fomentan y favorecen la interacción dentro y fuera del aula, a fin de que el proceso de enseñanza –aprendizaje se produzca en un clima o ambiente psicológico adecuado.

MOTIVACIÓN

NORMA: La forma como el profesor incentiva y estimula al grupo llena mis expectativas como estudiante.

17. Transmite entusiasmo por la profesión.
18. Estimula el estudio para que los estudiantes logren sus objetivos.
19. Incentiva a los estudiantes para que participen en clase.
20. Incentiva a los estudiantes para que participen en las actividades extra-aula.

INTERACCIÓN

NORMA: La comunicación que se establece entre el profesor y los estudiantes es satisfactoria y llena mis expectativas como estudiante.

21. Transmite los conocimientos al estudiante sin egoísmo.
22. Estimula a los estudiantes cuando realizan hechos meritorios.
23. Ejerce autoridad cuando se rompen las normas disciplinarias.
24. Toma decisiones con apego a las normas y a los hechos.

HABITOS Y RESPONSABILIDAD

NORMA. La comunicación del profesor responde a normas pedagógicas adecuadas, las cuales se siente obligado a seguir y llena mis expectativas como estudiante.

25. Asiste con puntualidad a clases.
26. Asiste con regularidad a clases.
27. Tiene buena dicción.
28. Se preocupa porque el estudiante aprenda.
29. Cumple con los compromisos programados.

III. ASPECTO PROFESIONAL

MARCO DE REFERENCIA

En esta sección usted opinará acerca del desempeño del profesor en el aspecto profesional, el cual se refiere al grado en que ha cultivado su propia disciplina y al nivel de actuación alcanzado en la materia que imparte.

DOMINIO DE LA MATERIA

NORMA: La preparación académica y el dominio que el profesor demuestra tener sobre la materia que enseña, llena mis expectativas como estudiante.

- 30. Domina la materia que imparte.
- 31. Responde satisfactoriamente las preguntas del estudiante.
- 32. Comunica convenientemente su experiencia personal en la materia.

ACTUALIZACIÓN

NORMA. Los conocimientos del profesor acerca de los avances que la materia de enseñanza ha tenido en los últimos años, llena mis expectativas como estudiante.

- 33. Demuestra experiencia en lo que expone.
- 34. Conoce los métodos y técnicas de investigación dentro de los límites de la rama de enseñanza.
- 35. Conoce los enfoques recientes en lo respecta a la materia.

Anexo 2. Análisis de documentos: criterios considerados para el análisis.

1. Autores
2. Cómo, cuándo se elaboraron.
3. Finalidad de los documentos
4. Qué concepción de evaluación está manifiesta
5. Qué uso tienen en la EDG
- 6.Cuál es su significado para el profesorado, autoridades, estudiantes.
Orientación pedagógica (modelos, fines, principios de evaluación, claridad en las acciones de enseñanza – aprendizaje)
7. Definición de evaluación
8. Metodología de evaluación
9. Tipos de instrumentos
10. Delimitación de objetivos
11. Criterios de orientación
12. Claridad de instrucciones
13. Seguimiento de las actividades evaluativas
14. Registro de acciones de seguimiento
15. Actividades para retroalimentación
16. Aspectos no previstos

Anexo 3. Criterios para el análisis de documentos pedagógicos

1. Diagnóstico
2. Objetivos
3. Competencias
4. Contenidos
5. Actividades
6. Evaluación

Anexo 4. Guión de entrevista semiestructurada del profesorado. Tema: evaluación del aprendizaje.

Estimado profesor (a) de Licenciatura en Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala; solicito su colaboración para realizar esta entrevista que tiene como objetivo analizar la evaluación del aprendizaje que se realiza en el ejercicio docente y proponer desde esta perspectiva cambios que coadyuven la construcción de un aprendizaje significativo. Gracias por su colaboración.

Núcleo de preguntas

Área temática 1: conceptualización de evaluación

1. ¿Cómo define la evaluación del aprendizaje?
2. ¿Ha tenido siempre la misma idea o la ha modificado?
Si su respuesta es afirmativa indique
¿Por qué?
3. ¿Cuándo un estudiante no alcanza los objetivos de aprendizaje que usted espera; emplea estrategias para resolver la situación?
¿En función de mejorar el aprendizaje del estudiante?
¿En función de mejorar solo la nota de promoción?

Área temática 2: contenido y finalidad

4. ¿Qué aspectos evalúa en la asignatura que imparte?
5. ¿Con qué finalidad o sentido evalúa?
6. ¿Qué hace con los trabajos y pruebas de evaluación que entregan los estudiantes?
¿Los devuelve revisados?
¿Le sirven solo para asignar una nota?
7. ¿Cuál es la importancia que usted le da a la nota numérica en las asignaturas que imparte?

¿Por qué?

Área temática 3: metodología de evaluación

8. ¿Qué actividades de evaluación del aprendizaje propone en el desarrollo de las asignaturas que imparte?
9. ¿Con qué frecuencia evalúa en la asignatura?
10. ¿Qué instrumentos o técnicas utiliza para evaluar en la asignatura?

¿Cómo aplica los instrumentos?

¿Qué resultados ha obtenido?

11. ¿Aplica exámenes durante el proceso de evaluación? ¿qué tipo de ellos emplea?

¿Qué valor tienen los exámenes en la nota final?

12. ¿Qué criterios utiliza para evaluar en la asignatura?
13. ¿En qué forma son consensuados los criterios de evaluación con el equipo de profesores?

Área temática 4: Participación estudiantil

14. ¿Da a conocer los criterios de evaluación a los estudiantes al inicio de cada actividad?
¿Por qué?
15. ¿Permite que los estudiantes participen en la selección de actividades y criterios de Evaluación?

¿Por qué?

¿Cómo lo hace?

Área temática 5: Utilidad de la evaluación

16. ¿Cómo resultado de las evaluaciones de aprendizaje que practica, ha modificado el desarrollo de su asignatura?

¿En qué aspectos?

¿En qué grado de importancia?

17. ¿Qué utilidad le da usted a la evaluación que practica?

¿En la asignatura que imparte?

¿En el estudiante?

¿En usted como profesor/a?

¿En la Escuela de Diseño Gráfico?

¿Con los miembros del profesorado?

18. ¿Cómo podría mejorar la evaluación del aprendizaje en la EDG?

19. ¿Qué métodos, instrumentos y procedimientos implementaría en el proceso de evaluación de asignaturas teóricas y de asignaturas prácticas?

Anexo 5. Guión de entrevista semiestructurada del profesorado. Tema: aplicabilidad del modelo por competencias en el proceso enseñanza- aprendizaje

Estimado profesor (a) Licenciatura en Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala; solicito su colaboración para realizar esta entrevista que tiene como objetivo analizar las metodologías de evaluación del aprendizaje y la implementación de las competencias en el ejercicio docente y proponer desde esta perspectiva cambios que coadyuven la construcción de un aprendizaje significativo. Gracias por su colaboración.

1. ¿Cómo evalúa las competencias en la asignatura que imparte?
2. ¿Cómo evalúa los objetivos en la asignatura que imparte?
3. ¿Qué tipo de instrumentos aplica en la evaluación del aprendizaje?
¿Cuáles?
4. ¿Utiliza rúbricas para evaluar las competencias?
5. ¿Qué tipo de rúbrica analítica utiliza en la evaluación?
6. ¿Evalúa capacidades para la inserción laboral de la profesión?
7. ¿En el proceso enseñanza-aprendizaje contempla el aprender a aprender?
8. ¿Utiliza tecnologías de la información en la evaluación del aprendizaje del estudiante?
9. ¿En su asignatura evalúa para el fortalecer el emprendimiento del estudiante?
10. ¿Cuáles son las competencias que desarrolla su asignatura para el emprendimiento?
11. ¿En la evaluación que aplica contempla la heterogeneidad del estudiante?
12. ¿Enumere dos competencias de la asignatura que desarrolla en el aula?

Anexo 6. Guía de entrevista en profundidad para informante clave

Entrada a la entrevista

Bienvenida

Propósito de la entrevista: conocer su opinión de la evaluación del aprendizaje en la EDG.

Permiso para grabar las intervenciones de cada miembro informante clave.

En cada entrevista se anota fecha y hora. Promedio de 2 reuniones con cada informante.

Temas a tratar en la entrevista

1. Conceptualización de la evaluación del aprendizaje
 - 1.1 Características tiene la evaluación del aprendizaje en Escuela de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura
2. Finalidad de la evaluación
 - 2.1 Significado de la evaluación del aprendizaje para los profesores.
3. Metodología de evaluación del aprendizaje
 - 3.1 Forma de evaluar en la Escuela
 - 3.2 Instrumentos de evaluación utilizan con más frecuencia en la Escuela
4. Participación estudiantil
5. Utilidad de la evaluación

Anexo 7. Guía de grupo de discusión del profesorado

Tiempo 1.5 horas.

Temas a tratar:

1. Evaluación del aprendizaje en la EDG
2. Finalidad de la evaluación
3. Instrumentos que se utilizan en la evaluación.
4. Participación del estudiante en la planificación de la evaluación
5. Utilidad de la evaluación.

Anexo 8. Grupo de discusión estudiantes

Tiempo 1.5 horas.

Temas a tratar:

1. Evaluación del aprendizaje en la EDG
2. Finalidad de la evaluación
3. Instrumentos que se utilizan en la evaluación.
4. Participación del estudiante en la planificación de la evaluación
5. Utilidad de la evaluación.
6. Satisfacción estudiantil
 - 6.1. Existe satisfacción estudiantil con la práctica evaluativa
 - 6.2. Relación de la metodología con las formas de enseñanza
 - 6.3. Relación de los contenidos desarrollados en el aula.

Ficha de grupo de discusión estudiantes

Grupo de informantes: (integrantes del grupo objetivo, equivalentes, personal de la institución.)	Los datos de los participantes deben registrarse en la hoja de asistencia.	
Fecha:	Hora de inicio:	
Lugar:	Hora de finalización:	
Número de participantes:	Número de hombres:	Número de mujeres:

Registro de participantes en grupo de discusión. Facultad de Arquitectura Escuela de Diseño Gráfico.

Lugar y fecha de la actividad:

Nombres y apellidos	Género	Edad en años	Semestre que cursa	Jornada	No. de carné	Firma
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						

Ficha de grupo de discusión del profesorado

Grupo de informantes: (integrantes del grupo objetivo, equivalentes, personal de la institución.)	Los datos de los participantes deben registrarse en la hoja de asistencia.	
Fecha:	Hora de inicio:	
Lugar:	Hora de finalización:	
Número de participantes:	Número de hombres:	Número de mujeres:

Registro de participantes en grupo de discusión. Facultad de Arquitectura Escuela de Diseño Gráfico.

Lugar y fecha de la actividad:

Nombres y apellidos	Asignatura que imparte(ciclo/semestre)	No. de cédula de vecindad	Firma
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			

Anexo 9. Guía de observación participante

Objetivo: Revisión de los aspectos empleados en el trabajo del aula o extra aula.

Aspecto Observado	Lo realiza	No realiza
Formas de enseñanza		
Participación del estudiante		
Relación profesor/a-estudiante, estudiante-estudiante		
Materiales didácticos		
Metodología de evaluación		
Tradicional		
Cualitativa		
Procedimientos de evaluación		
Criterios de evaluación		
Técnicas e instrumentos de evaluación		

Nota: se incluyó niveles de estructuración: la clase, el tema, la asignatura.

Anexo 11. Red Curricular 2011



Red Curricular Licenciatura en Diseño Gráfico

Universidad de San Carlos de Guatemala
Facultad de Arquitectura
Escuela de Diseño Gráfico

Aprobada el 17 de Noviembre de 2010

Primer Semestre 2011 Proyecto de Reeducación Curricular 24/02/2011

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Tecnología y Expresión		Técnicas digitales 1 30211 30111, 30112, 30131	Técnicas digitales 2 30311 30211	Técnicas digitales 3 30411 30311	Técnicas digitales 4 30511 30413, 30431	Técnicas digitales 5 30611 30511	Técnicas digitales 6 30711 6Ciclo-30642	Técnicas digitales 7 30811 30711	Técnicas digitales 8 30911 30811	
	Tipografía 30111 -			Procesos de reproducción 1 30412 30111, 30311	Procesos de reproducción 2 30512 30412	Técnicas audiovisuales 30612 30414, 30532	Modelado y construcción 3D 30712 6Ciclo-30642			
	Geometría 30112 -	Expresión gráfica 1 30212 30112	Expresión gráfica 2 30312 30212	Expresión gráfica 3 30413 30312	Historieta (Comic) 30513 30431		Tópicos específicos 1 30713 3Ciclo	Tópicos específicos 2 30812 30713		
			Fotografía 30313 30131, 30232	Fotografía 30414 30313			Fotografía profesional 30714 30414		Producción audiovisual 30913 30612	
2 Diseño	Fundamentos del diseño 30121 -	Diseño visual 1 30221 1Ciclo	Diseño visual 2 30321 2Ciclo	Diseño visual 3 30421 3Ciclo	Diseño visual 4 30521 4Ciclo	Diseño visual 5 30621 5Ciclo	Diseño visual 6 30721 6Ciclo-30642	Diseño visual 7 30821 7Ciclo	Diseño visual 8 30921 8Ciclo	Diseño visual 9 Proyecto de grad 2 31021 9Ciclo
		Ambiente y Diseño 30231 30141			Análisis Histórico del Arte y del Diseño 1 30531 30241, 30431	Análisis Histórico del Arte y del Diseño 2 30631 30531	Análisis Histórico del Arte y del Diseño 3 30731 6Ciclo-30642			
3 Teoría	Cromatología 30131 -									
	Comunicación y redacción 30132 -	Teoría para el diseño visual 1 30232 30131, 30132	Teoría para el diseño visual 2 30331 30232	Teoría para el diseño visual 3 30431 30331	Teoría para el diseño visual 4 30532 30431	Expresión idiomática asertiva 30632 30532		Filosofía del diseño 30831 7Ciclo	Deontología del Diseñador Gráfico y Legislación 30931 30831	
4 Métodos y Proyectos					Mercadeo 1 30541 30341, 30421	Gerencia 1 30641 30541		Mercadeo 2 30841 30541	Gerencia 2 30941 30641	
	Investigación y diseño 1 30141 -	Investigación y diseño 2 30241 30141	Lógica y métodos cuantitativos 30341 30241					Desarrollo y gestión de proyectos 30842 6Ciclo	Proyecto de graduación 1 30942 30842	
										EPS 31041 9ciclo

Dominio de idioma técnico certificado por CALUSAC

6F 6F 6F 6F 6F + 1 E 7F 4F + 2 E 4F + 2 E 4F + 2 E 2F

Anexo 12. Perfil de egreso Licenciatura en Diseño Gráfico

Los atributos del perfil son los siguientes:

- Resuelve problemas en base a la investigación, el análisis y la síntesis.
- Se comunica de manera efectiva a nivel individual y social mediante distintos lenguajes.
- Se integra activa y efectivamente al trabajo en equipo.
- Aplica valores adaptados a su profesión, contexto y cultura.
- Responde pro-activamente a demandas y situaciones en el ámbito de su profesión.
- Organiza y planifica proyectos de su especialidad de forma efectiva.
- Desarrolla habilidades de liderazgo a nivel gremial y empresarial.
- Se actualiza constantemente con la tecnología y los conocimientos de la sociedad del siglo XIX.
- Se apropia del conocimiento y lo aplica eficientemente en el ámbito de su profesión.
- Posee la responsabilidad, la ética y el profesionalismo dentro de todas y cada una de sus actividades de acuerdo a los valores del medio.
- Utiliza de manera efectiva tecnología actualizada aplicada al diseño.
- Aprende y aplica eficazmente las herramientas tecnológicas del diseño gráfico.
- Se actualiza constantemente en el uso de las tecnologías relacionadas al diseño gráfico.
- Integra eficazmente la tecnología a los procesos de diseño gráfico.
- Conocimiento básico de idioma Inglés. Utiliza apropiadamente el lenguaje técnico de las artes gráficas y del software para diseño gráfico.
- Uso eficiente de la tecnología, informática. Utiliza apropiadamente hardware para diseño gráfico.
- Domina distintos sistemas operativos y programas para diseño visual.
- Aplica tecnología para formular ideas y transformarlas en diseños efectivos para su difusión en diferentes medios.