

# Caracterización de las actividades de evaluación de los aprendizajes de los profesores de la Universidad Católica Andrés Bello

*María Graciela Fernández Silano*

Universidad Católica Andrés Bello

## Resumen

El objetivo del presente trabajo consistió en la revisión de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que lleva a cabo el profesor de la UCAB. Con el propósito de establecer las distintas actividades de evaluación que se aplican en el semestre o año, y determinar cuál es la actividad evaluativa que con mayor frecuencia se aplica en todas las carreras. Para lo que se extrajeron los registros de 2856 asignaturas de todas las carreras de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en su sede de Montalbán, en los cuales los docentes asignados especificaban los tipos de evaluaciones que implementaron durante el periodo académico (subcomponentes evaluados) y una descripción corta de cada una. El análisis realizado fue de tipo cualitativo y su prosecución constó de tres fases. La primera consistió en la lectura del material escrito por los docentes, la segunda, la creación de categorías que permitiesen agrupar los distintos tipos de actividades evaluadas y por último, la clasificación y recuento de dichas categorías en la muestra estudiada. De lo que se pudo concluir que: a) más de la mitad de los docentes asignan los subcomponentes de las unidades curriculares a su cargo con sus resultados para ser procesados y revisados, mientras que el 39% restante de los docentes sólo consignan la nota definitiva; b) la actividad evaluativa más aplicada por el profesor de la universidad es la “prueba”.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, estrategias de evaluación, práctica docente de la evaluación.

## Characterization of the evaluation activities of the learning of the professors of the Andrés Bello Catholic University

### Abstract

The objective of this work was to review the evaluation practices of the learning carried out by the UCAB professor. With the purpose of establishing the different evaluation activities that are applied in the semester or year, and determining which evaluation activity is most frequently applied in all the careers. For which the records of 2856 subjects of all undergraduate careers of the Andrés Bello Catholic University at its headquarters in Montalbán were extracted, in which the assigned teachers specified the types of assessments they implemented during the academic period (subcomponents evaluated) and A short description of each. The analysis was qualitative and its prosecution consisted of three phases. The first was the reading of the material written by the teachers, the second, the creation of categories that allowed grouping the different types of activities evaluated and finally, the classification and recount of these categories in the sample studied. From what could be concluded that: a) more than half of the teachers assign the subcomponents of the curricular units in their charge with their results to be processed and reviewed, while the remaining 39% of teachers only record the final grade ; b) the evaluation activity most applied by the university professor is the “test”.

Keywords: evaluation of learning, evaluation strategies, teaching practice of evaluation.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La evaluación dentro del ámbito universitario se ha convertido en un tópico de recurrente análisis tanto entre los académicos como en los distintos espacios del sistema educativo dentro del país. Uno de los fines de estos análisis es delimitar cuáles serían las posibles mejoras en cuanto a dichas prácticas docentes evaluativas, las cuales, aplicadas adecuadamente, redundarían en un incremento en el logro académico de los estudiantes. El presente estudio tiene como objetivo el análisis de un eslabón de este proceso: el registro de las diferentes estrategias de evaluación de los aprendizajes. Con tales estrategias hacemos referencia a todas las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación que el docente aplica a lo largo de un periodo académico, para evaluar la adecuada adquisición del aprendizaje necesario para alcanzar las competencias contempladas en el perfil de la carrera, y de esta manera conocer si el estudiante estará preparado para los retos que enfrentará en el mundo laboral.

La enseñanza es un proceso que comprende un inicio, desarrollo y cierre. El inicio comprende la fase de planificación tanto de las estrategias de enseñanza como de evaluación; el desarrollo coincide con la ejecución donde se implementan todas las estrategias planificadas y el cierre es el espacio en donde se realizan las evaluaciones sumativas. Por lo que se sostiene que la evaluación no es un elemento independiente en el proceso de enseñanza, más bien por el contrario ambos se encuentran y se ejecutan de manera inseparable.

## **2. PLANTEAMIENTO**

Desde el punto de vista de la caracterización de las actividades de evaluación, la evaluación de los aprendizajes tiene amplias repercusiones, pues se considera no solo como un procedimiento para dar cuenta del avance de los estudiantes, sino, primeramente como un medio que facilita la enseñanza y el aprendizaje, función formativa en el estudiante. Invertir en la evaluación por su colaboración; tanto el avance favorable de los procesos de aprendizaje y enseñanza como al desarrollo e impulso personal de los estudiantes. Dentro de las funciones de los profesores se encuentra de una manera significativa la actividad evaluadora, en la que subyace el impartir conocimientos o guiar la instrucción, como también, la formación en los saberes y las estrategias didácticas, el alcance de las competencias y la formación en valores y actitudes de los estudiantes.

El análisis de los registros de la evaluación de los aprendizajes ayudaría a distinguir, los rasgos más frecuentes que se presentan, y permitiría determinar de qué manera se valora al estudiante con relación a su desempeño. La evaluación atiende al estudiante en cuanto a sus alcances en el aprendizaje y las competencias, cuidando de tomar en cuenta aspectos inherentes a él como persona, procurando en todo momento que progrese en cualquiera de las etapas de la carrera, mediante el logro de aprendizajes y alcance de competencias profesionales dentro de cada carrera. Por otra parte la

evaluación también juega un papel como reguladora del proceso didáctico, establecer reflexiones en la que se puede plantear la mejora de la práctica educativa, puede ser determinada por las concepciones de los docentes acerca de los estudiantes y de la construcción del conocimiento didáctico (Kaliniuk, 2015). Otro de los aspectos es la forma en que se enseña es un conocimiento que se une a la evaluación, y ella tiene sentido al producir saberes sobre él y para el desempeño, en la formación. En la misma línea la evaluación también atiende al estudiante creándole autonomía y responsabilidad frente a su proceso de formación. Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes constituye un aspecto importante en la implementación del currículo universitario.

### 3. MARCO TEÓRICO

“...toda actividad compleja demanda de un proceso que consta de tres etapas: planificación, ejecución y evaluación”.  
Autino y Digión

Con estrategias de evaluación se hace referencia a todo aquel medio y/o recurso que permita al docente recabar información directa o indirecta, pero sistemática, sobre el desempeño de sus estudiantes (Santibáñez, 2001). Una realización cuidadosa de este proceso facilita un influjo continuo de información acerca del progreso de aprendizaje y grado de adquisición de las competencias de sus alumnos (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Una clasificación de las estrategias de evaluación las divide en actividades, técnicas e instrumentos (ver gráfico 1). Entendiéndose como actividad de evaluación, el conjunto de ejercicios y actuaciones con el objeto de valorar el aprendizaje. Por otra parte la técnica de evaluación son los “...procedimientos y medios prácticos utilizados para llevar a cabo el tratamiento...” (Castillo, 2003, p. 73) bien sean procedimientos o estrategias para conseguir la información que se desea alcanzar (se suelen utilizar instrumentos). En cuanto a los instrumentos de evaluación son herramientas específicas, un recurso preciso o un material estructurado que se aplica para conseguir la información requerida y usualmente están relacionados con la técnica escogida (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Por otra parte, es bien sabido que quien tiene por oficio evaluar a su vez debe poseer un alto grado de responsabilidad para con sus estudiantes e institución, ya que la actividad misma implica

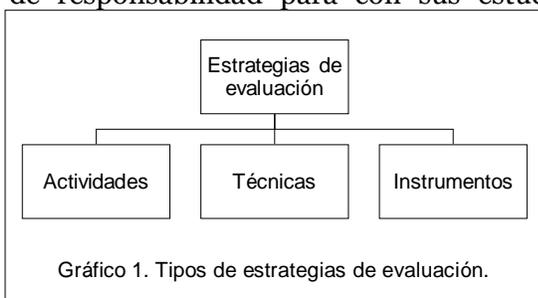


Gráfico 1. Tipos de estrategias de evaluación.

necesariamente el establecimiento de un juicio de valor y un proceso de toma de decisiones. A su vez, la institución universitaria debe velar por que las evaluaciones que se realizan dentro de ella sean adecuadas y, con este fin, el presente estudio busca solventar dicha necesidad institucional al indagar, describir y resumir las distintas estrategias de evaluación que son llevadas a cabo por los docentes que imparten pregrado en esta casa de estudios.

Ahora, ¿cómo se desarrollan las estrategias de evaluación?, y, ¿qué lleva al docente a escoger una sobre otras posibles alternativas? El docente elige los tipos de evaluaciones que usará en su asignatura por sus preconcepciones, saberes formales, practicidad, el estilo que ha tenido anteriormente (sistematicidad) y aspectos sociales (normativos, referido a la práctica que observa en otros docentes).

La estructuración del estilo de evaluación en cada docente es progresiva y lenta, se va construyendo a raíz de la práctica, de una manera subjetiva. El mismo parte de las concepciones que tienen acerca de la enseñanza y evaluación, además de sus conjeturas acerca de cuáles son las estrategias que facilitan su labor. El modo en que se conciba la evaluación ajusta los procesos didácticos, de manera semejante, también ocurre que la forma de entender y desarrollar estos procesos conduce a un estilo particular de evaluar. De esta manera, el análisis del tipo de evaluación empleada por el docente da indicios acerca de las concepciones sobre el aprendizaje del mismo. Así, los docentes tienen una serie de concepciones relacionadas acerca del vínculo que se da entre el aprendizaje y los saberes impartidos y éstas quedan plasmadas en sus prácticas evaluativas (Porlán y Rivero, 1998 y Porta y Sarasa, 2008).

Es así que a través de las prácticas evaluativas se desarrolla un conocimiento propio, el cual es compartido dentro del contexto universitario. De esta manera se puede hablar de una cultura evaluativa, que surge a través del diálogo entre la razón y experiencia de los docentes, es decir, la reflexión de las actividades de evaluación que realiza cada profesor dentro su aula (Peraxxi y Vitarelli, 2005). De dichas interacciones surgen teorías e interpretaciones colectivas acerca de cómo debe ser realizada la evaluación.

Bajo este contexto, la evaluación se convierte en un proceso del que se apropia el colectivo docente, y se convierte tanto en conocimiento, como en valores. Los intercambios de experiencias, conocimientos y las implementaciones normativas forman una cultura evaluativa, en la cual se da la interpretación de la información, adopción de posturas críticas, planteamiento de acciones alternativas, toma de decisiones y adquisición de compromisos implícitos en la labor educativa. Todo esto de forma no consciente, en la mayoría de los casos, se plasma en los registros de las evaluaciones de los estudiantes marcando los rasgos distintivos de las actividades evaluativas dentro de las instituciones.

El desarrollo de la carrera docente se nutre de las evaluaciones formativas de sus prácticas, como señala Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación como complemento significativo de la enseñanza, interviene en todos los aspectos que conforman el proceso, con la idea, no sólo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, sino sobre todo de mejorarlos, ya que lo didáctico es siempre perfectible y mejorable, de manera que los espacios de reflexión son valiosos para la toma de decisiones en cuanto a las prácticas docentes.

En este punto toca también poner atención sobre el sujeto de la evaluación, de cual se comenta “...cuál es el papel de éste en el aprendizaje con sentido y cómo la forma de presentación de la evaluación tiene un impacto en éste” (Castro, 2003, p. 8) y, como lo afirma Castillo y Cabrerizo, (2010) “la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, al que coordina, regula y orienta” (p. 28). Argudin (2005) señala que varias prácticas positivas de la evaluación. En primera instancia, la concibe y aplica como instrumento de aprendizaje, de esta manera, amplía la definición de

la actividad evaluativa. Segundo, sugiere implementar la autoevaluación y, por último, elaborar e incorporar nuevas formas de apreciación basadas en el desempeño.

Según Del Razo- Hernández y Rocha-Chávez (2014) la evaluación también es valorar la enseñanza y el aprendizaje, otorgarle un valor al desempeño docente y a los procesos de aprendizaje del estudiante. La evaluación beneficia el aprendizaje, además debe estar guiado por el currículo, como visión total que da base a los fundamentos y concepciones, que sirven de referencia operativa a políticas y prácticas comunes a la comunidad docente; y para propuestas didácticas.

Los nuevos enfoques curriculares, desde una concepción alternativa, y guiados por la racionalidad práctica y crítica, sostienen que el que aprende tiene aportes que dar sobre la manera y forma en que aprende, llegando a determinar de lo aprendido lo siguiente: la calidad y la manera en que aprende, los aciertos y desaciertos que encuentra, la firmeza y profundidad; y su capacidad para implementar nuevas formas de aprender. Por lo que sería válido nuevamente afirmar, que la evaluación es parte indisoluble del proceso de enseñanza y aprendizaje, no como parte del final de un proceso, sino como espacio donde se genera conocimiento válido tanto para el docente, como para la institución. Si se le da esa visión a la evaluación, significaría, por un lado, un estudiante con conciencia de su proceso de aprendizaje, y por el otro un docente que comprende las implicaciones de la enseñanza en el aprendizaje (Litwin, 1998).

Con la presente investigación se ofrecen elementos para el entendimiento de lo que ocurre en las clases universitarias, estableciendo qué actividades de evaluación se les están aplicando a los estudiantes para verificar sus niveles de logro en el aprendizaje, así como también determinar cuáles son los modos que predominan en la guía de esos aprendizajes.

Los procesos de regulación de los aprendizajes no se dan sólo en los estudiantes, sino también en los docentes. Pues cuando este último se percata del valor formativo que tienen las prácticas evaluativas que ha desarrollado, se da cuenta de la basta cantidad de información que se puede generar al evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permite espacios para realizar disertaciones sobre las fortalezas y debilidades del proceso evaluativo y, por tanto, oportunidades de mejora del mismo.

#### **4. METODOLOGÍA**

Para el presente estudio se extrajeron los registros de 2856 asignaturas de todas las carreras de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en su sede de Montalbán, en los cuales los docentes asignados especificaban los tipos de evaluaciones que implementaron durante el periodo académico (subcomponentes evaluados) y una descripción corta de cada una. En la tabla 1 se puede observar la cantidad de evaluaciones registradas por carrera.

Tabla 1.  
Recuento de actividades de evaluación registradas por carrera.

Carrera	Evaluaciones registradas	%
Administración y Contaduría	1540	16%
Derecho	1255	13%
Comunicación Social	1146	12%
Educación	1100	11%
Ciencias Sociales	931	10%
Ingeniería Industrial	780	8%
Psicología	641	7%
Ing. Telecomunicaciones	570	6%
Ingeniería Civil	520	5%
Ingeniería Informática	397	4%
Economía	305	3%
Letras	273	3%
Filosofía	113	1%
Total general	9571	100%

Es preciso virtud de que los descripciones realizado fue de prosecución constó primera consistió material escrito segunda, la categorías que

acotar que, en datos consisten en escritas, el análisis tipo cualitativo y su de tres fases. La en la lectura del por los docentes, la creación de permitiesen

agrupar los distintos tipos de actividades evaluadas y por último, la clasificación y recuento de dichas categorías en la muestra estudiada.

Los datos de éste estudio se extrajeron del sistema administrativo académico de Secretaría en Línea, producto de BANNER versión 8.4, que emplea la universidad para que los docentes ingresen los datos solicitados con respecto a las unidades curriculares que atienden. En el sistema se ingresan distintos tipos de datos:

1. Tipos de evaluaciones (subcomponentes)
  - a. Nombre que identifica el tipo de evaluación (p ej. “1er parcial”).
  - b. Ponderación asignada con respecto a la totalidad de subcomponentes evaluados.
  - c. Descripción (p ej. instrumentos, actividades y técnicas que se emplean para evaluar).
2. Calificaciones de los estudiantes en las evaluaciones planteadas

El sistema permite ingresar un tope de seis actividades de evaluación.

Resultados

En la tabla 2 se puede apreciar que se hallaron pocos registros de los subcomponentes correspondientes con cada NRC en Facultad de Humanidades y Educación, quienes detallaron las evaluaciones en 35% de los NRC. En particular, esta tendencia es acentuada en la escuela de Comunicación Social y Letras, en las cuales se reportaron 8 y 19% respectivamente. En cuanto a los NRC con nota final se confirma que las escuelas antes mencionadas, sólo informan los resultados totales, sin especificar en los subcomponentes las actividades de evaluación.

Categorías Generales	f	%
Pruebas	4585	52%
Observación	1657	19%
Análisis de producciones	2061	23%
Corte	248	3%
Otros	217	2%
Autoevaluación	9	0%
<b>Total</b>	<b>8777</b>	<b>100%</b>

Tabla 1.  
Recuento de las categorías generales de evaluación

Tabla 2.  
Recuentos de NRC, NRC con subcomponentes y NRC con nota final en las distintas Escuelas.

Facultades	Escuelas	NRC	NRC con subcomponentes	%	NRC con nota final	%
Derecho		431	307	71	124	29
	Derecho	431	307	71	124	29
Ciencias Económicas y Sociales		718	646	90	72	10
	Adm y Contaduría	397	372	94	25	6
	Ciencias Sociales	225	201	89	24	11
	Economía	96	73	76	23	24
Ingeniería		611	405	66	206	34
	Ing. Telecomunicaciones	155	91	59	64	41
	Ingeniería Civil	141	103	73	38	27
	Ingeniería Industrial	190	149	78	41	22
	Ingeniería Informática	125	62	50	63	50
Humanidades y Educación		1096	387	35	709	65
	Letras	77	15	19	62	81
	Psicología	154	140	91	14	9
	Educación	316	171	54	145	46
	Filosofía	25	17	68	8	32
	Comunicación Social	524	44	8	480	92
<b>Total</b>		<b>2856</b>	<b>1745</b>	<b>61</b>	<b>1111</b>	<b>39</b>

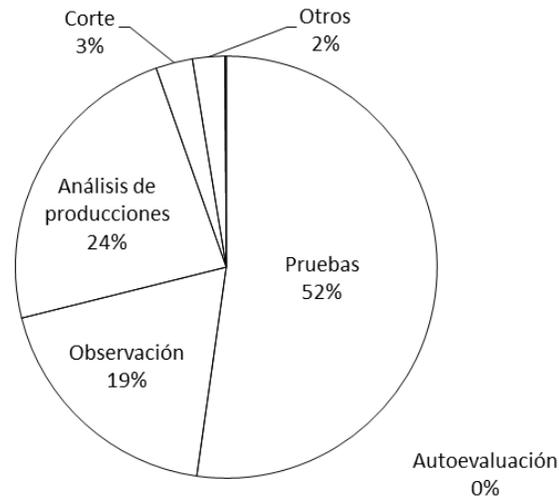


Gráfico 1.  
Porcentajes de las categorías generales de evaluación

De acuerdo con la tabla 2 y gráfico 1, se aprecia que las pruebas son los instrumentos más comúnmente usados en la evaluación de aprendizajes (52%), seguidas de los análisis de producciones (24%) y la observación (19%); mientras que los cortes y autoevaluaciones son instrumentos poco utilizados (3 y 0% respectivamente). Dicha tendencia es muy similar en todas las facultades (ver tabla 3 y gráfico 2) Para obtener una visión detallada de las subcategorías que componen las generales ver anexo 1 y para observar el recuento de las categorías generales por escuelas, ver el anexo 2.

Gráfico 2.  
Porcentajes de las categorías generales de evaluación por Facultades.

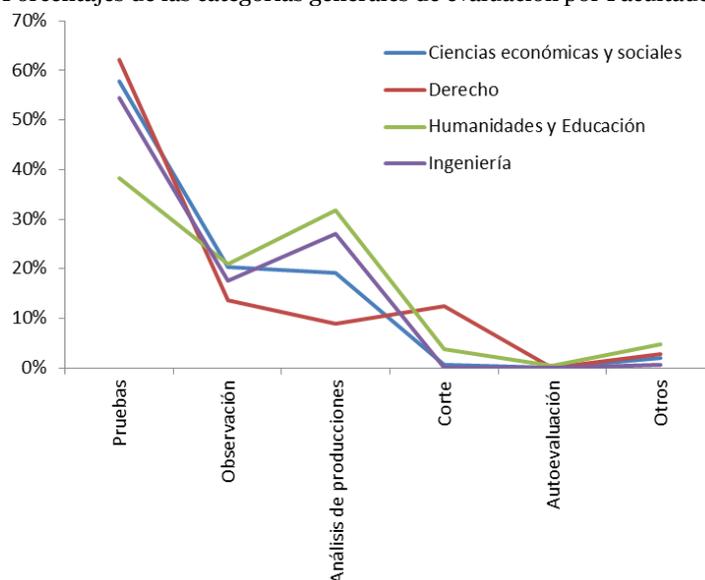


Tabla 3.  
Recuento de las categorías generales de evaluación por Facultades.

Facultades	Ciencias económicas y sociales		Derecho		Humanidades y Educación		Ingeniería	
Pruebas	1646	58%	690	62%	890	38%	1359	54%
Observación	581	20%	151	14%	484	21%	441	18%
Análisis de producciones	547	19%	100	9%	739	32%	675	27%
Corte	19	1%	139	13%	88	4%	2	0%
Autoevaluación	0	0%	0	0%	9	0%	0	0%
Otros	57	2%	32	3%	111	5%	17	1%
<b>Total</b>	<b>2850</b>	<b>100%</b>	<b>1112</b>	<b>100%</b>	<b>2321</b>	<b>100%</b>	<b>2494</b>	<b>100%</b>

Las categorías en la que se agruparon las distintas actividades de evaluación, se definen de la siguiente manera:

La prueba es una técnica con la que obtenemos información al presentar al estudiante un conjunto de tareas que se consideran representativas de la conducta que se mide, para ello se pueden emplear diversos medios (Castillo y Cabrerizo, 2010).

La observación es una técnica "...que proporciona una representación o punto de vista de los fenómenos que se estudian. Permiten registrar y recoger datos en función de unas unidades de observación determinadas previamente o a través del proceso" (Castillo, 2003).

El análisis de producciones es el conjunto de actividades complejas con el objetivo de conseguir y/o demostrar la adquisición de competencias / aprendizajes. Ellas se pueden materializar en uno o varias producciones y documentos de aprendizaje (Ibarra, 2011).

La autoevaluación es la "reflexión sobre la práctica individual y colectiva para sacar conclusiones individuales y colectivas" (Castillo, 2003).

## **5. CONCLUSIONES**

En la caracterización de las actividades de evaluación de los aprendizajes de los docentes de la Universidad Católica Andrés Bello, muestra que hay heterogeneidad en la forma en que se registran las notas. Ya que existe un número importante de docentes que sólo asientan la nota final, dejando de especificar las actividades de evaluación aplicadas y los resultados que cada estudiante obtuvo de cada una de esas actividades, a lo largo del periodo. Ésta práctica no permite al estudiante revisar en los reportes que da el Sistema de forma temporánea o extemporáneamente, como fue valorado su desempeño, para que de forma autónoma implemente todas las acciones necesarias en caso de necesitar mejorar su desempeño; sea durante el curso de la asignatura o luego de terminada para completar los requerimientos de desempeño que solicite otra o varias asignaturas.

Los resultados denotan una preferencia por la aplicación de pruebas como estrategia de evaluación. Lo que evidencia que las prácticas de evaluación no son muy variadas y además se pueden ubicar dentro de un enfoque tradicional. Además contradice el enfoque por competencia implementado en la universidad desde hace algunos años, pues es claro deducir que este conocimiento profesional referido a la evaluación bajo el enfoque por competencia no ha permeado a toda la comunidad docente.

La Universidad Católica Andrés Bello comprometida con la calidad de sus procesos, requiere que la evaluación se corresponda realmente, con el enfoque curricular establecido institucionalmente. Lo que requiere que no sea sólo un reporte de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también de la calidad de los procesos que intervienen para adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas; y que estos, sean apreciados en una perspectiva amplia sobre criterios generales que incluyan todos los aspectos del proceso y sean compartidos por los participantes del mismo

## **6. REFLEXIONES**

De lo anterior surgen algunas reflexiones como que la evaluación de los aprendizajes es una práctica que requiere de unos procesos administrativos por parte del profesor, que facilite al estudiante, y a los sistemas de supervisión y seguimiento de la institución, visualizar de forma continua y vigente los resultados de las evaluaciones, para lograr que los estudiantes se apropien de su proceso de aprendizaje, permitiéndoles reflexionar y autoregularse para lograr una autonomía dirigida a la mejora continua de su rendimiento. En cuanto a la universidad este tipo de estudio le permite revisar de qué manera se está revisando el desempeño del estudiante desde la evaluación de los aprendizajes que los docentes aplican en sus unidades curriculares por una parte, por otra permite explorar la manera en que los docentes manejan el sistema administrativo académico. Otra reflexión va dirigida a que el docente, en su práctica, introduzca variedad en sus actividades de evaluación, pues ello permite regular y orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el logro de las competencias planificadas, a través de la revisión de su desempeño de varias maneras. Para cerrar es bueno que la universidad se plantee algunos interrogantes como ¿estas son las prácticas de evaluación de los aprendizajes que acompañan al modelo curricular por competencia planteado?, ¿es importante revisar más a fondo el tema de la evaluación de los aprendizajes en la práctica docente? ¿La calidad del rendimiento del estudiante ucabista depende de la forma en que se aplica la evaluación de los aprendizajes?

## **REFERENCIAS**

- Argundín, Y. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Autino, B., & Digión, M. (2008). Características de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario. Sociedad Argentina de Educación Matemática, 3-11.
- Castillo, S. (2003). Vocabulario de evaluación educativa. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Castillo, S. y. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Grao.
- Del Razo, A., Pulido, H., & Rocha, R. (2013). Un modelo para las prácticas evaluativas de los profesores de nivel superior del Instituto Politécnico Nacional. Memoria del 8º Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y la Investigación para la Educación, (págs. 720 - 735). San Francisco de Campeche.
- Ibarra, M. (2011). E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid: Narcea.

- Kaliniuk, Á. (2015). En la transformación de prácticas evaluativas en el aula universitaria ¿in fluye la experticia? Docentes universitarios de prácticas evaluativas desde la narrativa (pág. 13). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata: Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Perassi, Z., & Vitarelli, M. (2005). Evaluación y práctica docente: su impacto en campo educativo. Buenos Aires: LAE.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1997). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Diada.
- Santibáñez, J. (2001). Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo. México: Trillas.

## **ANEXOS**

### A1. Categorías específicas ordenadas en función de sus frecuencias

Categorías específicas	f	%
Pruebas	4353	47%
Actividades prácticas	657	7%
Evaluaciones continuas	540	6%
Trabajos escritos	483	5%
Talleres	461	5%
Actividades teóricas	370	4%
Informes	350	4%
Exposiciones	269	3%
Cortes	248	3%
Quices	232	2%
Otros	217	2%
Proyectos	178	2%
Ensayos	161	2%
Trabajos de investigación	154	2%
Intervenciones	105	1%
Seminarios	93	1%
Asistencias	83	1%
Preparadurías	63	1%
Tareas	48	1%
Lecturas	43	0%
Reportes	40	0%
Debates	37	0%
Planificaciones	30	0%
Foros	29	0%
Análisis	21	0%
Portafolios	20	0%
Presentaciones orales	9	0%
Auto-evaluaciones	9	0%
World Mund	8	0%
Observaciones	6	0%
Total	9317	100%

A.2. Correspondencia entre las categorías específicas y generales

1. Pruebas	Pruebas Quices
2. Observación	Análisis Actividad Práctica. Actividad Teórica. Asistencia. Debates Exposiciones Foros Intervenciones Observaciones Preparadurias Presentación Oral Worlmun
3. Análisis de Producciones	Ensayos Informes Planificaciones Portafolios Proyectos Reportes Tareas Trabajos Escritos Trabajo investigación Seminario Talleres Lecturas
4. Corte	
5. Autoevaluación	
6. Nota Definitiva	
7. Otros	

Anexo 3.  
Recuento de las categorías generales de evaluación por Escuela.

Escuelas	Pruebas		Observación		Análisis de producciones		Corte		Autoevaluación		Otros		Total
Derecho	690	62%	151	14%	100	9%	139	13%	0	0%	32	3%	1112
Administración y Contaduría	956	58%	370	22%	291	18%	19	1%	0	0%	25	2%	1661
Ciencias Sociales	501	56%	161	18%	207	23%	0	0%	0	0%	25	3%	894
Economía	189	64%	50	17%	49	17%	0	0%	0	0%	7	2%	295
Ing. Telecomunicaciones	290	54%	106	20%	137	26%	0	0%	0	0%	2	0%	535
Ingeniería Civil	349	60%	68	12%	160	28%	0	0%	0	0%	3	1%	580
Ingeniería Industrial	500	52%	180	19%	276	28%	2	0%	0	0%	11	1%	969
Ingeniería Informática	220	54%	87	21%	102	25%	0	0%	0	0%	1	0%	410
Letras	86	36%	58	24%	73	31%	8	3%	0	0%	14	6%	239
Psicología	308	49%	80	13%	234	37%	0	0%	4	1%	3	0%	629
Educación	311	32%	200	21%	279	29%	74	8%	5	1%	89	9%	958
Filosofía	59	62%	11	12%	24	25%	0	0%	0	0%	1	1%	95
Comunicación Social	126	32%	135	34%	129	32%	6	2%	0	0%	4	1%	400