

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

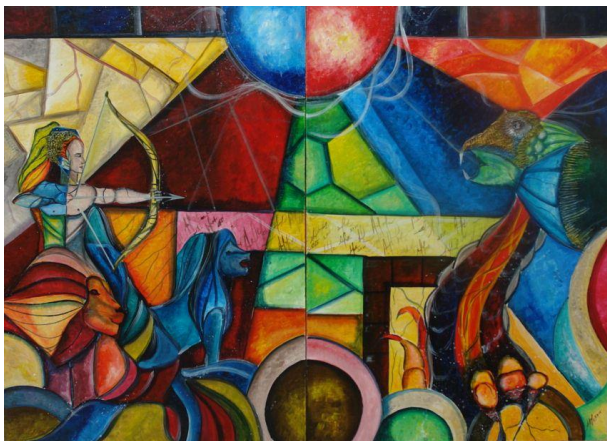
Año 35, agosto 2019 N°

89-2

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNc: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Modelo de evaluación interactivo para el aprendizaje en programas de enfermería

Janery Tafur- Castillo¹

¹Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Colombia
jtafur1@unisimonbolivar.edu

Edna Aldana - Rivera²

²Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Colombia
ealdana@unisimonbolivar.edu.co

Luis José Vera Guadrón³

³Universidad Rafael Belloso Chacín
luis.vera@urbe.edu.ve

Resumen

La evaluación del aprendizaje en el sistema educativo se ha convertido en un referente de calidad, el objetivo del artículo se orienta a presentar un modelo de evaluación interactivo para el aprendizaje del cuidado enfermero en el programa de enfermería de una a universidad de Barranquilla Colombia. La investigación siguió el enfoque cualitativo fenomenológico, utilizando la entrevista y observación. Los resultados revelan que los docentes evalúan a sus estudiantes desde el enfoque tradicional, midiendo su aprendizaje, se evidenció poca retroinformación. Se concluyó que las concepciones sobre el proceso de evaluación difieren de acuerdo con las experiencias de cada profesor.

Palabras clave: modelo de evaluación; aprendizaje; evaluación interactiva; evaluación tradicional; profesionales de la salud.

1. Doctora en Ciencias de la Educación, Postdoctoral en Gerencia Educativa, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Docente e investigadora activa Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Email: jtafur1@unisimonbolivar.edu.co [coorcid.org/0000-0002-5808-5495](https://orcid.org/0000-0002-5808-5495)

2. Doctora en Ciencias Gerenciales, Post-doctoral en Gerencia en las Organizaciones. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Docente e investigadora activa en Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Email: ealdana@unisimonbolivar.edu.co [coorcid.org/0000-0002-0265-7298](https://orcid.org/0000-0002-0265-7298)

3. Doctor en Ciencias de la Educación. URBE. Post-doctorado en Ciencias Humanas LUZ. Miembro del Comité Académico del Doctorado Ciencias de la Educación URBE. Investigador ONCTI PEII Nivel C. E-mail: luis.vera@urbe.edu.ve [Orcid.org/0000-0002-8692-4292](https://orcid.org/0000-0002-8692-4292)

Recibido: 13-02-2019 •Aceptado: 14-06-2019

Model of interactive evaluation for learning in nursing programs

Abstract

The evaluation of learning in the educational system has become a benchmark of quality the objective of the article is directed to present an interactive evaluation model for the learning of nurse Care in a nursing program from one to University of Barranquilla Colombia. Research followed the phenomenological qualitative approach using interview and observation. The results reveal that teachers evaluate their students from the traditional approach, measuring their learning, showed little feedback. It was concluded that the conceptions of the evaluation process differ according to the experiences of each teacher.

Keywords: evaluation model; learning; interactive evaluation; traditional evaluation; healthcare professionals.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje se ha convertido en los últimos tiempos en un referente vinculado al proceso de calidad y a la mejora de la educación, condición que busca el desplazamiento de prácticas tradicionales a unas innovadoras y desafiantes, las cuales se vienen experimentando en el sistema educativo en todos los niveles, con la incorporación de enfoques educativos basados en el constructivismo, humanismo y andragogía (PALLARÈS, 2019).

En efecto, la dinámica de cambios en los últimos años tiende a tener una connotación cada vez más rápida y compleja debido a la inclusión de componentes tecnológicos, culturales, económicos y sociales a nivel global, los cuales han producido en las prácticas de educación mayor exigencia de cambio, pues el sistema educativo ha

intentado alinearse a los requerimientos de una sociedad globalizada que demanda flexibilidad e innovación en sus modelo de actuación, orientadas a promover las transformaciones de los jóvenes inmersos en la era digital para que afronten con garantías de éxito los desafíos de la sociedad actual.

Lo anterior descrito, exige la necesidad de transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje (CHIVA, CAPELLA Y PALLARÈS, 2018), producto de las reformas impulsadas por el Ministerio de Educación para que se realicen modificaciones o innovaciones radicales en los currículos, privilegiando enfoques basados en competencias específicas y genéricas orientadas a aprendizajes pertinentes y de calidad. En tal sentido, los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), han llevado a las instituciones educativas de nivel superior a revisar cada uno de los componentes de la práctica del profesor dentro de los cuales se encuentran la evaluación del aprendizaje basado en competencias, con el objeto de facilitar a los futuros profesionales responder a los desafíos de una sociedad cambiante.

Al respecto, WOLFF (2007), señala que en Latinoamérica las secretarías de educación han inclinado sus esfuerzos en emprender una serie de reformas orientadas a la rendición de cuentas con base en los resultados obtenidos de los procesos de evaluación del aprendizaje; lo cual se encamina a determinar el nivel de conocimiento y la calidad educativa de las instituciones de educación.

Cabe agregar, que el nuevo papel del conocimiento en la actual sociedad viene promoviendo un cambio profundo en las concepciones sobre la formación y la docencia, abarcando los planteamientos y modelos de evaluación, DIMITRIOS (2013). En este sentido, FERNÁNDEZ, (2005), alude que los modelos educativos exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a los desplegados en el tradicional por el binomio profesor estudiante, convirtiéndose en atributos de los modelos innovadores.

Es evidente, que existen problemas en la concepción que tienen los profesores sobre la evaluación, en su estudio MURILLO e HIDALGO (2015), concluyen que el proceso evaluativo en el tiempo se ha centrado principalmente en la calificación, viéndose ausente la construcción de niveles de logros, la recolección de variadas evidencias de aprendizajes, la entrega de una retroalimentación que señale al educando cuáles son sus fortalezas, debilidades y sugerencias para la mejora de éstas últimas (PALLARÈS, 2018).

Cabe señalar, que a lo largo del proceso evaluativo no se han venido considerando los elementos psico-afectivos relacionados tanto con el profesor como con los estudiantes, que también juegan un papel predominante en el proceso. Por ello es importante la evaluación formativa, pues “demuestra que la retroalimentación es más eficaz cuando se centra en cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos y presenta una guía sobre qué hacer para mejorar el aprendizaje” OCAÑA, PULIDO, GIL, y ZULUAGA (2019, p.10).

En este ámbito, los sistemas educativos en diferentes momentos pasan por dos procesos simultáneamente, al respecto GALLARDO (2013), señala: (1) que lleva a la medición de alcances descontextualizados al ser humano, esto se refleja en evaluaciones oficiales decretadas por el Estado, que permite conocer el nivel de rendimiento académico de cada alumno en el nivel profesional, mensaje distorsionado con el nuevo enfoque (construcción de conocimiento y desarrollo de capacidades), pues el profesor sacrifica su tiempo y esfuerzo en tareas distintas a las contempladas y, (2) el que lleva a la modernización de los planes educativos y prácticas docentes para el desarrollo integral de sus ciudadanos (BERTORELLO, 2018). Este “incomprensible” amalgamamiento de perspectivas hace que no se lean claramente las intenciones de formación y, por ende, se distorsiona la intención de la evaluación (BUGANZA, 2017).

En ese sentido, es necesario resaltar que los currículos incluyen indicadores claves de la calidad de los éxitos logrados por los estudiantes, al utilizar efectivamente el aprendizaje para su desarrollo personal, social, físico, cognitivo, moral, psicológico y emocional. Un currículo de calidad se orienta a maximizar el potencial en la mejora del aprendizaje. Sin embargo, existe el riesgo que las políticas de evaluación no estén completamente de acuerdo con las curriculares o incluso que se contrapongan a ellas; pues las competencias básicas que deben lograr todos los jóvenes, puede contraponerse a un modelo de evaluación del rendimiento más tradicional del aprendizaje, limitando así sus posibilidades de cambio, distorsionándose el sentido de las

reformas y el papel del profesor en el proceso de aprendizaje. AMADIO, OPERTTI y TEDESCO (2014).

En efecto, existen iniciativas de cambio en la forma de concebir y hacer educación en casi todos los países de América Latina, según VALVERDE, REVUELTA y FERNÁNDEZ (2012), la tendencia actual de concebir la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodologías y técnicas participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes; se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizarla y la forma de percibirla el estudiante.

De tal manera, que los cambios de paradigma han complejizado el proceso debido a que se ha venido incluyendo en los mismos un componente cualitativo y alternativo que han generado el problema a los actores (profesores e instituciones), al delimitar hasta dónde llegan los atributos cualificables y cuantificables, por ello, la rúbrica debe convertirse en una herramienta, al respecto dice NUERE y DÍAZ - OBREGÓN (2018, p.559). “que incentive al alumno a considerar la clara posibilidad de evaluar de manera objetiva las propuestas realizadas por los alumnos en asignaturas fuertemente relacionadas con evaluaciones subjetivas y sin criterio previo aparente”.

Por consiguiente, en el proceso de evaluación hay que tener en cuenta la diversidad de situaciones educativas que se experimentan en

cada país, según MARTIN Y MARTÍNEZ (2013), las diferencias existentes en el seno de cada uno de ellos; dificulta las evaluaciones tanto a nivel internacional como la de los propios sistemas nacionales de evaluación (MARTÍNEZ RIZO, 2018). La autonomía de las instituciones educativas se impulsa por los procesos de descentralización que obligan a implantar los sistemas de evaluación a la nueva realidad. Pero todas ellas deberían tener en cuenta la diversidad de culturas y de lenguas presentes en las distintas regiones, sin desconocer la diversidad del alumnado.

En consecuencia, el reto a lograr es obtener una armonía entre los modelos comunes de evaluación, la adecuada adaptación a la pluralidad existente y las políticas gubernamentales que buscan mostrar la calidad (CHIVA, PALLARÈS y GIL, 2018)., en este sentido “conlleva una visión valórica de sí mismo y un particular modo de autorregulación social y moral, concordante con una determinada visión de sociedad” RAMOS (2018, p. 49), en tal sentido, es apremiante superar las restricciones del actual método evaluativo del aprendizaje (AREIZA, GONZÁLEZ, TORRES y CUERVO, 2018)., por ello, el objetivo del artículo es presentar un modelo de evaluación interactivo para el aprendizaje del cuidado enfermero en el programa de enfermería de una universidad de Barranquilla, Colombia; que promueva en los profesores la superación del enfoque clásico de evaluación y responda a las expectativas de una sociedad que se perfila a las nuevas tendencias del mercado global con las que tiene que interactuar el nuevo profesional.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Connotación de la evaluación en el sistema educativo

La evaluación se entiende, según FRADE (2006), como un hecho integrado en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, es una acción educativa planificada, continuada y que le da seguimiento y sentido a la calidad de los logros progresivos del alumno. En tal sentido, la consideran “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”. SANTOS (2004, p.20) y JORNET (2009, p. 9-33), la consideran “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”. Es un proceso de reflexión de cada actor con el conocimiento y la mejora de su aprendizaje.

Por consiguiente, sólo puede entenderse la evaluación de calidad, si permite identificar no sólo los elementos que requieren mejora, sino el cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación del aprendizaje en la transformación del conocimiento (COSTA, 2016). La concepción de evaluación planteada en la actualidad presenta ciertas diferencias con relación a las posturas de épocas anteriores. Dando gran relevancia a la conexión existente entre evaluación y currículo, ha tomado la cúspide con las últimas reformas educativas, así el currículo representa una selección consciente y sistemática de conocimientos,

capacidades y valores; situación que incide sobre la manera de organizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones sobre: qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes. STABBACK (2016).

En este orden de ideas, la evaluación “puede (o mejor, debe) configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo”. GUTIÉRREZ, PÉREZ y PÉREZ (2013, p. 131); por ello, el objetivo de un currículo de calidad es permitir a los estudiantes adquirir y desarrollar conocimientos, capacidades, valores, las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa.

2.2. Evaluación del aprendizaje y sus componentes

La enseñanza que favorece el aprendizaje activo se ajusta a las necesidades y expectativas de los estudiantes; teniendo en cuenta la relación conexas de las dimensiones cognitiva, ética y emocional que integran al ser humano (VILLALOBOS, 2018), las cuales no se deben disgregar arbitrariamente; pues el docente deberá responder a la diversidad de características y estilos de aprendizaje de los estudiantes, de forma que se facilite la comprensión y la aplicación de conocimientos más que su acumulación; y no se puede dejar de lado el

uso del potencial de las tecnologías de la información y comunicación (CABRERA, 2018).

En ese sentido, es menester superar los obstáculos de la enseñanza y evaluación tradicionales, por ello, es pertinente, según PINILLA (2011), tener en cuenta dentro del proceso al estudiante como sujeto integral de la formación profesional, a su vez promover actividades orientadas a propiciar el contacto interpersonal que faciliten la construcción de escenarios de aprendizaje y evaluación grupal basada en un paradigma colaborativo- participativo (SANTOS, CASTEJÓN y MARTÍNEZ, 2012; YORI, HERNÁNDEZ y CHUMACEIRO, 2011).

2.3. Función de la evaluación del aprendizaje y su tipología

Las funciones de la evaluación, según MORENO (2009), constituye la orientación del proceso de aprendizaje del estudiante, cuyos resultados se toman con fines formativos, para poder detectar aciertos o dificultades y retroalimentar el aprendizaje. A veces se piensa que se ha evaluado el aprendizaje, cuando solamente se ha medido. Evaluar exige comparar el resultado de la medición con un punto de referencia que establezca lo que debería haber, a fin de llegar a un juicio sobre lo adecuado o inadecuado de lo evaluado, (INEE, 2007).

Al respecto, se entiende la evaluación como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido (Zapatero, González y Campos, 2018). Una buena evaluación no se caracteriza solo por las cualidades de una medición, fiabilidad y validez, sino que debe tener esas y otras características. Donde se valora las competencias, capacidades y actitudes en el estudiante, estas cualidades requieren del desarrollo de procesos integrales de evaluación, los cuales evidentemente son complejos.

Por consiguiente, para comprender el propósito del proceso de evaluación se requiere describir los tipos de evaluación las cuales están relacionados con la fase inicial, de desarrollo y final del proceso de aprendizaje, entre estos están, según VERA; GUERRERO; CASTRO; y FOSSI (2013):

a. Evaluación Diagnóstica: esta valoración se realiza en los momentos previos al proceso de enseñanza aprendizaje para confirmar si los estudiantes están listos o preparados para iniciar el proceso de construcción del nuevo conocimiento, que implica ciertos conocimientos y destrezas por parte de ellos. La evaluación diagnóstica, según VILLARINI (2000), es útil para detectar carencias del grupo y la necesidad de desarrollar programas correctivos. Además señala prerrequisitos, efectúa un repaso previo y unifica conceptos, también permite descubrir algún objetivo que ya se haya logrado en los estudiantes y profundizar más con el objeto de no perder tiempo, relevar los campos de mayor preparación o interés en un grupo con el

fin de que pueda obtenerse mayor provecho de ellos o detectar puntos confusos a solucionar o impedir aislamientos en el aprendizaje.

En este aspecto, VERA; GUERRERO; CASTRO y FOSSI (2013), consideran que esta forma de evaluación facilita conocer el estado actual de los alumnos desde el punto de vista cognitivo, afectivo, y psicomotor al momento de empezar el proceso de mediación del aprendizaje. Aparte de establecer las dificultades o situación inicial de los alumnos antes de comenzar la enseñanza, con el fin de que el docente adecúe su propuesta didáctica a las necesidades de los estudiantes con interrogantes como: ¿Qué conocimientos, destrezas y actitudes poseen los estudiantes al comenzar?, ¿Hasta qué punto los estudiantes dominan los pre-requisitos de los contenidos programáticos? ¿Qué estrategias de enseñanza se “ajustan” a las necesidades e intereses de los alumnos?, estas preguntas aclaran aún más este proceso.

b. Evaluación Formativa: tiene la finalidad de reconocer en el estudiante el alcance de su desarrollo integral a partir de la identificación de fortalezas y debilidades que permita al profesor establecer las orientaciones pertinentes para el logro de las potencialidades formativas del estudiante. Las características de la evaluación formativa, según VILLARINI (2000), resalta lo que ya se ha dominado y lo que aún no se domina, incluir todos los aspectos del nuevo tema. En este tipo de evaluación, no basta que se localicen los puntos débiles del estudiante; también es necesario que se indique cómo lo puede corregir intentando responder a las preguntas de:

¿Cómo va el avance de los estudiantes? ¿Qué técnicas de enseñanza son efectivas? ¿Se desarrolla la secuencia del aprendizaje según lo convenido?

De igual manera, la evaluación formativa requiere reconocer que sólo el profesor que interactúa de forma próxima y continua con el alumno está en condiciones de conocer cuáles son las características de su proceso, como el nivel de aprendizaje y de aplicar en cada caso las acciones pertinentes ROSALES (2000). En este ámbito, se destaca lo relevante de realizar un análisis detallado no solo de los medios sino también de la actividad propia desarrollada en este contexto, así como del aprovechamiento alcanzado por los alumnos. En general, desde la postura de TOBÓN (2013), la evaluación se configura en formativa cuando se realiza durante el proceso de aprendizaje para ayudar al profesor y al estudiante a realimentar el aprendizaje de tal manera que las medidas que se tomen sean más eficaces.

c. La evaluación sumativa se realiza al término del proceso de enseñanza aprendizaje, centrada en el análisis y valorización de resultados para determinar en qué medida se lograron los objetivos propuestos en el curso y las competencias en el estudiante, es decir, examina el resultado concreto de los logros alcanzados por el estudiante. Resalta la idea que estos tres tipos de evaluación son complementarios por lo que el docente debe tenerlos en cuenta al ir ajustando, de acuerdo a las particularidades propias de los estudiantes, permitiendo espacios orientados a estimular la creatividad, transformar

poco a poco su práctica evaluativa como del análisis del proceso frente a las exigencias de las actuales tendencias.

2.4. Enfoques de evaluación

Existen dos enfoques bien marcados que caracterizan a la evaluación en las últimas décadas el tradicional y el alternativo, apunta ARAUJO (2006), que el enfoque cuantitativo se reduce a un proceso de medida del éxito del rendimiento académico del alumno en términos de adquisiciones observables del aprendizaje, es el que mayor influencia ha tenido en la labor docente. Las limitaciones de este enfoque han llevado a plantear enfoques alternativos con un componente ético, social y psicológico; de acuerdo con CARBAJOSA (2011), conlleva a examinar las diferentes metodologías, las relaciones entre el evaluador y su objeto de estudio, la forma como se genera el conocimiento con el enfoque cualitativo, además de todo aquello que las relaciona con las instituciones, el poder y la ideología.

En relación con el enfoque hermenéutico de la evaluación, se destaca la capacidad interpretativa, siguiendo a ARRIAGA (2014), está relacionada con una real comprensión de su entorno, y obtener la verdad que se anhela encontrar. Esta facultad hace que la vida de cada persona sea dinámica y única, construida por decisiones provenientes de las historias individuales, compartiéndolas en un mismo espacio con otros hombres (SOLER, 2018); busca la comprensión del mundo desde el interior de cada persona. Se trata de construir y reconstruir

espacios individuales donde la determinación de los principios o leyes que rigen la vida no tienen cabida, como en el cuantitativo. Lo que busca la hermenéutica analógica es una educación integral, que abarque el aspecto intelectual y el emotivo, es una educación de los conocimientos y de los sentimientos.

En efecto, el proceso de formación bajo el enfoque de comprensión del aprendizaje, de acuerdo con GALLARDO (2013), tiene como principales ejes la emisión de preguntas, la investigación en diferentes fuentes de información, la lectura y el diálogo con diferentes personas (profesores, iguales) y la necesaria interpretación propia a partir del proceso de comprensión del discurso. La medición no se realiza para juzgar y reprimir, sino para conocer los alcances del alumno en el trayecto que ha trazado en alcanzar sus propias metas de aprendizaje y decidir ambos (alumno y maestro) el camino de orientar el logro de esas metas o reorientar el aprendizaje con estrategias diferentes a las que se habían planteado.

En consecuencia, bajo el enfoque de comprensión del aprendizaje, el examen como un instrumento que permite obtener la información necesaria para inferir y juzgar el nivel de aprendizaje de una persona, pierde todo sentido. Se presta al uso de otros mecanismos en la evaluación del proceso de aprendizaje, como: la emisión de preguntas de reflexión en el inicio de la conversación y posteriormente el estudio de un tema, la observación de las actividades realizadas por los estudiantes, los registros anecdóticos, los diarios de clase, la elaboración de portafolios y uso de rúbricas, a fin de estructurar mejor

los criterios que desmenuzados en niveles, dan luz sobre el proceso paulatino del alumno hacia el logro de las metas educativas, acompañados del contexto. Sin duda, la evaluación es crucial en la interpretación, posterior toma de decisiones y proceso de mejoramiento, al ser inherente al proceso de formación. BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2013).

2.5. Proceso de evaluación del aprendizaje

La evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla, según CASTILLO (2002), a través de varios pasos en periodos de tiempo; en ese abordaje, según BONVECCHIO (2006), están relacionados con la planificación: en esta se toma en cuenta los contenidos que se trabajarán y las expectativas de logro para el aprendizaje. El segundo paso se relaciona con la recogida de la información, en esta senda se aplican los instrumentos de recolección, posteriormente se registran; en la fase tres, se obtiene la información a fin de emitir juicios de valor; la fase cuatro, se relaciona con la toma de decisiones orientada a fortalecer el aprendizaje y en la quinta fase se comunican los resultados obtenidos ya sean cualitativos o cuantitativos; en tal sentido, BECERRA (2006), considera la planificación, ejecución, interpretación y valoración de la información y por último la retroalimentación.

En ese orden de ideas, existen otros procesos considerados en las siguientes etapas: 1. Define el marco de referencia de la evaluación

de los aprendizajes; 2. Se define el sistema de evaluación de los aprendizajes, que responde a las siguientes preguntas: ¿cuándo evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿quiénes evalúan?, ¿cómo obtener el calificativo final? 3. Se corresponde con la ejecución de la evaluación, referida a la elaboración y aplicación de los instrumentos; para COVACEVICH (2014), estas herramientas deben ser coherentes con el objetivo de evaluación que se tiene. La etapa 4, se enfoca en analizar la información y comunicarla a los interesados.

Por otra parte, las virtudes de la evaluación afloran, según CLARK (2012), cuando la información obtenida a través del proceso se divulga a los estudiantes en busca de mejorar el aprendizaje. Esto es importante, pues el estudiante, de acuerdo con VILLARDRÓN (2006), debe recibir información de los docentes antes, durante y después de la evaluación y en especial del proceso evaluativo. La última etapa se relaciona con la evaluación de las etapas anteriores de la cual se realiza un informe final.

2.6. Las competencias en la evaluación del aprendizaje

El modelo instruccional centrado exclusivamente en la adquisición de conocimientos es reemplazado por otro que sitúa su énfasis principal en el desarrollo de competencias de los sujetos, siendo esta última una oportunidad de cambio para la educación, la cual permite avanzar del enfoque centrado en la memorización hacia la adopción de una visión centrada en el desarrollo de mentes

competentes, bajo el principio de aprender lo que no se sabe, aprender haciendo. GUZMÁN y MARÍN (2011).

Cabe señalar, que las competencias comprenden, de conformidad con TOBÓN (2013), aquellas actuaciones integrales que llevan a identificar, argumentar e interpretar para resolver problemas del entorno desde la articulación del saber ser, hacer y conocer, en marcadas en el mejoramiento continuo y conducta ética (VILLALOBOS y BELLO, 2014). La inclusión de las competencias en la educación, de acuerdo con CASTILLO y CABRERIZO (2010), supone una redefinición del proceso de enseñanza – aprendizaje, invirtiéndose en aprendizaje – enseñanza, a tal punto que el profesor toma el rol de guía o facilitador. Este nuevo reto educacional, supone la reorganización de las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pues es en la acción donde se sabe que un sujeto es competente en la práctica.

En relación con lo anterior descrito, se establecen unos principios de la evaluación donde el estudiante, es el responsable de su aprendizaje, desde cimentar una práctica donde impulse su responsabilidad por aprender, a partir de situaciones de evaluación que le permita adquirir y aplicar la competencia de manera autónoma, donde integre los momentos anteriores y posteriores del aprendizaje resultantes de una planeación. Además, se requiere generar oportunidades de compartir, con los compañeros, los conocimientos y habilidades aprendidos para avanzar en el desarrollo de las competencias. COLL, MAURI y ROCHERA (2012).

En efecto, las competencias cognitivas de procesamiento de información y dentro de ésta, se encuentra la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva. Se tiene las competencias genéricas estas se caracterizan por ser comunes a varias profesiones para la formación profesional y disciplinar de enfermería, el proyecto TUNNING (2007), estableció la competencia de buscar, seleccionar, analizar y aplicar información según el entorno y circunstancias específicas, de esta se derivan las siguientes competencias:

a) La capacidad para tomar decisiones clínicas, de manera crítica e independiente a fin de fortalecer la autonomía de la enfermera en los servicios de salud, b) la capacidad tecnológica, a fin de afrontar los desafíos de una sociedad bien informada y de sistemas de salud complejos desde el punto de vista tecnológico, c) desarrollo temprano de la competencia cultural del cuidado durante la formación de pregrado, d) profundización durante el ejercicio profesional de la capacidad de brindar cuidado culturalmente competente y sensible, en coherencia con los programas establecidos por el Estado e) desarrollo de competencia bilingüe y trilingüe en la atención de un público cada más diverso, y f) capacidad de trabajar en equipos inter-multi-disciplinarios e intersectoriales. Estas últimas se toman en cuenta en el modelo propuesto en el programa de enfermería en el área de cuidados.

3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

El paradigma utilizado en el estudio fue el Interpretativo, según SANDÍN (2003), debido a que permite la comprensión e interpretación de las actividades o acciones de los participantes (profesores), que favoreció conocer, identificar, estructurar mediante categorías y sub-categorías el objeto de estudio de la investigación el cual fue la evaluación educativa. El diseño investigativo fue el fenomenológico (VILLALOBOS, 2017), enfocado en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, SALGADO (2007). El fenómeno particular abordado fue la evaluación educativa aplicada por las docentes del área de cuidado del programa académico de enfermería en la universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

Por otra parte, en los criterios de selección de los informantes se estableció que los participantes fueran los docentes enfermeras/ros, que imparten las asignaturas del área de cuidado de enfermería y docentes coordinadoras del área del cuidado enfermero que dictan las asignaturas entre los semestres de tercero a sexto y /o docentes con cualificación de maestría en educación o en un área disciplinar del cuidado de enfermería. Los docentes en general caracterizados por una experiencia laboral docente mínima de dos años, considerando los postulados de MARTÍNEZ (2006).

De igual manera, la recogida de la información se realizó mediante la entrevista semiestructurada y a profundidad. La información obtenida se analizó, interpretó y categorizó a través del análisis de contenidos utilizando el programa Atlas ti; también se utilizó la técnica de observación apoyada en protocolos dirigidos a los

eventos evaluativos y al desarrollo de clases en aula, según LÓPEZ (2004), fundamentados en la revisión teórica y los resultados obtenidos del estudio fenomenológico interpretativo se diseñó el modelo de evaluación del aprendizaje.

4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Los resultados se fundamentaron y analizaron de acuerdo a la clasificación de la evaluación educativa, retomando lo expuesto por JORNET, SÁNCHEZ, y LEYVA (2008), quienes se sitúan en el análisis de las cuestiones claves que guían cualquier plan de evaluación, y que por ello, orientan los procesos de la planificación y diseño. La mayoría de los participantes manifiestan en su discurso que la evaluación educativa es un proceso que se desarrolla durante la enseñanza y el aprendizaje, referente a la falta de respuesta de los entrevistados es evidente que el nuevo papel del conocimiento en la sociedad actual ha provocado concepciones sobre la evaluación, según DIMITRIOS (2013), los cambios de paradigmas complejizan la definición del proceso debido a los nuevos enfoques de índole cualitativo y alternativo, a tal punto, que se ha dificultado la delimitación del objeto de evaluación en este caso el aprendizaje. VALVERDE, REVUELTA y FERNÁNDEZ (2012).

Cabe resaltar, que desde la observación realizada a las prácticas evaluativas se evidencia que la mayoría de los informantes, en su quehacer evaluativo se centra en la verificación y control. Esto pasa,

porque en algunas ocasiones el maestro piensa que ha evaluado el aprendizaje cuando solamente lo ha aplicado desde una medición. MORENO (2009). Aceptando las concepciones limitadas de la noción de evaluación, son prácticas arraigadas en el tiempo, las cuales se han centrado principalmente en la calificación, viéndose ausente la construcción de niveles de logros, la recolección de variadas evidencias de aprendizajes, la entrega de una retroalimentación que señale al educando cuáles son sus fortalezas y debilidades y sugerencias para mejora.

En ese sentido, en la práctica docente se evidenció que un profesor considera la evaluación como una oportunidad para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, al contribuir mediante una información valiosa sobre los progresos de los educandos que permitirían reorientar el proceso a fin de lograr los objetivos propuestos. Siendo que la evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado desde la influencia del enfoque positivista, ARAUJO (2006). Sino que es un proceso de reflexión que exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora, SANTOS (2004) y JORNET (2009).

En relación a cómo evalúan la mayoría de los informantes, manifestaron que las técnicas más utilizada son la oral y la escrita, otro informante expresó que valora el aprendizaje por medio de la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, el último informante expuso que su forma de evaluar es por medio de la lectura crítica,

condición que no se evidenció en las observaciones realizadas. Lo relacionado indica, que los docentes desde su práctica educativa realizan una evaluación distanciada de los postulados del modelo hermenéutico mencionado por ARRIAGA (2014), quien resalta que la capacidad interpretativa es una importante facultad del hombre para llegar a una real comprensión de su entorno, y obtener la verdad que se anhela encontrar.

En cuanto a la periodicidad de la evaluación, se evidenció que los docentes concuerdan tanto en su discurso como en sus prácticas pedagógicas con establecer el carácter permanente de la evaluación; considerando, que es un proceso dinámico, abierto y contextualizado, desarrollado a través de varios pasos en periodos de tiempo convirtiéndolo en un proceso cíclico, retroalimentado a fin de aplicar el mejoramiento continuo en todo proceso de calidad, en conexión con los postulados de CASTILLO (2002).

De igual manera, en relación al para qué de la evaluación, Se observa que existe una diferencia entre los docentes de concebir la evaluación como un todo, en la formación integral del estudiante. Desde esta perspectiva, la mayoría de los docentes conciben y traducen en su quehacer a la evaluación como un medio que permite determinar, mediante la utilización de pruebas orales o escritas y las participaciones de carácter oral, si los conocimientos son adquiridos en la medida que den cuenta de la apropiación de los contenidos de la asignatura o de los conocimientos teóricos que fundamentan un área disciplinar. ARIAS (2004).

Cabe destacar, que entre los aspectos a mejorar en las prácticas de evaluación, según los informantes clave, tanto desde la teoría como desde la práctica se contempla: la autocrítica, la interacción vertical y la reflexión o retroalimentación de la evaluación, componentes que permiten avanzar de una pedagogía centrada en la memorización hacia la adopción de una visión centrada en el desarrollo de mentes competentes, bajo el principio de aprender lo que no se sabe, haciendo, tal como lo afirman GUZMÁN y MARTIN (2011).

En este orden de ideas, la propuesta acoge un modelo de evaluación interactiva, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la investigación fenomenológica y desde la teoría consultada, asociada a los lineamientos del programa académico de enfermería y contextualizado para el aprendizaje del cuidado de enfermería en el alma mater. Las etapas del modelo se enfocan en la concertación, planificación, ejecución del plan, informe de retorno y mejoramiento continuo, ver figura 1.

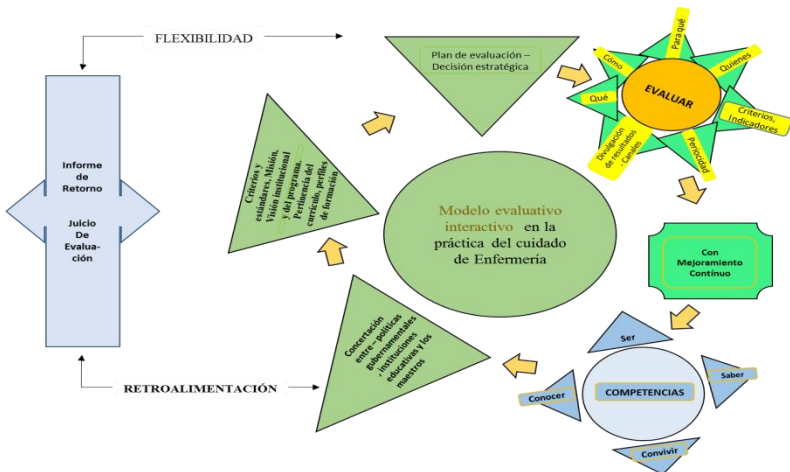


Figura 1. Modelo evaluativo interactivo del aprendizaje en el área de cuidado de enfermería. Fuente: Elaborado por Tafur, Aldana y Vera, (2017).

En relación con lo anterior, la concertación permitirá el empalme de los actores involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en armonizar los objetivos con las competencias y los temas a desarrollar, en los cuales deberán tenerse en cuenta las tendencias del mercado, para establecer los parámetros que guíen la planeación de lo que se va a evaluar, OCAÑA, PULIDO, GIL y ZULUAGA (2019). Una vez fundamentados en las concertaciones e incluidos los criterios generales que den respuesta a los requerimientos institucionales (misión y visión) y gubernamentales, se inicia el proceso de planificación que permitirá tomar decisiones estratégicas con relación a qué se va a evaluar, cómo se evaluará, para qué se evaluará, quiénes evaluarán, cuáles son los criterios a evaluar, cada cuánto se evaluará y cómo se divulgarán los resultados de la evaluación.

Significa entonces, que el modelo propuesto se enfoca en la concertación de los actores involucrados (comunidad académica) tanto internos como externos, rompiendo paradigmas tradicionales de una evaluación alejada de la realidad del contexto de formación, mediante el uso alternativo de las tecnologías de la información y comunicación. Es interactivo porque promueve la participación y colaboración de los diferentes actores disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, exige de una dinámica fundamentada en la planeación convertida en requisito indispensable para el éxito del proceso. Este a su vez finaliza con un informe que favorece la retroalimentación y el plan de mejoramiento, el cual da paso al inicio de un nuevo ciclo.

Por consiguiente, entre los mecanismos para evaluar el aprendizaje están la emisión de preguntas de reflexión a fin de iniciar la conversación y posteriormente el estudio de un tema, amerita de la observación y análisis de las actividades realizadas por los estudiantes, los registros anecdóticos, los diarios de clase, la elaboración de portafolios y uso de rúbricas como una forma de estructurar mejor los criterios que desmenuzados en niveles, dan luz sobre el proceso paulatino que el estudiante elabora hacia el logro de las metas educativas, según el BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2013).

5. CONCLUSIONES

Los resultados permiten inferir que son muchos los desafíos que experimentan los docentes en el proceso de evaluación de los aprendizajes, el cual en los últimos años ha tenido una gran influencia de los enfoques alternativos, específicamente, el desarrollo de competencias específicas en los profesionales de la salud. La posición que normalmente han tomado los actores ha sido la tradicional cuantitativa, arraigada en profesores y estudiantes, que esperan y aportan siempre lo mismo, es repetitiva y basada en la medición.

De igual manera, se evidencia que las concepciones sobre el proceso de evaluación difieren de acuerdo con las experiencias de cada profesor y este concepto es llevado a la práctica por los docentes; en la educación se viene presentando el hecho, que la evaluación tiene una

connotación administrativa, la cual afecta la efectividad formativa del proceso viéndose desligado los objetivos, el currículo y las competencias que se requieren valorar, lo cual es inconsistente con los nuevos modelos y con los parámetros establecidos formalmente por los organismos internacionales como de la misma institución.

Ante la realidad planteada, no se pretende desmeritar lo alcanzado con el enfoque tradicional, que a pesar de ser opuestos, pueden llegar a complementarse el uno con el otro, de forma que el fin de ambos sea la formación contextualizada, al tomar sentido es de utilidad para el que las recibe, en este caso el estudiante. Romper estos esquemas mentales tradicionales de los actores involucrados (instituciones, docentes, estudiantes) es una de las tareas que el sistema, la institución y la unidad académica de enfermería requiere desarrollar, con equipos de trabajo consolidados que faciliten la renovación académica en el desarrollo integral del estudiante y esto solo se logra fundamentando las bases teóricas que sustentan las prácticas para no desarticular las intenciones curriculares, didácticas y de la evaluación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADIO, Massim; OPERTTI, Renato, y TEDESCO, Juan Carlos. 2014. **“Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas”**. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9]. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3126>. [Consultado 8 -12 - 2016]
- ARAUJO, Sonia. 2006. **Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica**. Bernal: Buenos Aires.

- AREIZA, Elisabeth; GONZÁLEZ, Yesenia; TORRES, Lina Marcela y CUERVO, Bibiana María. 2018. “La evaluación de los aprendizajes académicos en la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia”. **Publicaciones**, 48, 2: 127-148.
- ARIAS, Nohemí. 2004. **Evaluación de docentes desde la medición y el control hacia la evaluación y formación pedagógica**. U.P.W. Colombia.
- ARRIAGA, Alfonso. 2014. “Evaluación analógica del aprendizaje.” **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**. Vol.1 (1).Pp.13-30.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN. 2013. Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano.
- BECERRA, H. 2006. “Evaluación criterial de los aprendizajes”. Resumen ejecutivo. **Congreso Nacional de Educadores**. Lima.
- BERTORELLO, Adrián. 2018. “Individuo y Cultura. Reflexiones en torno al problema epistemológico de la pedagogía cultural”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Año 23, 80: 107-118.
- BONVECCHIO, Mirta. 2006. **Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes**. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina
- BUGANZA, J. (2017). “La ética de la virtud y su lugar en la teoría ética”. **Estudios de Filosofía**, 55: 54-67. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n55a04>
- CABRERA, OCTAVIO. 2018. “La evolución del prosumidor y las marcas comerciales en la era de las TIC”. **KEPES**, Año 15, Núm 17: 119:150. DOI: 10.17151/kepes.2018.15.17.6
- CARBAJOSA, Diana. 2011. “Debate desde paradigmas en la evaluación educativa”, **Perfiles educativos** Vol. 32(132) pp. 183-192. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510011>
[Consultado el 12 – 8 – 17]

- CASTILLO, Santiago y CABRERIZO, Jesús. 2010. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid. Pearson Education.
- CASTILLO, Santiago. 2002. **Compromisos de la Evaluación Educativa**. Madrid. Editorial Pearson.
- CHIVA, Óscar; CAPELLA, Carlos; PALLARÈS, Marc. 2018. “Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física”. **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 36 (1), 277-293. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>. Universidad de Murcia (España).
- CHIVA, Óscar; PALLARÈS, Marc y GIL, Jesús. 2018. “Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física”. **Revista complutense de educación**, 29, 1: 181-197. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- CLARK, Ian. 2012. “Formative Assessment: Assessment is for self-Regulated Learning”. **Educational Psychology Review**, 24 (2), pp 205- 249.
- COSTA, António Pedro. 2016. Cloud Computing Em Investigação Qualitativa: Investigação Colaborativa Através Do Software WebQDA. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science** 5 (2), 153-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2016v5i2.p153-161>.
- COVACEVICH, Catalina. 2014. **Como seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles**. Banco Iberoamericano. Nota técnica No IDB-TN-738. Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf>. [Consultado el 5 – 8 – 17]
- COLL, Cesar, MAURI, Teresa y ROCHERA, María José. 2012. “La práctica de evaluación como contexto para ser un aprendiz competente”. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, 16(1), 49-59.
- DIMITRIOS, Joan Mateo. 2013. “Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior”. **Revista educación XXI**

de la UNED

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338>

[Consultado el 12 – 6 – 18]

- FERNÁNDEZ, Amparo. 2005. **Nuevas Metodologías Docentes**. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia. Consultado el 07.11. 2015. www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc. [Consultado el 9 – 7 – 18]
- FRADE, Laura. 2006. **Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato**. Biblioteca para directivos y supervisores escolares en el D.F. 1a. Edición México SEP.
- GALLARDO, Katherina 2013. **Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas** Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey: México.
- GUTIÉRREZ, Carlos; PÉREZ Ángel y PÉREZ, Mikel. 2013. “Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre evaluación en formación profesorado de EF” **Revista Estudios Sobre Educación** en AGORA FOR PE AND SPORT N°15 (2) mayo – agosto 2013,130-151| E-ISSN:1989-7200 Documento en línea: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23757> y en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/23757/AEFD-2013-2-percepciones-profesores-alumnos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado el 9 – 8 – 19]
- GUZMÁN, Isabel y MARÍN, Rigoberto. 2011. “La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación”. **Reifop**, 14(1), Pp.151-163
- INEE. 2007. **Propuesta y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativos**, México, INEE
- JOAN, mateo; Dimitrios Vlachopoulos, 2013. Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. **Educación XX1**, [S.l.], v. 16, n. 2. ISSN 2174-5374. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10338>. [Consultado el 10 – 8 – 19] [i:https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338](https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338).

- JORNET, Jesús. María; SÁNCHEZ, P. y LEYVA, Yolanda. 2008. **Dimensiones de clasificación de los procesos de Evaluación Educativa.** En Jesús M. Jornet y Yolanda E. Leyva (Coords) Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa. INITE, México.
- JORNET, Jesús María (2009). “*La evaluación de los aprendizajes universitarios*”. Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado en España, Publicaciones de la Universidad de Cádiz. (En prensa). **Rev. Perspectiva Educativa Instituto de Educación UCV.** N° 37 -38, Pp. 9-33
- LÓPEZ, Pedro. (2004). “Población, muestra y muestreo”. **Punto Cero,** 9 (8), 69 -74.
- MARTÍN, Elena Y Martínez Felipe. (2013). **Avances y desafíos en la evaluación educativa.** Colección Metas educativas 2021. Fundación Santillana. Madrid: España
- MARTÍNEZ, Miguel. (2006). **Ciencia y arte de la metodología cualitativa.** México. Editorial Trillas.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe. 2018. “¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana”. **Perfiles Educativos,** vol. XL, núm. 159: 162-176.
- MORENO, Tiburcio. (2009). “La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos”. **Revista mexicana de investigación educativa.** Vol. 14(41).Pp.563-591.
- MURILLO, Javier e HIDALGO Nina 2015. “Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes” **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,** 8 (1), 5-9.
- NUERE; Silvia y DÍAZ-OBREGÓN, Raúl. 2018. “La rúbrica como herramienta de autoevaluación, proceso permanente, participativo y reflexivo para la mejora continua en la formación del alumno: un caso práctico” **Revista Arte, Individuo y Sociedad,** Vol. 30 (3) 2018: Pp. 657-672 Ediciones Complutense. Documento en línea: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/60725> [Consultado: 9 – 8 – 19]

- OCAÑA, Adelina; PULIDO, Diana; GIL, Sonia; y ZULUAGA, Mónica. 2019. “Cambios en el desempeño de estudiantes de pensamiento matemático desde la evaluación formativa con un banco de preguntas en línea” **Revista Interdisciplinaria de Psicología y Ciencias Afines**. 2019, Vol. 36, No. 1, Pp. 7-22. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Bogotá, Colombia. En <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php/interdisciplinaria/article/view/579/94> [Consultado: 9 – 8 – 19]
- PALLARÈS, Marc. 2018. “Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 20(2), pp. 126-136. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- PALLARÈS, M. (2019). “Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo Una aproximación a partir de la serie The Wire”. **Arte, Individuo y Sociedad**, 31, 2: 375-392. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60635ARTÍCULOS>
- PINILLA, Analida. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*. 36(4), (p.204-218).
- PROYECTO TUNING. 2007. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Universidad de Deusto y Universidad de groningen.2004-2007.<http://tuning.unideusto.org.tuningal;WWW.rug.nl/let/tuningal> [Consultado: 9 – 8 – 18]
- RAMOS, Claudio. 2018. “Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder”. **Revista Cinta Moebio**. 61: 41-55 Cinta de Moebio. Universidad de Chile. Documento en línea: <https://dialnet.unirioja.es/revista/2197/A/2018> [Consultado: 9 – 8 – 19]
- ROSALES Carlos. 2000. **Criterios para una evaluación formativa**. Narcea, Madrid
- SALGADO, Ana Cecilia. 2007. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista Liberalit*. Vol. 13. N° 13. Documento en línea: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009 [Consultado 22 – 10 - 2018]

- SANDIN, María Paz (2003) **investigación cualitativa en educación.** Fundamentos y tradiciones. Madrid. McGraw-Hill.
- SANTOS, María luisa, CASTEJÓN Francisco Javier, & Martínez, Luis. Fernando. 2012. La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society & Education*, 4, 73-86. Recuperado de <file:///C:/Users/Gonzalo/Downloads/Dialnet> [Consultado: 18 – 8 – 18]
- SANTOS, Miguel Ángel. 2004. Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad *Rev. Perspectiva Educacional*, Instituto de Educación UCV, N° 37-38, Pp 9 – 33.
- SOLER, Rebeca.2018. “Análisis del lenguaje de la Pedagogía. Caracterización y tipología”. **Pensamiento**, 74, 282: 899-919.
- STABBACK, Philip. 2016. Que hace un currículo de calidad. Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. OIE Oficina Internacional de Educación de la Unesco.
- TOBÓN, Sergio. 2013. Formación integral y competencias. Bogotá: ECOE EDICIONES.
- VALVERDE Jesús; REVUELTA Francisco, FERNÁNDEZ, María Rosa. 2012. “Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado”. **Rev. IberEduc**; 60:51-62
- VERA Luis; GUERRERO Waldemar; CASTRO Luis, y FOSSI Leonardo. 2013. “La evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria en el marco del enfoque andragógico”. **Revista Negotium**. N° 26, año 9. Pp. 86-115 Editada por la Fundación Unamuno. Venezuela.
- VILLADRON Lourdes (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias, *Educatio siglo XXI*, 24. PP. 57-76.
- VILLALOBOS, José Vicente. 2015. “Tecnociencia, derecho y sociedad. Pilares de una modernidad inacabada”. **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**. 31, 76: 5-12.

- VILLALOBOS, José Vicente y BELLO, Mariadela. 2014. “Ética para una sociedad global: la bioética puente para el giro tecnocientífico”. **Revista Lasallista de Investigación**, 11, 1: 70-77.
- VILLALOBOS, José Vicente. 2017. “La investigación educativa y la fenomenología de M. Heidegger”. En **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 33 (83): 7-11.
- VILLALOBOS, José Vicente. 2018. “Politics as a requirement. On the concept of Human Rights and the right to an autobiography as an ethical category”. **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 34, 85 (2): 9-19.
- VILLARINI, Ángel. (2000). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Universidad de Puerto rico. Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento. Puerto Rico
- WOLFF, Lawrence (2007). Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina. Documento 38 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) Editorial San Marino, primera edición: Washington, DC. en: <http://m.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2038-Spanish.pdf> [Consultado: 15 - 12 - 2018].
- YORI CONILL, Ligia; HERNÁNDEZ DE VELAZCO, Judith y CHUMACEIRO HERNÁNDEZ, Ana. 2011. “Planificación de escenarios: una herramienta estratégica para el análisis del entorno”. En *Revista Venezolana de Gerencia*. 16 (54): 274-290. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/10617/10605> Consultado el: 19.01.2018.
- ZAPATERO, Jorge Agustín; GONZÁLEZ, María Dolores y CAMPOS, Antonio. 2018. “El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos”. **Cultura, Ciencia y Deporte**, 13(37): 17-30 DOI: 10.12800/ccd.v13i37.1035.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 89-2, (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve