

PERCEPCION DE LA EVALUACION DEL MODELO PRAXIOLOGICO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA

PERCEPTION OF THE EVALUATION OF THE PRAXEOLOGICAL MODEL IN UNDERGRADUATE STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

*Jayson Andrey Bernate, *Milthon Javier Betancourt

*Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT (Panamá) Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO (Colombia)

Correo electrónico: jayson.bernate@uniminuto.edu

Recibido: 26.04.2020

Aceptado: 12.11.2020

Resumen

Este artículo surge como producto de un avance parcial de una tesis doctoral, el cual consiste en evaluar la percepción que tienen los estudiantes sobre el modelo evaluativo praxiológico que se lleva a cabo en la Licenciatura de Educación Física de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en la ciudad de Bogotá, Colombia. Para ello se aplicó la encuesta percepción de la evaluación en educación superior (Acebedo, Aznar & Hinoj, 2017) compuesto por 5 variables de 43 ítems. La muestra incidental estuvo conformada por 227 estudiantes de cuarto y quinto semestre. La metodología es de carácter cuantitativo y de alcance descriptivo. Para el estudio se utilizó el software SPSS, el análisis estadístico se realizó con técnicas de estadística descriptiva y las variables analizadas fueron: criterios de evaluación, finalidad de la evaluación, técnicas e instrumentos, resultados de la evaluación y forma de evaluación. Los principales hallazgos reflejan que las variables analizadas fueron en promedio media-altas favoreciendo positivamente el proceso de evaluación de los docentes hacia los estudiantes universitarios. Se concluye que los estudiantes identifican claramente la metodología de clase según la competencia a desarrollar durante la sesión de clase, lo cual articula y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en los licenciados en formación, fortaleciendo su proceso institucional e integral en la institución educativa.

Palabras clave: evaluación, estudiantes, educación superior, percepción, educación física

Abstract

This article is a partial advance of a doctoral thesis, which consists on evaluating the student perception about the praxeological evaluative model that is carried out in the Physical Education Degree of the Minuto de Dios University Corporation in the city of Bogotá, Colombia. It was applied the perception survey of the evaluation in higher education (Acebedo, Aznar & Hinoj, 2017), composed of 5 variables of 43 items. The incidental sample consisted of 227 fourth and fifth semester students. The methodology is quantitative and descriptive in scope. The SPSS software was used for the study, the statistical analysis was performed with descriptive statistics techniques and the variables analyzed were: evaluation criteria, evaluation purpose, techniques and instruments, evaluation results and evaluation form. The main findings reflect that the variables analyzed were on average medium-high, positively favoring the evaluation process of teachers towards university students. It is concluded that students clearly identify the class methodology according to the competence to be developed during the class session, which articulates and enhances the teaching-learning process in training graduates, strengthening their institutional and integral process in the educational institution.

Key words: assessment, students, higher education, perception, physical education

Resumen

Introducción

La praxeología aparece como un esfuerzo de hermenéutica práctica que articula las funciones universitarias de investigación, de compromiso social crítico y de formación profesional al interior de un contexto pluridisciplinario. Por eso, ella sitúa plenamente el quehacer pedagógico en un paradigma praxeológico de investigación-acción-formación en el que la práctica, en su contexto, es el punto de partida y el de llegada, es generadora de teoría y de acción responsable (Juliao, 2007).

En la Facultad de Educación de UNIMINUTO, desde 1992 se ha estado trabajando en ella, con el deseo de recuperar la fuerza, teórica y práctica, de la acción educativa para la pedagogía; por ello, se construye el concepto de praxeología pedagógica, inscrito de entrada en un proceso investigativo praxico y multidisciplinar. Se denota el concepto *praxeología* de las ciencias humanas y sociales *economía, sociología del trabajo, ciencias de la organización y de la decisión, aplicaciones didácticas diversas, entre otras*, todas ellas enfocadas a la cuestión de la acción eficaz, en su carácter de acción interactiva y comunicativa.

El modelo praxeológico surge, en la Facultad de Educación, pero luego es apropiado como un principio de toda la Universidad, el reto para UNIMINUTO consiste en que, más que lo práctico, pero partiendo de las diversas prácticas *en los programas académicos, en las escuelas y/o centros, en las prácticas sociales o profesionales de campo*, se fortalezca la posibilidad del aprendizaje significativo y socialmente pertinente. (Juliao, 2007) Esto significa que, más que concentrarse en lograr mayor eficacia en las acciones, fruto de una razón práctica lo que realmente también ha hecho, la Universidad realice su gestión académica, investigativa y de proyección social desde "la razón praxeológica, que construye saberes a la luz del análisis de la práctica pensada, reflexionada, y no producto de la improvisación o del azar" (Prada, 2019, p. 71).

Así, es claro que el interés de la investigación praxeológica no es el conocimiento por el conocimiento, sino la comprensión para la acción transformadora o la acción transformadora para la comprensión: ella genera un método de aproximación a la realidad que no pretende sólo observar para medir o valorar desde el investigador, sino para transformarlo y, desde su propia transformación, transformar sus prácticas y los contextos en los que interviene (Juliao, 2007).

Igualmente, conviene señalar que el enfoque teórico de la praxeología arranca de la necesidad de unir la creación del conocimiento con la aplicación del mismo, combinando lo individual con lo colectivo, y lo colectivo con lo individual, de forma paradójica, es así como el proceso de la evaluación cualitativa se fundamenta desde el modelo institucional pedagógico de UNIMINUTO y se define como un proceso complejo en los sistemas universitarios y más aún cuando se depende de esta, para avanzar o evolucionar en procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que en las instituciones educativas en todos los niveles se cuenta con rutas sugeridas de como evaluar a los educandos, en unas ya sea de forma cualitativa o cuantitativa y en muchos casos unificando los dos criterios mencionados. Como lo mencionan Foronda & Foronda (2007):

(...) es el proceso que tiene por objetivo, determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida y que se emite al contrastar esta información con los criterios que son los objetivos previamente establecidos, en términos de la conducta que el alumno debe exhibir para probar su adquisición. (p.19)

Por tal motivo, la evaluación se debe asumir como un proceso inseparable de la educación en todos los niveles escolares académicos, siendo un factor determinante en el nivel universitario tanto del docente a sus estudiantes y viceversa. Por este motivo es necesario y fundamental para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje reconocer la percepción que tienen los estudiantes respecto al modelo evaluativo para así optimizar la calidad de su programa académico.

En ese sentido, una de las problemáticas que se presenta a diario es que los estudiantes al momento de recibir una nota, no se cuestionan sobre el por qué se les evalúa con competencias *método cualitativo*, muchos ni siquiera saben que significa la escala de valoración que está utilizando y en vez de indagar por los elementos de la rúbrica de evaluación decodificadas en algunas instituciones, prefieren preguntar la nota en un valor numérico, es decir, la calificación cuantitativa, sin quiera validar si están cumpliendo las competencias de su proceso de enseñanza-aprendizaje. "No cabe duda que en las últimas tres décadas la evaluación, como tema, como problema y como práctica, se ha convertido en un foco de atención para todos los involucrados en el campo de la educación" (Rueda & García, 2013, p. 7).

De modo idéntico, los procesos de evaluación han sido un tema ampliamente abordados, sin embargo la mayoría de investigaciones son más relacionadas a los docentes y la evaluación, pero no están teniendo en cuenta a los estudiantes sobre el tema de evaluación, por ende la ayuda y la percepción en el proceso formativo, "la tarea de evaluar es evidentemente una actividad ardua y, como decimos, compleja para el profesorado, que requiere de la valoración del desarrollo global del proceso y de sus participantes, lo que exige la utilización de distintas estrategias y procedimientos" (Ricoy & Fernández, 2013, p. 322).

Pero esta evaluación que el docente realiza durante el proceso de aprendizaje en los estudiantes, ¿realmente es el correcto?, ¿evalúa todos los aspectos cognitivos del estudiante?, ¿brinda diferentes variables para evaluar al estudiante? Son preguntas que los docentes deben enfrentar a diario en los procesos educativos, puesto que "las actitudes son aprendidas en espacios socialmente compartidos, como la escuela, e involucran factores sociales, cognitivos y emocionales, que afectan de forma directa los aprendizajes de los estudiantes" (Romero, Utrilla & Utrilla, 2014 p. 292).

Por otra parte, articular y contextualizar la calidad educativa a nivel global en términos de evaluación en la educación superior es pertinente e imperante para responder a necesidades institucionales y gubernamentales, por ende la educación es un sistema que todo el tiempo está en constantes cambios evolutivos, en los cuales interfieren varios organismos tanto estatales u organizacionales como la UNESCO *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* y la OEI *Organización de los Estados Iberoamericanos Para la Educación, la ciencia y la cultura*. Según La UNESCO (2013, p.1), "la calidad debe ir más allá de asegurar el ingreso y la permanencia de los niños en las aulas; más bien, es la combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos". También es importante engranar las estrategias legales en los sistemas de los diferentes países por ejemplo en "los países de Latinoamérica comienzan a dirigir políticas educativas, estrategias de acción, esto para lograr generar, calidad educativa bajo ciertas dimensiones, las cuales son esenciales para el sistema educativo (UNESCO, 2013, p.1).

Cabe destacar que la evaluación también considera como un elemento básico el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde no solo actúa el docente y los estudiantes, sino la comunidad educativa sin darse cuenta influye de manera directa, puesto los factores extrínsecos e intrínsecos cumplen un papel bastante significativo en dichos procesos, ya que le dan de forma amplia o segmentada diferentes herramientas de llevarlas a las aulas y fuera de ellas, educando no solo para un espacio académico sino para la vida, lo que se conoce hoy día como las competencias tal como lo sustenta Moreno (2012)

La educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado desde finales del siglo XX y especialmente en lo que va del presente. Es común encontrar constantes referencias a conceptos tales como formación por competencias, aprendizaje por competencias, currículo basado en competencias, evaluación de competencias, entre otros. (p.2)

Paralelamente, otro aspecto a tener en cuenta en esta investigación es la percepción del estudiantado referente a los procesos evaluativos de su formación profesional, ya que hasta hace poco por políticas públicas e institucionales se cuenta con encuestas de satisfacción del aprendizaje o de los procesos de evaluación, sin embargo se evalúa de forma genérica, mas no específica en el ámbito evaluativo y su propósito, así como lo recomiendan Rodríguez, Holmes, Restrepo & Luna (2016):

El estudiantado tiene la concepción de la evaluación como una práctica que debe ser utilizada para la retroalimentación en torno al logro de los objetivos de aprendizaje; sin embargo, consideran que los profesores y profesoras utilizan, a menudo, preguntas que confunden al estudiante y preguntas muy teóricas sin aplicación a la práctica. Adicionalmente, manifiestan que no utiliza otras prácticas diferentes a la evaluación tradicional como la evaluación por pares, coevaluación o autoevaluación; tampoco utiliza a menudo plataformas virtuales para realizar evaluaciones. (p. 14)

Sin duda alguna el tema de evaluación genera y despierta muchos sentimientos en todos los estudiantes y niveles académicos, en la gran mayoría de veces es de miedo o temor conllevándolo simultáneamente a la desmotivación de los aprendizajes, como lo ratifica Gibbs, (2006)

Los estudiantes entienden el aprendizaje y el método de evaluación, así mismo influirá en su adaptación y su motivación, teniendo en cuenta también su rendimiento en las asignaturas que suelen estudiar, acomodando las actividades hacia un mejor aprendizaje que logre ser más activo y profundo, esto puede causar que la calificación sea insignificante. (p. 30)

Generalmente los docentes planifican y ejecutan el proceso evaluativo correspondiente al proceso de enseñanza desarrollando habilidades de conocimiento en los estudiantes tal como lo destaca Yorke (2003) "El interés principal de los docentes es utilizar el sistema evaluativo como medio para que los estudiantes consigan amplios y profundos aprendizajes" (p. 482)

Evidentemente, los resultados de la evaluación deben proporcionar lineamientos que ayuden arreglar o realizar cambios que sean necesarios para alcanzar los objetivos y dar prioridades al proyecto o desarrollo temático evaluado. Las diferentes metodologías pueden incluir diferentes variedades determinantes y otros modos de interpretación, generalmente desde un punto de partida, lo cual consiste en hacer encuestas a los sujetos que soliciten el estudio para conocer su opinión en relación con la perspectiva de la evaluación, sus defectos, virtudes y problemas. Así como lo expresan Fernandes, Sotolongo & Martínez (2016):

Los estudiantes son fuente evaluadora confiable y válida en la eficacia del desempeño docente, por lo cual se recomienda, para nuestro propósito de mejorar la enseñanza, la toma de decisiones sobre el personal académico y salvaguardar el control de la calidad educativa. (p. 16)

Naturalmente en un proceso educativo es importante evidenciar los resultados obtenidos, sean buenos o regulares, lo cual permite conocer a cierta medida si el proceso ha sido el más adecuado o por el contrario está muy lejos de los objetivos propuestos iniciando el curso o el proyecto a desarrollar, es por eso que la evaluación funciona como herramienta para mejorar un sistema institucional y de igual manera determinar la calidad educativa (Atienza et al., 2016). Esta investigación permitirá conocer la importancia que tiene la evaluación para un programa académico profesional enfocado a la formación educativa además de medir el grado de percepción que tienen los estudiantes con respecto a este, con el fin mejorar la calidad de la Licenciatura en Educación Física para futuras generaciones.

Por ultimo en este apartado cabe citar los antecedentes investigativos en torno a la percepción de la evaluación en los entornos educativos; por ello Díaz, Romero & Heredia (2012) resaltan que la evaluación busca identificar una coherencia entre aprendizaje de conceptos y el desarrollo de habilidades para su aplicación a un contexto determinado en la solución de problemas, para esto se debe medir por aprendizajes donde se pronuncie cada desarrollo por sus objetivos. Por otra parte, Garelo & Rinaudo (2013) describen que los enfoques modernos de evaluación del aprendizaje van más allá de la medición, capacidad del estudiantado y reproducción del conocimiento, además están orientados al desarrollo de capacidades para aplicar los conocimientos a la interpretación de distintas situaciones. Mientras Ibarra & Rodríguez (2014) determinan que por medio del contenido y su aplicación a la realidad social del día a día, surgirán nuevos enfoques en las que se encuentran la evaluación formativa, auténtica, basada en competencias, autónoma y sostenible, por consiguiente se enfocara la evaluación por competencias. Igualmente Rodríguez & Cortés (2010) expresan que el aprendizaje basado en problemas, es una aprendizaje que realiza situaciones reales para ver las experiencias que tienen los sujetos para así mismo evaluarlas

y transformarlas en soluciones propias. Finalmente Stanley & Marsden (2012) presentan ventajas como modelos alternativos de evaluación del aprendizaje con una buena percepción por parte de estudiantes por la aplicación a situaciones reales de los conceptos vistos en clase, con base a lo expuesto, el objetivo de esta investigación es determinar la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en educación física sobre el sistema evaluativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO sede principal Bogotá, Colombia.

Metodología

Participantes

La muestra que participó de esta investigación estuvo constituida por una muestra incidental de 227 estudiantes de cuarto y quinto semestre pertenecientes al programa de Licenciatura en Educación Física, de los cuales 137 son de género masculino (60,3%) y 90 de género femenino (39,6%) con las siguientes edades: 20 años (30,6%), 23 años (19,4%), 26 años (28,9%) y 28 años (21,1 %). Con relación al estrato socioeconómico, la población en su mayoría es de estrato 3 (70,4%), seguido del estrato 2 (20,1%), y estrato 4 (9,5%). Los estudiantes que hicieron parte de esta investigación pertenecen a la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la localidad de Engativá, Bogotá Colombia.

Instrumento

El instrumento utilizado es la encuesta titulada Percepción de la evaluación en educación superior de los autores Acebedo, Aznar & Hinojo (2017). El cual tiene 43 ítems y se divide en las siguientes variables: criterios de evaluación (8 ítems), finalidad de la evaluación (8 ítems), técnicas e instrumentos de evaluación (11 ítems), resultados de la evaluación (8 ítems) y forma de la evaluación (8 ítems). El formato de respuesta fue por medio de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: donde 1 es "nunca", 2 es "casi nunca", 3 es "a veces", 4 es "casi siempre" y 5 es "siempre".

Procedimiento

Para la recolección de los datos, se informó a los participantes sobre la naturaleza de la investigación, se pidió la colaboración de los docentes y los estudiantes. Se entregó un formato de autorización, solicitando su consentimiento para la participación en el estudio. El día de la aplicación del cuestionario se explicó el objetivo del mismo y las variables. Cada estudiante tuvo 45 minutos para contestar de forma auto administrada. El análisis estadístico se realizó por medio del programa SPSS 23.0 y técnicas de estadística descriptiva.

Resultados

Con la finalidad de hacer un análisis de la fiabilidad del test aplicado a los 227 estudiantes se evidencia una fiabilidad adecuada de la escala total (,873). Lo cual determina que la información recogida es confiable ya que se demuestra en la validación del instrumento utilizado en la investigación, basado en la resultante superior de confiabilidad al 0,7, lo cual significa que la información suministrada es confiable para la investigación.

Tabla 1

Fiabilidad del Test

	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Nº de elementos</i>
Escala Total	,873	43
Grupo I: Criterios de Evaluación	,875	8
Grupo II: Finalidad de la Evaluación	,987	8
Grupo III: Técnicas e Instrumentos de la Evaluación	,758	11
Grupo IV: Resultados de la Evaluación	,876	8
Grupo V: Forma de la Evaluación	,867	8

El instrumento utilizado fue el Test de Percepción de la evaluación en educación superior que se divide en 5 dimensiones, las cuales a su vez se subdividen en ítems que están agrupadas de la siguiente manera (Tablas 2 a 6):

Tabla 2

Dimensiones e ítems del Test. Grupo I: Criterios de Evaluación

<i>Grupo I: Criterios de Evaluación</i>
1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?
2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?
3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?
4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?
5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?
6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?
7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?
8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?

Tabla 3

Dimensiones e ítems del Test. Grupo II: Finalidad de la Evaluación

Grupo II. Finalidad de la Evaluación
9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?
10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?
11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?
12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?

Tabla 4

Dimensiones e ítems del Test. Grupo III: Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Grupo III. Técnicas e Instrumentos de Evaluación
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes?
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?
23. ¿Le han aplicado quices programados?
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra clase)?
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?

Tabla 5

Dimensiones e ítems del Test. Grupo IV: Resultados de la Evaluación

Grupo IV. Resultados de la Evaluación
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?
29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?
32. ¿Cuándo los estudiantes obtienen notas límite como 2,8 o 2,9, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio de 3,0?
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?

Tabla 6

*Dimensiones e ítems del Test. Grupo V: Forma de Evaluación***Grupo V. Forma de Evaluación**

36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?

Tabla 7

Estadística descriptiva de las variables

<i>Dimensiones</i>	<i>Media Aritmética</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Varianza</i>
Grupo I: Criterios de Evaluación	3,87	0,71	0,74
Grupo II: Finalidad de la Evaluación	4,02	0,68	0,69
Grupo III: Técnicas e Instrumentos de la Evaluación	4,23	0,76	0,79
Grupo IV: Resultados de la Evaluación	3,97	0,79	0,81
Grupo V: Forma de la Evaluación	2,98	0,81	0,84

De acuerdo a los resultados es posible destacar que los estudiantes identifican claramente en la metodología de clase cuáles son las competencias que el docente pretende desarrollar con ellos, conocen el sistema de evaluación al cual atenderán durante las sesiones de clase y se vuelven partícipes de la evaluación en el momento que se les permite retroalimentar estos procesos. Aunque reconocen la ausencia de una evaluación diagnóstica con la cual el docente pueda identificar las dificultades que traen los estudiantes de cursos anteriores de tal manera que se pueda generar una evaluación que atienda a falencias específicas del grupo, ya que la media en la variable de los criterios de evaluación es 3,87, así mismo se presenta una desviación típica baja, lo cual indica que los datos están dispersos o distribuidos cercanos a la media, equivalente a 0,71.

Continuando con la información obtenida es posible referenciar por parte de los estudiantes el uso de las pruebas escritas como un instrumento que permite castigar comportamientos desacertados de clase, aplicándolo como un método que premia la memorización de contenidos para dar cuenta de las clases desarrolladas, apartándose de la finalidad inicial del proceso reconocido al inicio como herramienta que permite observar el desarrollo de habilidades. También reconocen que se evalúa de tal manera que es posible identificar la capacidad de análisis y la comprensión de contenidos de cada uno de ellos, ya que la media en la variable finalidad de la evaluación es 4,02, así mismo se presenta una desviación típica baja, lo cual indica que los datos están dispersos o distribuidos cercanos a la media, equivalente a 0,68.

Por otro lado, se identifica por parte de los estudiantes la aplicación de diferentes técnicas de evaluación, acompañados de instrumentos que verifican el avance tanto en los contenidos desarrollados como en las habilidades observadas en ellos. De las estrategias de mayor relevancia evidenciadas en el estudio, están los trabajos escritos con los cuales logran consultar, contrastar y potenciar habilidades de análisis y argumentación propios de un buen profesional, ya que la media en la variable técnicas e instrumentos de la evaluación es 4,23, así mismo se presenta una desviación típica baja, lo cual indica que los datos están dispersos o distribuidos cercanos a la media, equivalente a 0,76.

De la misma manera, la validez de una retroalimentación oportuna y adecuada permite ser más asertivos en los procesos de evaluación y debería ser considerada con mayor frecuencia e importancia, no solamente en los previos de mayor relevancia sino durante todo el proceso y con todos los instrumentos o técnicas evaluativas que se apliquen. Por eso es necesario entrever que de acuerdo a la información obtenida en la investigación se hace necesario que los docentes interioricen la relevancia de esta parte del proceso antes, durante y después del desarrollo de cada una de sus clases, ya que la media en la variable resultados de la evaluación es 3,97, así mismo se presenta una desviación típica baja, lo cual indica que los datos están dispersos o distribuidos cercanos a la media, equivalente a 0,79.

Por último, la prueba escrita como instrumento de evaluación permite observar el desarrollo de ciertas habilidades cognoscitivas, evidenciando los niveles de formación que se pueden asistir mediante el cambio de paradigmas sobre esta herramienta usada tradicionalmente. De acuerdo al estudio una prueba escrita debe reflejar la relación entre lo enseñado y lo aprendido, deben valorar competencias o habilidades del estudiante, usar formatos comprensibles y normalizados de tal manera que aporten confianza a la hora de aplicarla. En la encuesta se reconoce la habilidad del docente para plantear pruebas escritas que trascienden de lo físico a lo sistematizado permitiendo vislumbrar otras alternativas de presentación, con formatos institucionales que reflejan organización y preparación del instrumento. Cabe resaltar que puede existir la posibilidad de encontrar como lo manifiestan en los resultados preguntas mal formuladas o sin una respuesta acorde, pero que no demerita el valor de los resultados obtenidos, ya que la media en la variable forma de la evaluación es 2,98, así mismo se presenta una desviación típica baja, lo cual indica que los datos están dispersos o distribuidos cercanos a la media, equivalente a 0,81.

Discusión

El ser humano siempre se ha basado en percepciones y de allí parte un juicio de todas las experiencias y personas a las que se ha expuesto; al analizar estos resultados se generan muchas incógnitas a partir de la evaluación y quizás no muchas serán solucionadas, pero lo que se ha buscado con esta investigación es encontrar algunos aspectos relevantes que permitan analizar esas dudas específicas sobre la percepción del modelo praxeológico en la evaluación en estudiantes de Licenciatura en Educación Física y su articulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de ello; se puede evidenciar que los resultados analizados en sus 5 variables que fueron en promedio medio altos favoreciendo en gran parte el proceso de evaluación de los docentes hacia los estudiantes universitarios, estos resultados se asemejan a los hallazgos previos, ya que se ha evidenciado que los procesos de evaluación optimizan los procesos de aprendizaje en los estudiantes universitarios (Navarro et al., 2016).

De allí también se puede analizar que los estudiantes realmente entienden el proceso de evaluación aplicado, de la misma forma se infiere que los estos reconocen la evaluación como un medio que les permite conocer los aciertos y equivocaciones que se obtienen en el proceso de aprendizaje, de igual manera verificar si los procesos para alcanzar las metas a corto, mediano y largo plazo son adecuados y si el logro de estos resultados es conveniente positiva o negativamente respecto a los propósitos gubernamentales de ley que contempla el manual de la evaluación de desempeño del ministerio de educación nacional (MEN, 2003).

El primer análisis se basa en los criterios de la evaluación, este es un punto realmente importante ya que de allí parte la significación u objetivo que se le dé a dicha evaluación, como lo ratifica Moon (2004, p.21) "los criterios de evaluación pueden ser desarrollados a partir de los objetivos de aprendizaje o de las tareas de evaluación, pero en cualquiera de los casos deberían relacionarse con los objetivos de aprendizaje". Pero al hablar de objetivos de aprendizaje como criterio de evaluación se debe tener en cuenta que dichos objetivos son un conjunto de conocimientos, en este caso el criterio de evaluación en las instituciones de educación superior no solo debe evaluar dichos conocimientos al finalizar un periodo académico, sino que también evaluarlo al iniciar el siguiente periodo, ya que el hecho de que los estudiantes hayan sido promovidos a un siguiente periodo no significa que los conocimientos adquiridos en sus cursos anteriores hayan quedado totalmente claro (Sadler, 2009).

Sin embargo, no quiere decir que todo el proceso se encuentra correctamente realizado por parte del docente, ya que según García (2013) propone la evaluación diagnóstica y formativa para la evaluación del desempeño académico individual, esto servirá para resolver uno de los resultados analizados y en el cual no se adquiere plenamente el proceso formativo desde las diferentes características del sentido real de la evaluación en educación superior estos resultados son similares con lo encontrado por (Rivas et al., 2019) donde sustentan que la evaluación diagnóstica evitara un alto porcentaje de pérdida académica.

Por otra parte, los estudiantes reconocen que se les esta evaluado de tal manera que es posible reconocer las temáticas trabajadas, pero aún queda una incógnita sobre la evaluación escrita, como lo revela Moreno (2009, p.584) "No obstante se disponga hoy día de enfoques de enseñanza aprendizaje más amplios e integrales, la

evaluación se sigue manifestando en la práctica como algo rígido, centrada en exámenes escritos y restringida a los resultados de los alumnos”.

De igual manera al analizar la variable sobre las técnicas e instrumentos de evaluación, se puede identificar que los trabajos escritos continúan siendo parte principal de un proceso evaluativo y así potenciar habilidades de análisis y argumentación propia por parte del estudiante, pero esto puede ser también para el evaluado algo contradictorio y generar malestar si se termina convirtiéndose en una calificación, por ello se recomienda ofrecer una correcta direccionalidad a dicha evaluación. Como lo ratifica Álvarez (2009, p.362) “Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir” y aunque estas dos están conjuntas no se puede llegar a evaluar sin tener que calificar, se debe enfocar la manera que ello no termine siendo un dolor de cabeza para los estudiantes, ya que cuando se genera presión por una nota el aprendizaje puede terminar siendo nulo, Como lo postulan en su investigación Trillo & Porto (1999, p.65) “(...) proceso que puede relacionarse con la dificultad con la que el docente realice las evaluaciones, en muchas ocasiones hay evaluaciones largas y tediosas que se terminan volviendo muy extenuantes para los estudiantes y esto termina en un aprendizaje poco significativo.”

Cabe destacar que por esta razón el resultado de la evaluación es parte fundamental, ya que evaluación sin resultado no sería evaluación y sin importar si este resultado es negativo o positivo, debe generar una retroalimentación constante y adecuada del evaluador, según los resultados observados del estudiante en educación superior esto debe ser una constante continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en los hallazgos de Stobart (2010, p.187) cuando sostiene que “el estudiante ejecuta una tarea nueva y difícil, es mejor emplear la retroalimentación inmediata con el objetivo de reducir la frustración frente a la misma”, por tal motivo, se debe tener una retroalimentación enfocada a responder todas las necesidades que el estudiante de educación superior necesita y cómo saber qué fue lo que hizo mal, si sus respuestas fueron o no acordes al trabajo formulado y sobre todo como mejorar para lograr los objetivos trazados inicialmente en el proyecto o espacio académico.

De todos modos cuando se habla del tipo de preguntas utilizadas para la evaluación desde la encuesta, un porcentaje alto de estudiantes consultados cree que hay muchas preguntas que los confunden durante la realización de exámenes y que estas mismas son muy teóricas lo cual no logra desarrollar una aplicación práctica. En varios estudios se encontraron que las prácticas de evaluación que predominan están orientadas a las preguntas centradas al recuerdo, más significativamente a la memorización del estudiante, en las cuales se considera que existe mayor aprendizaje, cuanto mayor similitud exista entre la información memorizada y el dato original (Ayala et al., 2010).

Para finalizar, parametrizar la evaluación en la educación superior aporta al mejoramiento en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, además en esta investigación se consolida el hecho de que partir de un modelo preestablecido como lo es el praxeológico, el cual estructura las fases metodológicas de la mismo, y que a diferencia del modelo tradicional lo conduce a que sea determinante y preponderante el acompañamiento al aporte constante de la institución educativa basada en correctas políticas institucionales, en las cuales se establecen técnicas e instrumentos modernos, los cuales no solo miden el aprendizaje, sino las competencias sociales y humanas con los que trasciende el modelo educativo de enseñanza de la institución en la comunidad educativa, transmitiendo a los estudiantes una visión mucho más dinámica e integral de la evaluación de los saberes, ello en concordancia con Navarro et al. (2017, p.61) “implica, además de ser un ejercicio de formación, el docente debe mejorar las habilidades evaluativas que permitan la planificación del estudiante de acuerdo a los objetivos propuestos para determinar las actividades adecuadas”.

De igual manera se debe tener en cuenta que la evaluación siempre será un fenómeno que termina condicionando el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que el docente nunca debe dejar de lado la objetividad de dicha evaluación y en vez de tomarla solo para realizar exámenes finales y emitir un juicio de valor al final de cualquier de cualquiera de ellos, se debe enfocar más en tomar estos resultados y así corregir todas las falencias o dudas que se hayan presentado por parte del estudiante para luego así realizar nuevamente una evaluación ya acorde a esa nueva adquisición y aclaración de conocimientos .

Conclusiones

Se evidencia por medio de los resultados que los estudiantes identifican el modelo evaluativo que promueve la universidad a través del programa de Licenciatura en Educación Física, lo cual indica que tanto docentes como estudiantes logran fortalecer la enseñanza a través de un proceso que conlleva al cumplimiento de las competencias establecidas en cada uno de los semestres académicos que propone el modelo institucional; esto permite un crecimiento en la formación profesional del estudiante acorde al modelo pedagógico praxiológico que impulsa la institución educativa.

La percepción de la evaluación debe ser abordada como una práctica utilizada para la retroalimentación del entorno y lograr los objetivos de los aprendizajes, pero a menudo algunos docentes utilizan preguntas que confunden a los estudiantes donde se visualizan excesivamente teóricas y no se reflejan en la praxis, el cual se manifiesta como pares de coevaluación o autoevaluación, han sido habilidades que ayudan a planificar la evaluación dependiendo de los objetivos, los estudiantes han logrado identificar diferentes técnicas de evaluación y junto con ello, estrategias para lograr con mayor relevancia la mejoría en su estudio formativo desarrollando habilidades integrales en las competencias que demanda la sociedad hoy día.

El proceso evaluativo en todos los niveles, deben parametrizar fases especificando alcances de tipo cualitativo y cuantitativo, en donde se fortalezca no solo los saberes y conocimientos específicos, sino se apunte a potenciar y desarrollar los modelos institucionales en pro del estudiante y se le concientice del proceso que lleva a cabo, motivándolo cada día a mejorar de manera integral en su proceso a que afiance y mejore las dificultades que se le presenten.

Referencias Bibliográficas

Acebedo- Afanador, Manuel J, Aznar-Díaz, Inmaculada, & Hinojo-Lucena, Francisco J. (2017). *Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. Información tecnológica*, 28(3), 107-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>

Álvarez, Juan Manuel (2009), "La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo", *Revista de Educación*, 350, pp. 351-374, en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_15.html

Atienza, R., Valencia Peris, A., Matos García, D., López Pastor, V., y Devis Devis, J. (2016). *La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. Movimiento*, 22(4), 1033-1048. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115349439002.pdf>

Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. I. (2010). *Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. Estudios Pedagógicos*, 36(1), 53-67. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>

Díaz, F., Romero, E., & Heredia, A. (2012). *Diseño tecno pedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n2/v14n2a8.pdf>

Fernández, D., Sotolongo, M, y Martínez, C. (2016). *La Evaluación del Desempeño por Competencias: Percepciones de Docentes y Estudiantes en la Educación Superior. Formación Universitaria*, 9(5), 15-24. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n5/art03.pdf>

- Foronda Torrico, José María, & Foronda Zubieta, Claudia Lorena (2007). *La evaluación en el proceso de aprendizaje. Perspectivas*, (19), 15-30. [Fecha de Consulta 25 de Abril de 2020]. ISSN: 1994-3733. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4259/425942453003>
- García Salord, S. (2013). *Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa. Un tránsito difícil pero necesario. Perfiles educativos*, 35(no.sp.e.) Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500008
- Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2013). *Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a9.pdf>
- Gibbs, G. (2006). *How assessment frames student learning. En C. Bryan & K. Clegg (Eds), Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). London: Routledge. Recuperado de: <https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/Innovative%20Assessment%20in%20Higher%20Education.pdf>
- Ibarra, M.S., & Rodríguez, G. (2014). *Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. Doi:10.6018/rie.32.2.172941
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Manual de la evaluación de desempeño. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf.pdf*
- Moon, J. (2004). *Linking levels, learning utcomes and assessment criteria. In Edinburgh.*
- Moreno Olivos, T. (2012). *La evaluación de competencias en educación. Sinéctica*, (39), 01-20. Recuperado en 25 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es.
- Moreno, T. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14(41), 563-591.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). *Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. Revista signos*, 49, 78-99.
- Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., & Espinoza Cordero, J. (2017). *El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69
- Prada-Rodríguez, M. L. (2019). *¿Orientan los aparatos tecnológicos las acciones humanas? Una postura praxeológica. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(21), 67-89.
- Ricoy, María Carmen, & Fernández-Rodríguez, Jennifer (2013). *La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. Educación XX1*, 16(2), 321-341. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70626451006>
- Rivas, R. S., Novoa-Hernández, P., & Rodríguez, R. S. (2019). *Evaluación de la presencia de competencias digitales en las Instituciones de Educación Superior en América Latina. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E21), 23-36.
- Rodríguez-Sandoval, E. y Cortes-Rodríguez, M. (Marzo, 2010). *Evaluación de la estrategia pedagógica "Aprendizaje basado en proyectos": Percepción de los estudiantes. Avaliação. Revista de Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 143-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114878008>

Rodríguez-Espinosa, Holmes, & Restrepo-Betancur, Luis Fernando, & Luna-Cabrera, Gloria Cristina (2016). *Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. [Fecha de Consulta 25 de Abril de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194146862018>

Romero-Bojórquez, Ladislao, & Utrilla-Quiroz, Alejandra, & Utrilla-Quiroz, Víctor Manuel (2014). *Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. Ra Ximhai*, 10(5), 291-319. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134020>

Rueda Beltrán, M., y García Salord, S. (2013). *La evaluación en el campo de la educación superior. Perfiles educativos*, 35(no.spe.) Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50185-26982013000500002

Sadler, D. R. 2009 "Grade Integrity and the Representation of academic Achievement" *Studies in Higher Education*. p. 34-45 (7)

Stanley, T., & Marsden, S. (2012). *Problem-based learning: Does accounting education need it? Journal of Accounting Education*, 30(3-4), 267-289.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Ediciones Morata.*

Trillo Alonso, F., y Porto Currás, M. (1999). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la facultad de ciencias de la educación. Innovación educativa*, 9, 55-75.

UNESCO. (2013). *La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa. Recuperado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf*

Yorke, M. (2003). *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. Higher Education*, 45(4), 477-501. Doi: 10.1023/A: 1023967026413.

Conflicto de intereses Nosotros Jayson Andrey Bernate y Milthon Javier Betancourt, declaráramos que hemos leído y entendemos las posibles situaciones causales de conflicto de interés y damos fe de que no es posible que tenga afiliación o relación causal de conflicto de interés que pueda impedirme llevar a cabo nuestra tarea como investigadores. Igualmente, nos declaramos como autores terciarios y otorgamos a la revista el derecho de primera publicación, entendiendo que después de la publicación se licenciará simultáneamente bajo una Licencia de Atribución de Creatividad Común para compartir el trabajo con reconocimiento de la autoría de la obra y la publicación inicial en esta revista. Tenemos conocimiento que podemos celebrar acuerdos contractuales adicionales por separado para la distribución no exclusiva de la versión publicada de la revista (por ejemplo, publicarla en un repositorio institucional o publicarla en un libro), con el reconocimiento de su publicación inicial en este diario.