

Partiendo de la complejidad y los retos que implican las dimensiones humanas en los procesos evaluativos, el presente estudio analiza la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño desde el enfoque crítico-humanista de la educación con el propósito de aportar a su mejora.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL PROGRAMA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Mario Andrés Calvachi Morillo



**La evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de
Nariño**

Mario Andrés Calvachi Morillo

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Docencia Universitaria

San Juan de Pasto-Colombia

2018

**La evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de
Nariño**

Mario Andrés Calvachi Morillo

Trabajo para optar el título de magister en Docencia Universitaria

Asesor

Álvaro Torres Mesías

Doctor en ciencias de la educación

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Docencia Universitaria

San Juan de Pasto-Colombia

2018

Nota de responsabilidad

"Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de los autores"

Artículo 1 del acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado de honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación

Firma presidente del jurado

Firma jurado

Firma jurado

Fecha de sustentación: _____

San Juan de Pasto 2018.

Agradecimientos

Esta investigación se pudo realizar gracias a los docentes y estudiantes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño que de una manera desinteresada participaron e hicieron posible el desarrollo de este trabajo, principalmente al arquitecto Pablo Londoño Borda quien con afable interés autorizó la realización de esta investigación.

De igual manera agradezco a los docentes de la Maestría en Docencia Universitaria por sus valiosos aportes, especialmente al Dr. Álvaro Torres quién como asesor apoyó y aportó al desarrollo de este trabajo con calidad humana y profesionalismo, también agradezco a los docentes del Programa de Arquitectura de la I. U CESMAG principalmente a la arquitecta Magali Martínez por la oportunidad brindada para socializar esta investigación.

Finalmente agradezco a mis familiares por su apoyo incondicional y a todas aquellas personas que participaron directa o indirectamente en la elaboración de este trabajo.

Dedicatoria

A los docentes y estudiantes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño que son la razón de ser de este trabajo.

Resumen analítico del estudio

Programa académico: Maestría en Docencia Universitaria.

Autor: Mario Andrés Calvachi Morillo

Asesor: Álvaro Torres Mesías. Doctor en Ciencias de la Educación.

Título: La evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño

Área de investigación: Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior.

Línea de investigación: Teorías y Procesos Curriculares.

Palabras clave: Evaluación, humanismo, enfoque crítico, evaluación de competencias en arquitectura, evaluación sistemática.

Descripción: Este documento muestra los resultados de una investigación realizada en el periodo académico I de 2016 en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño sobre la evaluación de los aprendizajes. En el proceso de recolección de información participaron 15 estudiantes de los semestres VIII y X, y 9 docentes del núcleo temático Taller de Arquitectura.

Objetivos: El objetivo general se centró en indagar sobre la evaluación de los aprendizajes que se presenta en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño a través de las concepciones de los docentes y estudiantes. Para desarrollar dicho objetivo se plantearon las siguientes acciones (objetivos específicos): determinar si los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño integran la dimensión emocional de los estudiantes en los procesos evaluativos, identificar si las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se centran en la formación, develar si la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se desarrolla desde el

enfoque crítico del currículo, analizar las razones por las cuales la práctica de las modalidades alternas de evaluación son insipientes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, explorar si los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño centran la evaluación en competencias o en objetivos, establecer si la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se realiza de manera sistemática, y finalmente proponer un seminario fundamentado en la investigación acción participación (I.A.P) con la finalidad de aportar a la mejora de las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño.

Fundamentos teóricos: Los fundamentos teóricos que sustentaron la presente investigación fueron los siguientes: la evaluación desde el enfoque humanista de la educación, la cual abarca la dimensión emocional de los estudiantes puesto que esta dimensión es fundamental para que los aprendizajes se logren de manera significativa, en este sentido según Alegret, Castanys, y Sellarés (2003), el docente cumple una doble función en los procesos educativos los cuales consisten en cuidar y atender a los estudiantes vulnerables y al mismo tiempo promover la excelencia.

Otro tema que sustentó la presente investigación fue la evaluación centrada en la formación en la cual los estudiantes no son los únicos responsables de los fracasos académicos, sino que los docentes también tienen cierto grado de responsabilidad en dicho suceso (Sacristán, 1988). En este orden de ideas Ahumada (2005) menciona que este tipo de evaluación indaga alternativas de enseñanza ante la ausencia de resultados en el aprendizaje, razón por la cual Parlett y Hamilton (2007) señalan que en la evaluación se debe comprender el error como parte del aprendizaje y no lo sanciona.

Por otra parte, la corriente crítica del currículo, compone otro de los temas fundamentales de la presente investigación, la cual según Santos (1999) sugiere que la evaluación se debe realizar a partir de las posturas de los estudiantes y no desde la repetición de ideas de los docentes para fomentar el espíritu crítico y la autonomía.

Al respecto Rois (2012) argumenta que en arquitectura se debe erradicar el concepto de transmisión de conocimientos para promover un espacio de producción y pensamiento gobernado por un sentido de compromiso compartido entre docentes y estudiantes y no por un empirismo rígido preestablecido; en la misma línea de pensamiento Torrado (2010) sostiene que los estudiantes deben plantearse sus propias preguntas y encontrar repuestas según sus criterios, acompañado y no dirigido por los docentes, promoviendo de esta manera el desarrollo de la libertad individual y grupal.

Teniendo en cuenta la importancia de la participación de los estudiantes en los procesos evaluativos; en la presente investigación se indagan por las modalidades alternas de evaluación las cuales según (Jané M. , 2008) permiten la participación de los docentes y estudiantes en la toma de decisiones, trascendiendo de esta manera a la evaluación convencional (heteroevaluación) en la cual únicamente el docente es quien ejerce pleno dominio de las calificaciones.

Otro de los fundamentos teóricos que sustentaron la investigación fue el enfoque de evaluación por competencias, puesto que este enfoque según Forés (2003) permite a los estudiantes elegir la manera de resolver un determinado problema, en consecuencia, promueve el desarrollo de la libertad individual y grupal apuntando al aprendizaje autónomo, superando de esta manera a la evaluación por objetivos la cual centra el interés en el rendimiento de los estudiantes.

La evaluación sistemática constituyó el último referente teórico de esta investigación la cual según Perez, Freixas, R., y Cárdenas, J. (2010) ahonda por prácticas evaluativas organizadas y fiables de tal manera que los estudiantes puedan comprender en qué y cómo fueron evaluados, lo cual según Torres (2006) permite contribuir significativamente al aprendizaje, por ello es fundamental recurrir en técnicas e instrumentos de evaluación que faciliten su precisión.

Metodología: La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, optando por el diseño etnográfico, el cual permitió la interpretación del modo de pensar de una cultura, en el caso particular una cultura académica universitaria. El enfoque empleado de investigación fue el hermenéutico puesto que permitió la interpretación de las acciones y percepciones de los docentes y estudiantes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño.

La población de la investigación fueron 16 estudiantes de VIII y X semestre y 15 docentes del núcleo temático Taller de Arquitectura, la muestra la conformaron 9 y 15 personas respectivamente.

En cuanto a las técnicas de investigación se utilizó la entrevista para los docentes, el grupo focal para los estudiantes, y la revisión documental para analizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP), para el estudio de las prácticas docentes se utilizó la observación.

Como instrumento de investigación se utilizó un cuestionario de preguntas exploratorias no estructurado el cual permitió una conversación informal con los participantes, para la observación y el análisis documental se emplearon fichas que permitieron registrar los hallazgos relevantes.

Los hallazgos encontrados se sistematizaron en matrices de vaciado a través de categorías y subcategorías de investigación, como técnica de análisis se utilizó la triangulación con el apoyo del software *Atlas Ti*.

Resultados de investigación: Los resultados de investigación indicaron que en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño existe una evaluación reduccionista la cual no aborda la complejidad que implica la dimensión emocional, debido que es considerada ajena a la educación. Además, se identificó el predominio de la evaluación centrada en la calificación cuando algunos docentes y estudiantes asociaron a la evaluación como un instrumento de medición o como un sistema de aprobación, omitiendo su valor formativo.

Otro de los resultados encontrados indicó que en el Programa de Arquitectura de la universidad de Nariño algunos docentes evalúan en función a la repetición de sus ideas, donde los estudiantes manifestaron que no tienen la libertad al momento de proyectar, evidenciándose de esta manera un modelo pedagógico transmisionista. En correspondencia a este resultado se encontró que las modalidades alternas de evaluación no son practicadas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño debido a la desconfianza que sienten algunos docentes hacia estos tipos de evaluación.

En cuanto a la evaluación de competencias, se encontró que no está consolidada en dicho Programa, debido a que es reducida por la presencia de la evaluación de objetivos, además se detectó la práctica de una evaluación asistemática carente de objetividad y rigurosidad.

Conclusiones y recomendaciones: Las conclusiones y recomendaciones del presente estudio indicaron que la práctica de una evaluación reduccionista en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño no genera los ambientes adecuados para que los estudiantes aprendan en un entorno de confianza y afecto.

Por otra parte, la evaluación centrada en la calificación que prevalece en las prácticas evaluativas del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, hace que los desaciertos corran por cuenta de los estudiantes donde el docente se exime de toda responsabilidad, esta situación justifica la necesidad de aplicar la evaluación centrada en la formación que les permita a los estudiantes la búsqueda y la exploración en los procesos de aprendizaje de la arquitectura sin el temor de ser sancionados.

Otra de las conclusiones del presente estudio indicó que las prácticas evaluativas en dicho Programa se desarrollan desde el enfoque técnico del currículo por cuanto existe una clara imposición de criterios por parte de algunos docentes en los estudiantes.

Por otra parte, no existe una práctica de evaluación por competencias de manera consolidada puesto que la presencia de la evaluación de objetivos en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño hace de las lógicas educativas un modelo productivista, toda vez que los estudiantes pierden la libertad de evidenciar el aprendizaje acorde a sus intereses, lo que ocasiona que ellos se centren en cumplir y no en aprender.

Con base en lo anterior es pertinente fomentar en los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño la práctica de una evaluación holística que permita comprender y abordar a los estudiantes desde sus múltiples dimensiones. En este orden de ideas es necesario fortalecer la práctica de la evaluación formativa que permita aportar a la resiliencia de los estudiantes.

Por otra parte, es fundamental fortalecer la evaluación desde la corriente crítica del currículo con el propósito de desarrollar la autonomía de los estudiantes. Finalmente se recomienda consolidar la evaluación por competencias apoyada en la utilización de instrumentos de evaluación que permita aportar a los aprendizajes.

Resumen

El objetivo general se centró en indagar sobre la evaluación de los aprendizajes que se presenta en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño a través de las concepciones de los docentes y estudiantes, con el fin de aportar a su mejora.

Los fundamentos teóricos fueron los siguientes: la evaluación desde el enfoque humanista de la educación, la evaluación centrada en la formación, la corriente crítica del currículo, el enfoque de evaluación por competencias, y la evaluación sistemática.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, en el diseño etnográfico y en el enfoque hermenéutico. En cuanto a las técnicas de investigación se utilizó la entrevista para los docentes, el grupo focal para los estudiantes, y la revisión documental para los documentos institucionales, como instrumento de investigación se utilizó el cuestionario de preguntas exploratorias no estructurado.

Los resultados de investigación indicaron que en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño existe una evaluación reduccionista la cual no genera los ambientes adecuados para que los estudiantes aprendan en un entorno de confianza y afecto. Además, se encontró el predominio de la evaluación centrada en la calificación la cual hace que los desaciertos corran por cuenta de los estudiantes donde el docente se exime de toda responsabilidad.

Otro de los resultados del presente estudio indicó que las prácticas evaluativas en dicho Programa se desarrollan desde el enfoque técnico del currículo por cuanto existe una clara imposición de criterios por parte de algunos docentes en los estudiantes.

Por otra parte, no existe una práctica de evaluación por competencias de manera consolidada puesto que la presencia de la evaluación de objetivos en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño hace de las lógicas educativas un modelo productivista, acompañado lo anterior de una práctica evaluativa asistemática carente de objetividad y rigurosidad.

Las recomendaciones del presente estudio fomentan la práctica de una evaluación holística que aborde a los estudiantes desde sus múltiples dimensiones, apoyados en un marco de participación y democracia, y en la utilización de instrumentos de evaluación que permitan una valoración precisa y objetiva, para de esta manera apuntar a una formación autónoma, crítica y al bienestar humano.

Abstract

The general objective was to investigate the evaluation of learning that is presented in the Architecture Program of the University of Nariño through the conceptions of teachers and students, in order to contribute to its improvement.

The theoretical foundations were the following: the evaluation from the humanistic approach to education, the evaluation centered on training, the critical current of the curriculum, the approach of evaluation by competences, and the systematic evaluation.

The research is framed in the qualitative paradigm, in the ethnographic design and in the hermeneutical approach. Regarding the research techniques, the interview for the teachers, the focus group for the students, and the documentary review for the institutional documents were used. As an investigative instrument, the questionnaire of unstructured exploratory questions was used.

The research results indicated that in the Architecture Program of the University of Nariño there is a reductionist evaluation which does not generate adequate environments for students to learn in an environment of trust and affection. In addition, the predominance of the assessment centered on the grade was found, which causes the errors to be borne by the students where the teacher disclaims all responsibility.

Another of the results of the present study indicated that the evaluation practices in said Program are developed from the technical approach of the curriculum as there is a clear imposition of criteria by some teachers in the students.

On the other hand, there is no practice of evaluation by competences in a consolidated way since the presence of the evaluation of objectives in the Architecture Program of the University

of Nariño makes the educational logics a productivist model, accompanied by the previous of an evaluative practice unsystematic lacking objectivity and rigor.

The recommendations of the present study encourage the practice of a holistic evaluation that addresses students from their multiple dimensions, supported by a framework of participation and democracy, and in the use of evaluation instruments that allow a precise and objective assessment, for this way to aim at an autonomous, critical and human welfare formation.

Tabla de contenido

Introducción

1. Capítulo I: La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque humanista de la educación.....	1
1.1. Fundamentos teóricos: la evaluación según su extensión.....	1
1.1.1. La evaluación holística.....	1
1.1.2. La evaluación reduccionista	3
1.2. Metodología de investigación	4
1.2.1. Diseño, paradigma y enfoque.....	4
1.2.2. Categorías y subcategorías de investigación	4
1.2.3. Población y muestra	4
1.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación	5
1.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información	5
1.3. Análisis y presentación de resultados	5
1.3.1. Resultados encontrados en estudiantes	6
1.3.2. Resultados encontrados en docentes	7
1.3.3. Hallazgos encontrados en documentos	9
1.3.4. Triangulación de la información	10
1.4. Conclusiones y recomendaciones	11
1.5. Referencias	11

2. Capítulo II: El propósito de la evaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño	13
2.2. Referentes teóricos: el propósito de la evaluación	13
2.2.1. La evaluación centrada en la formación.....	13
2.2.2. La evaluación centrada en la calificación	14
2.3. Metodología de la investigación	14
2.3.1 Paradigma, diseño y enfoque	14
2.3.2. Categorías y subcategorías de investigación.....	14
2.3.3. Población y muestra	15
2.3.4. Técnicas e instrumentos de investigación	15
2.3.5. Técnica de análisis y sistematización de la información	16
2.4. Resultados de investigación	16
2.4.1. Resultados docentes	17
2.4.2. Resultados encontrados en estudiantes	19
2.4.3. Hallazgos encontrados en documentos	21
2.4.4. Triangulación de la información	22
2.5. Conclusiones y recomendaciones	23
2.6. Referencias	24
3. Capítulo III: La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque crítico del currículo.....	26
3.1. Fundamentos teóricos: enfoques curriculares	26

3.1.1. El enfoque crítico del currículo.....	27
3.1.2. La evaluación desde el enfoque técnico del currículo	29
3.2. Metodología de la investigación	30
3.2.1. Diseño, paradigma y enfoque.....	30
3.2.2. Categorías y subcategorías de investigación.....	30
3.2.3. Población y muestra	30
3.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación	31
3.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información	31
3.3. Presentación y análisis de resultados	31
3.3.1. Resultados en estudiantes.....	32
3.3.2. Resultados de la observación	35
3.3.3. Resultados análisis documental.....	37
3.3.4. Triangulación de la información	38
3.4. Conclusiones y recomendaciones	40
3.5. Referencias	41
4. Capítulo IV: Las modalidades alternas de evaluación: una necesidad en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño.	43
4.1. Fundamentos teóricos: las modalidades alternas de evaluación	43
4.1.1. La coevaluación	43
4.1.2. La autoevaluación	45

4.1.3. La evaluación convencional (heteroestructurante).....	46
4.2. Metodología de investigación	46
4.2.1. Diseño, paradigma y enfoque.....	46
4.2.2. Categorías y subcategorías de investigación.....	46
4.2.3. Población y muestra	47
4.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación	48
4.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información	48
4.3. Resultados de investigación	48
4.3.1. Resultados estudiantes	49
4.3.2. Resultados docentes	51
4.3.3. Resultados de la observación	52
4.3.4. Análisis documental	52
4.3.5. Triangulación de la información	53
4.4. Conclusiones y recomendaciones	54
4.5. Referencias.....	55
5. Capítulo V: La evaluación centrada en competencias versus la evaluación centrada en objetivos	56
5.1. Fundamentos teóricos: el objeto de evaluación	56
5.1.1. La evaluación centrada en competencias	56
5.1.2. Evaluación centrada en objetivos.....	60

5.2. Metodología de investigación	61
5.2.1. Diseño, paradigma y enfoque.....	61
5.2.2. Categorías y subcategorías de investigación.....	61
5.2.3. Población y muestra	61
5.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación	62
5.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información	62
5.3. Presentación y análisis de resultados	62
5.3.1. Resultados estudiantes	63
5.3.2. Resultados de la observación	64
5.3.3. Resultados análisis documental.....	64
5.3.4. Triangulación de la información	65
5.4. Conclusiones y recomendaciones	66
5.5. Referencias	66
6. Capítulo VI: La evaluación como un proceso sistemático.....	68
6.1. Fundamentos teóricos: el carácter de la evaluación.....	68
6.1.1. La evaluación sistemática	68
6.1.2. Evaluación asistemática	70
6.2. Metodología de investigación	70
6.2.1. Diseño, paradigma y enfoque.....	70
6.2.2. Categorías y subcategorías de investigación.....	70

6.2.3. Población y muestra	70
6.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación	71
6.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información	71
6.3. Presentación y análisis de resultados	71
6.3.1. Resultados estudiantes	72
6.3.2. Resultados de la observación	73
6.3.3. Triangulación de la información	75
6.4. Conclusiones y recomendaciones	76
6.5. Referencias	76
7. Propuesta de investigación: Seminario sobre la evaluación de los aprendizajes en arquitectura desde el enfoque crítico- humanista de la educación.	78
7.1. Justificación.....	78
7.2. Objetivos	79
7.2.1 Objetivo general	79
7.2.2. Objetivos específicos	79
7.3. Metodología	79
7.4. Fundamentos teóricos: los esquemas mediadores de evaluación.....	82
7.5. Aspectos didácticos del seminario	84
7.5.1. Contenidos del seminario	84
7.5.1.1. Contenidos conceptuales	84

7.5.1.2. Contenidos procedimentales	85
7.5.1.3. Contenidos actitudinales	85
7.5.2. Competencias	85
7.5.2.1. Competencia del Saber Saber.....	86
7.5.2.2. Competencia del Saber Hacer	86
7.5.2.3. Competencia del Saber Ser	86
7.5.3. Modelo de evaluación propuesto como apoyo didáctico	87
7.6. Momentos del seminario	95
7.7. Resultados esperados del seminario.....	97
7.8. Referencias.....	97
Anexos.....	100

Lista de tablas

Tabla 1	Categorías y subcategorías extensión de la evaluación	4
Tabla 2	Población y muestra categoría extensión de la evaluación	4
Tabla 3	Técnicas e instrumentos categoría extensión de la evaluación	5
Tabla 4	Resultados estudiantes categoría extensión de la evaluación	6
Tabla 5	Resultados docentes categoría extensión de la evaluación	7
Tabla 6	Categorías y subcategorías propósito de la evaluación.....	15
Tabla 7	Población y muestra categoría propósito de evaluación	15
Tabla 8	Técnicas e instrumentos categoría propósito de la evaluación	16
Tabla 9	Resultados docentes categoría propósito de evaluación	17
Tabla 10	Resultados estudiantes categoría propósito de evaluación	19
Tabla 11	Categorías y subcategorías enfoques curriculares.....	30
Tabla 12	Población y muestra categoría enfoque curriculares de la evaluación.....	30
Tabla 13	Técnicas e instrumentos de investigación categoría enfoques curriculares de la evaluación	31
Tabla 14	Resultados estudiantes categoría enfoques curriculares	32
Tabla 15	Categorías y subcategorías agentes de evaluación.....	46
Tabla 16	Población y muestra categoría agentes de evaluación	47
Tabla 17	Técnicas e instrumentos de investigación categoría agentes de evaluación	48
Tabla 18	Resultados estudiantes categoría agentes de evaluación.....	49
Tabla 19	Resultados docentes categoría agentes de evaluación	51
Tabla 20	Categorías y subcategorías extensión de la evaluación.....	61
Tabla 21	Población y muestra categoría objeto de evaluación	61

Tabla 22	Técnicas e instrumentos de investigación categoría objeto de evaluación	62
Tabla 23	Resultados estudiantes categoría objeto de evaluación.....	63
Tabla 24	Ejemplo de rúbrica para la evaluación en arquitectura	69
Tabla 25	Categorías y subcategorías carácter de la evaluación	70
Tabla 26	Población y muestra categoría carácter de la evaluación.....	71
Tabla 27	Técnicas e instrumentos de investigación categoría carácter de evaluación	71
Tabla 28	Resultados estudiantes carácter de evaluación.....	72
Tabla 29	Competencias del Saber Saber	86
Tabla 30	Competencias del Saber Hacer	86

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Dimensiones del Ser humano.....	2
<i>Figura 2</i> triangulación entre proposiciones de docentes, estudiantes y el Proyecto Educativo del Programa (PEI).....	10
<i>Figura 3.</i> Sátira a la evaluación centrada en contenidos.....	20
<i>Figura 4.</i> Triangulación entre proposiciones docentes, estudiantes, resultados de la observación y la teoría de la evaluación centrada en la formación.	22
<i>Figura 5.</i> Propuesta No. 1 desarrollada por la oficina Paisajes Emergentes.	27
<i>Figura 6.</i> Propuesta No. 2 desarrollada por el arquitecto Giancarlo Mazzanti.....	27
<i>Figura 7.</i> Modelo de educación transmisionista.	29
<i>Figura 8.</i> Caricatura sobre la educación transmisionista de la banda musical Pink Floyd.....	33
<i>Figura 9.</i> “El muro” de la banda musical Pink Floyd, los estudiantes representados por ladrillos.....	34
<i>Figura 10.</i> Portada del libro Escuelas Creativas de Ken Robinson.	35
<i>Figura 11.</i> Ejemplo de la violencia producida por la imposición de ideas.....	36
<i>Figura 12.</i> Triangulación entre las proposiciones de los estudiantes, resultados de la observación, Proyecto Educativo del Programa (PEP), y la teoría crítica del currículo.....	38
<i>Figura 13.</i> Idea inicial del estudiante.....	44
<i>Figura 14.</i> Proceso de la intersubjetividad.	44
<i>Figura 15.</i> Resultado de la intersubjetividad.	45
<i>Figura 16.</i> Triangulación entre proposiciones docentes, estudiantes, Proyecto Educativo del Programa (PEP), y la teoría de las modalidades alternas de evaluación.....	53
<i>Figura17.</i> Competencias en arquitectura.	59

<i>Figura 18.</i> Componentes para la formulación de proyectos arquitectónicos.....	60
<i>Figura 19.</i> Procesos que integran las competencias en arquitectura.	60
<i>Figura 20.</i> Triangulación entre proposiciones estudiantes, resultados de la observación, teoría de la evaluación por competencias, y el Proyecto Educativo del Programa (PEP).	65
<i>Figura 21.</i> Meme evaluación asistemática.....	74
<i>Figura 22.</i> Triangulación entre los resultados de la observación, la teoría de la evaluación sistémica, y las proposiciones de los estudiantes.	75
<i>Figura 23.</i> modelo espiral autorreflexiva de Whitehead	80
<i>Figura 24.</i> Fases del seminario.	81
<i>Figura 25.</i> Funcionamiento de los esquemas mediadores.	82
<i>Figura 26.</i> Teoría de los esquemas mediadores de la evaluación.....	83
<i>Figura 27.</i> Propuesta de esquemas mediadores fundados en la corriente humanista de la educación.....	83
<i>Figura 28.</i> Propuesta de esquemas mediadores fundados en la corriente crítica del currículo.	84
<i>Figura 29.</i> Componentes del seminario.	85
<i>Figura 30.</i> Algunos componentes de la arquitectura.	87
<i>Figura 31.</i> Edificio Turning-Torso, arquitecto Santiago Calatrava.	88
<i>Figura 32.</i> Casa Farnsworth, arquitecto Mies Van der Rohe.	88
<i>Figura 33.</i> El espacio en la arquitectura.	89
<i>Figura 34.</i> Las formas en la arquitectura.	89
<i>Figura 35.</i> Machu Pichu como ejemplo de contextualización.....	90
<i>Figura 36.</i> Casa Navarrete, San Juan de pasto (N).	90

<i>Figura 37.</i> Museo de Royal Ontario arquitecto Daniel Libeskind.....	91
<i>Figura 38.</i> Estación de Oriente de Lisboa del arquitecto Santiago Calatrava.	91
<i>Figura 40.</i> Museo Guggenheim de Nueva York del arquitecto Frank Lloyd Wright.....	92
<i>Fuente 41.</i> Planos museo Guggenheim de Nueva York del arquitecto Frank Lloyd Wright. .	92
<i>Figura 42.</i> Ejemplo de la evaluación de la fundamentación con una rúbrica.....	93
<i>Figura 43.</i> Ejemplo de una rúbrica.	93
<i>Figura 44.</i> Ejemplo de identificación de niveles de desempeño en una rúbrica.....	93
<i>Figura 45.</i> Momentos del seminario.....	96

Lista de anexos

Anexo 1 categorías y subcategorías de investigación	100
Anexo 2 total de participantes en la investigación.....	101
Anexo 3 cuestionario de preguntas exploratorias a docentes.....	102
Anexo 4 cuestionario de preguntas exploratorias para los estudiantes	103
Anexo 5 matriz de vaciado estudiantes categoría extensión de la evaluación	104
Anexo 6 matriz de vaciado docentes categoría extensión de la evaluación.....	105
Anexo 7 matriz de vaciado estudiantes categoría propósito de evaluación	107
Anexo 8 matriz de vaciado docentes categoría propósito de evaluación.....	109
Anexo 9 matriz de vaciado estudiantes categoría enfoques curriculares	111
Anexo 10 matriz de vaciado estudiantes categoría modalidades alternas de evaluación.....	114
Anexo 11 matriz de vaciado docentes categoría modalidades alternas de evaluación	117
Anexo 12 matriz de vaciado estudiantes categoría objeto de evaluación	118
Anexo 13 matriz de vaciado estudiantes categoría carácter de la evaluación.....	119
Anexo 14 matriz de vaciado docentes categoría carácter de la evaluación	120
Anexo 15 matriz de vaciado categorías emergentes de estudiantes.....	121
Anexo 16 matriz de vaciado categorías emergentes en docentes.....	125
Anexo 17 ficha de observación sesión 1	127
Anexo 18 ficha resultados de la observación sesión 2.....	130
Anexo 19 ficha de análisis Proyecto Educativo Institucional (PEI)	131
Anexo 20 ficha de análisis Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño.....	132
Anexo 21 ficha de análisis Proyecto Educativo del Programa (PEP).....	133

Anexo 22 socialización proyecto de investigación con los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño	134
Anexo 23 pilotaje cuestionario de preguntas exploratorias	134
Anexo 24 Estudiantes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño en su entorno.....	134

Introducción

El tema que se desarrolla en esta investigación es la evaluación de los aprendizajes, la cual es pieza clave en la educación debido a que está inmersa en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje Torres (2006).

Según Alegret, Castanys, y Sellarés (2003) la evaluación es un proceso orientado a conseguir mejores respuestas educativas en donde los estudiantes encuentren nuevas maneras de estar, otras formas de vivir, en definitiva recuperar el placer de la calma.

Esta investigación surgió por el interés de analizar la evaluación de los aprendizajes que se presenta en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño teniendo en cuenta que dicho Programa se encuentra en procesos de acreditación de alta calidad, siendo la evaluación uno de los aspectos relevantes a considerar por los pares del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Velandia, 2018).

El análisis que se realizó sobre la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño giró en torno a dimensiones no únicamente técnicas sino teóricas principalmente porque esos temas son relevantes para el fortalecimiento de la educación en el Programa y su impacto al suscitar un mayor aprendizaje en los estudiantes. Acorde a lo anterior surgieron una serie de reflexiones en torno al problema: ¿los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño integran la dimensión emocional de los estudiantes en los procesos evaluativos?, ¿las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se centran en la formación?, ¿la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se desarrolla desde el enfoque crítico del currículo?, ¿por qué la práctica de las modalidades alternas de evaluación son insipientes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño?, ¿los docentes del

Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño centran la evaluación en competencias o en objetivos?, ¿la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se realiza de manera sistemática?, y finalmente ¿de qué manera se puede aportar a la mejora de las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño? de cuya pregunta surge la propuesta de investigación que es un seminario fundamentado en la corriente critico-humanista de la educación el cual tiene como propósito aportar a la mejora de la evaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, en cuanto a las anteriores preguntas, estas se resuelven en cada uno de los capítulos de investigación (una pregunta por capítulo).

La investigación se realizó con el propósito en indagar sobre la evaluación de los aprendizajes que se presenta en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño a través de las concepciones de los docentes y estudiantes tomando como fundamento teórico la corriente crítico-humanista de la educación. Los resultados investigativos sirven de guía para la práctica curricular, los cuales fomentan una evaluación integral acorde a la naturaleza dinámica, flexible, y pluralista de la arquitectura.

Para desarrollar la investigación se utilizaron categorías y subcategorías ([anexo 1](#)) las cuales se conceptualizan a continuación: la categoría extensión de la evaluación está compuesta por la subcategoría evaluación holística la cual aborda las dimensiones de los estudiantes, y la subcategoría evaluación reduccionista la cual centra únicamente la atención en la dimensión cognitiva.

La categoría propósito de evaluación se compone de las subcategorías evaluación centrada en la formación y la evaluación centrada en la calificación cuya función principal es promocionar o reprobar a los estudiantes. La categoría enfoques curriculares contiene la subcategoría enfoque

crítico del currículo en el cual se evalúa desde las posturas fundamentadas por los estudiantes, y el enfoque técnico del currículo en el cual se evalúa desde la repetición de las ideas de los docentes.

La categoría modalidades de evaluación alternativa contiene como subcategorías a la autoevaluación y a la coevaluación cuyos tipos de evaluación permiten la participación de los docentes y estudiantes en la toma de decisiones de los procesos evaluativos, trascendiendo la evaluación convencional (heteroevaluación) en la cual participan únicamente los docentes en la toma de decisiones.

Finalmente, en la categoría carácter de la evaluación se encuentran las subcategorías evaluación sistemática y asistemática, la primera subcategoría se caracteriza por presentar una evaluación fiable y precisa, en tanto que la segunda subcategoría se caracteriza por presentar una evaluación informal, carente de precisión la cual no aporta a los aprendizajes (Pérez, y otros, 2010).

En referencia a la normatividad internacional asociada a la evaluación de los aprendizajes, la Unesco propone la revolución de las prácticas pedagógicas, en el contexto nacional el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) plantea mejorar la evaluación continuamente a través de la investigación, en este orden de ideas el Decreto 5012 de 2009 promueve el desarrollo de un aprendizaje dialógico resaltando la participación y democracia en los procesos educativos.

En el contexto institucional el Proyecto Educativo Institucional (PEI) menciona que los procesos educativos deben apuntar a una formación integral a través del bienestar individual y colectivo, a su vez, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) en su Misión plantea formar a los estudiantes de modo integral con carácter ético y crítico, en cuanto a la Visión plantea contribuir a la formación académica a partir de la construcción de valores humanos con compromiso a la

sociedad, el medio ambiente, al región, el hábitat y la multiculturalidad, en este sentido la Misión y Visión del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño suponen el desarrollo de las múltiples dimensiones de los estudiantes y la democratización de los procesos educativos.

Los fundamentos teóricos que sustentaron la presente investigación fueron; la evaluación desde el enfoque humanista de la educación el cual permite evaluar a los estudiantes desde sus múltiples dimensiones, otro de los temas importantes fue el propósito formativo de la evaluación en el cual los docentes muestran interés para que el estudiante aprenda tomando como base los resultados evaluativos.

Ante la importancia de la autonomía en los procesos educativos se aborda el enfoque crítico del currículo el cual plantea la renovación de las estructuras autoritarias dominantes donde los diferentes actores hacen ejercicio de su libertad y autonomía. (Goyes y Uscátegui, 2000). Al respecto las modalidades alternas de evaluación como la coevaluación y la autoevaluación permiten a los estudiantes participar activamente en la toma de decisiones (Jané, 2008) correspondiendo de esta manera al enfoque crítico de la educación impulsado por Freyre (2006).

Otro de los contenidos relevantes del presente estudio fue la evaluación por competencias la cual ha trascendido a la evaluación centrada en objetivos. Finalmente, como último contenido temático de la presente investigación se encuentra la evaluación sistemática la cual se caracteriza por ser precisa y fiable con el propósito de lograr la mayor precisión posible y no generar en los estudiantes sensaciones de injusticia e incertidumbre, de tal manera que les permita comprender en qué y cómo fueron evaluados.

En cuanto a la metodología de la investigación, se utilizó el paradigma cualitativo el cual corresponde con el fenómeno de estudio puesto que en los procesos de aprendizaje existen realidades subjetivas que varían en su forma y contenido dependiendo de los expertos y solo

pueden ser entendidas desde sus puntos de vista (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2010) contemplando la posición personal del investigador quien reconoce sus propios valores y creencias.

El diseño elegido fue el etnográfico puesto que se recurrió a la interpretación del modo de pensar de una cultura, en el presente caso una cultura académica universitaria. Durante el trabajo de campo se observó, compartió y participó de la vida cotidiana de la población de estudio a través de procesos de observación, entrevistas y grupos focales ([anexo 24](#)).

El enfoque empleado de investigación fue el hermenéutico, puesto que permitió al investigador hacer una interpretación de las acciones y percepciones humanas.

La población de la investigación fueron los docentes y estudiantes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, para elegir la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios; docentes del núcleo temático Taller de Arquitectura siendo este el eje vertebral de la formación de los arquitectos, en cuanto a estudiantes se eligieron aquellos que cursaron VIII y X semestre debido a la experiencia que ellos presentan por el tiempo que han transcurrido en la Facultad.

La muestra la conformaron 9 docentes y 15 estudiantes, su tamaño se determinó a través de una elección propositiva la cual según Martínez (2012) no parte de un determinado número de participantes sino del propósito del estudio, cuyo tamaño no se conoce al inicio, sino cuando la indagación ha culminado, como lo subrayan los expertos en esta modalidad de indagación, lo decisivo aquí no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes ([anexo 2](#)).

En cuanto a las técnicas de investigación, se realizaron entrevistas para los docentes y para los estudiantes se realizaron grupos focales, para ambos casos el instrumento fue un cuestionario de preguntas exploratorias no estructurado (anexos [3](#) y [4](#)) el cual permitió una conversación informal. Durante este proceso fue fundamental el respeto por el pensar del entrevistado, evitando entrar en discusión para no sesgar los resultados, se trata de un proceso en el cual se reconoce la realidad tal cual es. Además, se realizó la observación para los docentes, la cual según Tezanos (2004), cuenta de una manera fidedigna, las interpretaciones de los investigados sobre su estar en el mundo (anexos [17](#) y [18](#)).

Finalmente, como técnica de investigación se utilizó la revisión documental para analizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ([anexo 19](#)), el Acuerdo 009 de 1998 Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño ([anexo 20](#)) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP) ([anexo 21](#)).

La validación del cuestionario exploratorio se realizó mediante el pilotaje, cuyo proceso resultó constructivo puesto que permitió su reconstrucción en el sitio y la familiarización con el grupo de estudio ([anexo 23](#)).

Los testimonios de las entrevistas y los grupos focales recolectados se sistematizaron en matrices de vaciado de la información según las categorías y subcategorías de investigación. Una vez categorizados cada uno de los testimonios de docentes y estudiantes, se realizaron proposiciones que permitieron abordar de manera generalizada los hallazgos encontrados para facilitar su análisis.

Como técnica de análisis se utilizó la triangulación la cual consiste en la búsqueda de patrones de convergencia para corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación, para el presente caso se triangularon las opiniones de docentes y estudiantes con

los resultados de la observación y el análisis documental para de esta manera estudiar la realidad desde varias perspectivas, puesto que al utilizar una sola técnica de recolección, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas. (Benavides y Restrepo, 2005). El proceso de triangulación se realizó a través del software *Atlas Ti*.

El presente estudio cuenta con siete capítulos, cada capítulo desarrolla un objetivo de investigación. Los primeros seis capítulos se estructuran de la siguiente manera: introducción, fundamentos teóricos, metodología de investigación, análisis y presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones, y referencias.

El capítulo siete correspondiente a la propuesta de investigación presenta una estructura diferente la cual se desarrolla de la siguiente manera: introducción, justificación, objetivos, metodología, fundamentos teóricos, aspectos didácticos, momentos, resultados esperados, y referencias.

Los capítulos se describen a continuación: el capítulo I titulado *La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque humanista de la educación* el cual tiene como finalidad determinar si los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño integran la dimensión emocional de los estudiantes en los procesos evaluativos.

El capítulo II titulado *El propósito de la evaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño* tiene como finalidad identificar si las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se centran en la formación.

El capítulo III titulado *La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque crítico del currículo* reconoce la importancia del papel activo de los estudiantes en los procesos educativos,

razón por la cual tiene como finalidad develar si la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se desarrolla desde el enfoque crítico del currículo.

En el acápite IV titulado *Las modalidades alternas de evaluación: una necesidad en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño* se analizan las razones por las cuales las prácticas de las modalidades alternas de evaluación son insipientes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño.

El capítulo V titulado *La evaluación por competencias versus la evaluación por objetivos* tiene como propósito explorar si los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño centran la evaluación en competencias o en objetivos.

El capítulo VI titulado *La evaluación como un proceso sistemático* tiene como finalidad establecer si la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se realiza de manera sistemática.

Finalmente en el capítulo VII se plantea la propuesta de investigación la cual se titula *Seminario de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque crítico-humanista de la educación*, la cual surge de la necesidad de realizar procesos de reflexión y autorreflexión en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño con el propósito de aportar a la mejora de sus prácticas evaluativas, optando como metodología la investigación acción participación (I.A.P) planteada en seis fases; en la primera fase se expondrán los resultados de la presente investigación para reconocer la problemática presentada en el caso de estudio que es el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, una vez identificada dicha problemática, en la segunda fase se realizarán procesos de reflexión de los resultados de investigación con base a teorías crítico-humanista de la educación.

La tercera fase consiste en el diseño de instrumentos de evaluación, para posteriormente seguir con la cuarta fase de práctica, como quinta fase se realizará una reflexión sobre las experiencias obtenidas, y como sexta y última fase se realizarán modificaciones de la práctica realizada las cuales les serán de utilidad a los participantes para enriquecer la evaluación de los aprendizajes en la práctica docente.

1. Capítulo I: La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque humanista de la educación

Una de las exigencias del siglo XXI con respecto a la educación es la de integrar los aspectos emocionales de los estudiantes en los procesos evaluativos debido a que resultan fundamentales para lograr los aprendizajes de manera significativa, en este sentido Alegret, Castanys, y Sellarés, (2003) sostienen que el docente cumple una doble función, la cual consiste en cuidar y atender a los estudiantes vulnerables y al mismo tiempo promover la excelencia. Lo anterior permitió plantear la siguiente pregunta ¿los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño integran la dimensión emocional de los estudiantes en los procesos evaluativos?

El presente capítulo tiene como objetivo determinar si los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño integran la dimensión emocional de los estudiantes en los procesos evaluativos.

1.1. Fundamentos teóricos: la evaluación según su extensión

La evaluación según su extensión permite determinar las dimensiones a evaluar, encontrándose la evaluación holística la cual aborda las dimensiones de los estudiantes, y la evaluación reduccionista la cual centra únicamente la atención en la dimensión cognitiva restando importancia a las demás dimensiones humanas de los estudiantes.

1.1.1. La evaluación holística

La evaluación holística aborda a los estudiantes desde las múltiples dimensiones, lo cual implica integrar en los procesos evaluativos el aspecto emocional el cual desde la pedagogía tradicional se considera ajeno a la educación.

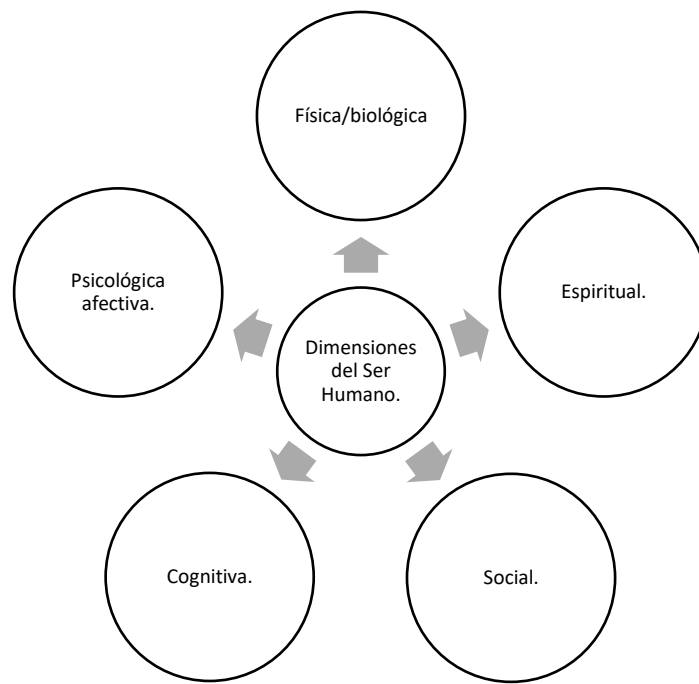


Figura 1. Dimensiones del Ser humano.
Fuente: Adaptación del autor basado en Ascofapsi (2017).

Ordóñez (2016) afirma que abordar la dimensión afectiva es clave para la formación profesional, y más aún en una carrera como la arquitectura que debido a las exigencias produce alteraciones emocionales en algunos estudiantes.

Fals (2015) en sus discursos sociológicos entiende a los Seres humanos como Seres Sentipensantes, Seres que sienten y piensan, que actúan e interactúan con el corazón y la razón, tal realidad contextualizada al campo de la educación exige a los docentes ampliar el espectro de evaluación, restando importancia la evaluación reduccionista, objetivista, sancionadora y puramente instrumental, lo cual según (Mena y Vargas 2010) aporta significativamente a los procesos de enseñanza –aprendizaje, puesto que se aborda al estudiante de una forma humanizada, en efecto cuando los estudiantes se sienten bien y trabajan en un ambiente de seguridad y afecto potencian su creatividad (Pérez, y otros, 2010).

En los procesos de aprendizaje los estudiantes pueden ser resilientes o vulnerables, el docente es quien a través de los procesos educativos en especial desde la evaluación puede o bien aportar

a la resiliencia o bien a profundizar la vulnerabilidad en los estudiantes (Alegret, Castanys, y Sellarés, 2003). Lo anterior implica que los docentes deben tener la capacidad de generar ambientes adecuados en los procesos de aprendizaje para contribuir al bienestar humano y al logro de los mismos. La evaluación holística debido a su carácter humanista rompe la dureza y el temor que produce la evaluación reduccionista en algunos estudiantes (Ceballos, Merlo, y García, 2001).

La idea de integrar los aspectos emocionales en la evaluación no es relativamente nueva, a través de la historia se pueden identificar algunos referentes, como el instrumento de evaluación *le canard enchainé* publicado el 21 de febrero de 2001, el cual consiste en la descripción de valores añadidos significativos aportados por cada uno de los estudiantes durante el año escolar, más la descripción de sus competencias y actitudes como la humildad y la gestión positiva del estrés.

1.1.2. La evaluación reduccionista

Contrario al paradigma holista de la educación se encuentra el paradigma reduccionista el cual minimiza la complejidad de la evaluación al abordar a los estudiantes únicamente desde la dimensión cognitiva. Esta evaluación simplifica la riqueza de los procesos de aprendizaje a resultados directamente observables centrándose en el rendimiento y no en el aprendizaje profundo (Bain, 2007).

La evaluación desde el paradigma reduccionista se centra en lo directamente observable, si se hace una analogía sería como observar la punta de un iceberg, desconociendo lo que ocurre en las profundidades de las aguas (Santos M. A., 1988). Su carácter instrumentalista, no contribuye a contrarrestar la dureza y el temor que puede ocasionar en algunos estudiantes (Ceballos, Merlo, y García, 2001).

1.2. Metodología de investigación

1.2.1. Diseño, paradigma y enfoque

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, diseño etnográfico y enfoque hermenéutico.

1.2.2. Categorías y subcategorías de investigación

Las categorías y subcategorías de investigación son la siguientes:

Tabla 1
Categorías y subcategorías extensión de la evaluación

Categoría	Población	Código Categoría	Subcategoría	Código Subcategoría	Código Relacionado
Extensión de la evaluación	Estudiantes	A	Holística	a	Aa
			Reduccionista	b	Ab
	Docentes	A'	Holística	a	A'a
			Reduccionista	b	A'b

Autoría propia

1.2.3. Población y muestra

La población y muestra de la investigación se constituyó de la siguiente manera:

Tabla 2
Población y muestra categoría extensión de la evaluación

Agentes	Muestra	Población
Docentes de taller de arquitectura	7	15
Estudiantes taller de arquitectura	5	16

Autoría propia

1.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio se indican a continuación:

Tabla 3

Técnicas e instrumentos categoría extensión de la evaluación

Técnica	Instrumento	Población
Entrevista	Cuestionario exploratorio de preguntas semiestructuradas	Docentes
Grupo focal	Cuestionario exploratorio de preguntas semiestructuradas	Estudiantes
Análisis documental	Ficha de análisis	-----

Autoría propia

1.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información

Los testimonios de las entrevistas y los grupos focales recolectados se sistematizaron en matrices de vaciado de la información según las categorías y subcategorías de investigación (anexos [5](#) y [6](#)). Una vez categorizados cada uno de los testimonios de docentes y estudiantes, se realizaron proposiciones que permitieron abordar de manera generalizada los hallazgos encontrados para facilitar su análisis, como técnica de análisis se utilizó la triangulación apoyada en el software *Atlas Ti*.

1.3. Análisis y presentación de resultados

Los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas a los docentes y en los grupos focales realizados a estudiantes, indicaron que en las prácticas evaluativas del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño no se integra la dimensión emocional de los estudiantes.

1.3.1. Resultados encontrados en estudiantes

Tabla 4

Resultados estudiantes categoría extensión de la evaluación

Categoría	Subcategoría	Número testimonios
Extensión de la evaluación	Evaluación Reduccionista	5
	Evaluación Holística	0

Autoría propia

Algunos estudiantes investigados opinaron que en las prácticas evaluativas se resta importancia al aspecto emocional, a continuación, el siguiente testimonio:

S3"El aspecto emocional es lo que menos importa, creo que el humanismo es algo que no existe en el Programa".

En la misma línea de pensamiento algunos estudiantes manifestaron que en los procesos evaluativos no hay reflexión, ni mucho menos apoyo por parte de algunos docentes cuando se reprueba la asignatura.

S5 "Cuando uno pierde la materia, los docentes deben ayudar emocionalmente y dar razón del porque se pierde la materia".

Los anteriores testimonios dan muestra que en algunas prácticas docentes no se tiene en cuenta la vulnerabilidad que pueden presentar algunos estudiantes, al respecto Rogers (1989) sugiere que se debe comprender y apoyar emocionalmente a los estudiantes puesto que, al omitir la dimensión emocional, no se facilita el logro de los aprendizajes (Mena y Vargas, 2010).

El anterior hallazgo podría explicar una de las causas por las cuales algunos estudiantes manifestaron la ausencia de acciones pedagógicas en las prácticas evaluativas, como se puede evidenciar en los siguientes testimonios:

S11 "Que haya docentes con maestría o doctorado".

S14 "Que los docentes sean pedagogos".

Con respecto a los anteriores hallazgos, Sobolesoky (2008) afirma que hay docentes que tienen los conocimientos necesarios de la arquitectura, pero se han olvidado del lado pedagógico de la misma.

1.3.2. Resultados encontrados en docentes

Los resultados encontrados en los docentes son los siguientes:

Tabla 5
Resultados docentes categoría extensión de la evaluación

Población	Subcategoría	Número
Docentes	Evaluación Reduccionista	5
	Evaluación Holística	2

Resultados según número de testimonios (Elaboración propia)

Algunos docentes concibieron la evaluación de manera reduccionista, simplificando su riqueza a un instrumento de medición, apartando la dimensión afectiva del Ser humano, en consecuencia, no contemplan las vulnerabilidades que los estudiantes puedan presentar. A continuación, el siguiente testimonio:

S4 "En cuanto a lo emocional a quien tengo que evaluar, ¿al sujeto o al objeto?, obviamente no somos ajenos a las calamidades de los estudiantes, pero si un estudiante pobrecito tiene

calamidad ¿hay que pasarlo?, si al piloto en formación se le murió la mamá, pasémoslo pobrecito y al aterrizar mata a toda la gente".

El anterior testimonio permitió deducir que algunos docentes creen que tener en cuenta los aspectos emocionales en la evaluación implica *regalar la calificación* o ser paternalista. en este punto es importante mencionar que integrar la dimensión emocional de los estudiantes no implica *regalar las calificaciones*, sino que a través de la motivación y el apoyo es posible generar ambientes de no hostilidad en los procesos evaluativos para que los estudiantes se sientan respaldados, rompiendo de esta manera la dureza y el temor que la evaluación reduccionista puede ocasionar en algunos estudiantes.

Otro hallazgo que conlleva a este tipo de evaluación indica que algunos docentes del Programa creen que la emoción y la evaluación deben estar separadas, como se puede observar en el siguiente testimonio:

S3"Al momento de evaluar intento apartar las emociones y resaltar tanto el proceso como el resultado, siendo estas las variables de mayor influencia en la evaluación, con el aspecto emocional trato de ser lo más imparcial posible".

El anterior testimonio vislumbra que no hay una comprensión holística del estudiante, evidenciando una concepción reduccionista de la evaluación la cual se enfoca únicamente a medir conocimientos, El siguiente testimonio permite evidenciar el anterior señalamiento:

S5 "La evaluación es un instrumento que permite establecer mediciones que deben ser valoradas, realmente el criterio a considerar son los alcances al interior de la asignatura, no podemos evaluar en función del estado emocional del estudiante, entendemos que todos

podemos tener problemas, pero las emociones no son factores que afecten la evaluación, el factor emocional no debe incidir en esta".

La concepción reduccionista encontrada en algunos de los testimonios evidencia el predominio de modelos estereotipados de evaluación como resultado de un “confort” que impide trascender y transformar los sistemas evaluativos tradicionales.

Por otra parte, algunos docentes incorporan en sus prácticas evaluativas la dimensión emocional al valorar los esfuerzos, evitando bloqueos, presiones y desalientos en los estudiantes, promoviendo un ambiente adecuado para que tanto los estudiantes y los docentes se sientan a gusto y disfruten de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

S1"Trabajo la inteligencia emocional, porque este aspecto marca la diferencia entre una persona líder y una que no lo es, porque ¿qué queremos formar?, ¿arquitectos líderes?, o ¿simplemente arquitectos? pienso que arquitectos líderes, que salgan a generar cosas potentes, estamos en la era de la influencia y si nosotros no estamos para generar arquitectos que influyan positivamente sobre la comunidad no estamos haciendo nada".

S2'."Por supuesto que se evalúan los esfuerzos, porque ahí está el proceso de aprendizaje, los resultados se obtienen después de estos puesto que los estudiantes no son iguales, cada uno tiene su personalidad, su concepción inicial de la vida y de la carrera lo que le permite entender y comprender los temas de diferentes maneras".

1.3.3. Hallazgos encontrados en documentos

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de Nariño ([anexo 19](#)) gira en torno a la corriente humanista al apuntar a una formación integral y al bienestar individual y colectivo, sin embargo, el anterior argumento no se profundiza ni en el Acuerdo 009 de 1998 Estatuto

Estudiantil de la Universidad de Nariño ([anexo 20](#)) ni en el Proyecto Educativo del Programa (PEP), puesto que estos documentos mencionan el componente humanista de una manera somera y tangencial ([anexo 21](#)).

1.3.4. Triangulación de la información

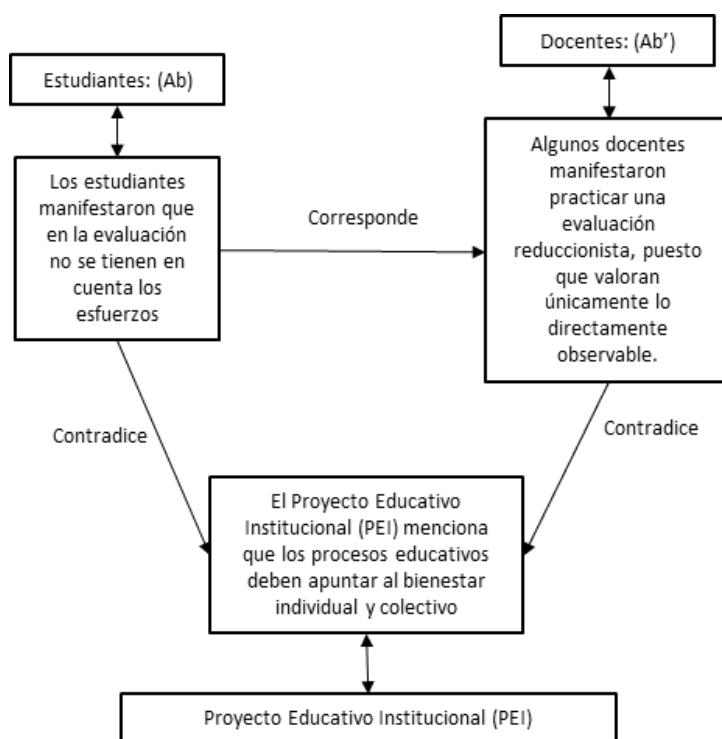


Figura 2 triangulación entre proposiciones de docentes, estudiantes y el Proyecto Educativo del Programa (PEI).
Fuente: El autor

Los estudiantes investigados al manifestar que los esfuerzos no tienen relevancia en los procesos evaluativos corresponden con algunos docentes entrevistados puesto que estos manifestaron evaluar únicamente lo directamente observable, dejando de lado el aspecto emocional que traen consigo los esfuerzos. Sobre este tema Alegret, Castany, y Sellarés (2003) argumentan que es fundamental motivar a los estudiantes a partir de los esfuerzos puesto que permite fortalecer su confianza.

Además de lo anterior no hay coherencia entre las prácticas evaluativas y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), puesto que las opiniones reduccionistas de los docentes y de los estudiantes no corresponden con los fundamentos humanistas que subyacen en este documento.

1.4. Conclusiones y recomendaciones

Aunque algunos docentes manifestaron abordar la dimensión emocional de los estudiantes en los procesos evaluativos, el predominio de la práctica reduccionista de la evaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño no genera los ambientes adecuados para que los estudiantes aprendan en un entorno de confianza y afecto.

Ante tal situación se recomienda ampliar el espectro de evaluación, en el que los docentes comprendan a los estudiantes no como objetos, sino como sujetos que se desarrollan en sus múltiples dimensiones a través de la motivación, y la valoración de los efectos no directamente observables de los procesos de aprendizaje para aportar a la resiliencia de los estudiantes de tal manera que puedan continuar con el desarrollo de sus aprendizajes ante las adversidades que puedan presentar.

En este orden de ideas es importante fortalecer las competencias docentes que permitan fomentar ambientes de comprensión y apoyo apuntando de esta manera al bienestar de los estudiantes y al logro de los aprendizajes.

Finalmente se recomienda que tanto el Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño como el Proyecto Educativo del Programa (PEP) deben fortalecer y llevar a la práctica el aspecto humanista que subyace en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

1.5. Referencias

Alegret, J., Castanys, E., y Sellarés, R. (2003). Alumnado en situación de estrés emocional. En *Soluciones educativas para las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Oceano.

- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant observation*. California.
- Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
- Ceballos, P., Merlo, J., y García, H. (2001). *Un método de la evaluación formativa en el campo social*. Popular.
- Consejo Superior de la Universidad de Nariño. (2014). Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Eco, U. (1990). *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel.
- Fals, O. (2015). *Una sociedad sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSCO.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- López, J. M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. Trillas.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(2), 613-619.
- Mena, V., y Vargas, C. (2010). *DISEÑO BÁSICO Reflexiones sobre Pedagogía*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Programa de Arquitectura Universidad de Nariño. (2016). Proyecto Educativo del Programa (PEP). San Juan de Pasto, Colombia.
- Rogers, C. (1989). *La persona como centro*. Herder.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa: Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recursos*. Narcea.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Santos, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Malaga.
- Soboleoski, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura. Una mirada exploratoria*. Buenos Aires, Argentina: nobuko.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional . San Juan de Pasto, Nariño.

2. Capítulo II: El propósito de la evaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño

Los estudiantes no son los únicos responsables de los fracasos académicos, sino que los docentes también tienen cierto grado de responsabilidad en dicho suceso (Sacristán, 1988).

Al respecto, la evaluación formativa según Ahumada (2005) indaga por alternativas de enseñanza ante la ausencia de resultados en el aprendizaje, en este sentido comprende el error como parte natural del aprendizaje y no lo sanciona (Parlett y Hamilton, 2007).

Siendo la evaluación formativa un componente significativo para el logro de los aprendizajes, se planteó la siguiente pregunta ¿las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se centran en la formación? El objetivo del presente capítulo es identificar si las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se centran en la formación.

2.2. Referentes teóricos: el propósito de la evaluación

Los fundamentos teóricos del presente capítulo de investigación se encuentran en el propósito de la evaluación el cual puede centrarse en la formación o en la calificación.

2.2.1. La evaluación centrada en la formación

Este tipo de evaluación según Parlett y Hamilton (2007) no se centra en la medición del aprendizaje, sino que se focaliza en la formación a través de un diagnóstico para con base a este se realicen estrategias que permitan a los estudiantes fortalecer el aprendizaje donde los docentes muestran interés para que los estudiantes logren los aprendizajes sin otorgarles toda la responsabilidad de los fracasos académicos, es por ello que la evaluación formativa busca alternativas de enseñanza ante la ausencia de resultados en el aprendizaje (Ahumada, 2005), en consecuencia comprende el error como parte natural del aprendizaje y no lo sanciona (Parlett y

Hamilton, 2007), en este sentido, algunos expertos en docencia de la arquitectura coinciden que el error actúa como disparador de nuevas búsquedas.

Por otra parte, la evaluación centrada en el aprendizaje contrarresta el efecto sancionatorio de la evaluación sumativa (Bain, 2007), al brindar al estudiante la posibilidad de mejorar la calificación obtenida. En la evaluación formativa, los docentes realizan procesos de meta evaluación, es decir reflexionan sobre las prácticas evaluativas (Santos M. , 1988).

2.2.2. La evaluación centrada en la calificación

La evaluación centrada en la calificación debido a su carácter cuantitativo es visto por algunos docentes como un modelo de cientificidad por su expresión a través de números, lo cual según Sacristán (1988), representa sistemas cómodos para el profesor, puesto que economiza los procesos psicológicos que ocurren al interior del aprendizaje detectando únicamente lo fácilmente observable, lo medible, lo cuantificable, modelo que entre otras cuestiones es el más practicado

Este tipo de evaluación responsabiliza a los estudiantes de los fracasos académicos (Sacristán, 1988) donde el error en vez de ser apreciado positivamente como parte natural del aprendizaje es sancionado (Parlett y Hamilton, 2007).

2.3. Metodología de la investigación

2.3.1 Paradigma, diseño y enfoque

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, diseño etnográfico y enfoque hermenéutico.

2.3.2. Categorías y subcategorías de investigación

Las categorías y subcategorías de investigación son las siguientes:

Tabla 6
Categorías y subcategorías propósito de la evaluación

Categoría	Población	Código Categoría	Subcategoría	Código sub-categoría	Código Relacionado
Propósito de la evaluación.	Estudiantes	B	Evaluación centrada en la formación	a	Ba
			Evaluación centrada en la calificación	b	Bb
	Docentes	B'	Evaluación centrada en el aprendizaje	a	B'a
			Evaluación centrada en la calificación	b	B'b

Autoría propia

2.3.3. Población y muestra

La población y muestra de la investigación se constituyó de la siguiente manera:

Tabla 7
Población y muestra categoría propósito de evaluación

Agentes	Muestra	Población
Docentes de Taller de Arquitectura	11	15
Estudiantes Taller de Arquitectura	15	16

Autoría propia

2.3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio se indican a continuación:

Tabla 8
Técnicas e instrumentos categoría propósito de la evaluación

Técnica	Instrumento	Población
Entrevista	Cuestionario de preguntas semiestructuradas	Docentes
Grupo focal	Cuestionario de preguntas semiestructuradas	Estudiantes
Análisis documental	Ficha de análisis	-----

Autoría propia

2.3.5. Técnica de análisis y sistematización de la información

Los testimonios de las entrevistas y los grupos focales recolectados se sistematizaron en matrices de vaciado de la información según las categorías y subcategorías de investigación (anexos [7](#) y [8](#)). Una vez categorizados cada uno de los testimonios de docentes y estudiantes, se realizaron proposiciones que permitieron abordar de manera generalizada los hallazgos encontrados para facilitar su análisis. Como técnica de análisis se utilizó la triangulación a través del software *Atlas Ti*.

2.4. Resultados de investigación

Los hallazgos obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes y en los grupos focales a estudiantes indicaron que, aunque algunas prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se centran en la formación, en dicho Programa prevalecen prácticas evaluativas centradas en la calificación como lo indican los siguientes resultados.

2.4.1. Resultados docentes

Tabla 9

Resultados docentes categoría propósito de evaluación

Población	Subcategoría	Número
Docentes	Evaluación centrada en la medición	6
	Evaluación centrada en el aprendizaje	5

Autoría propia

El siguiente testimonio permite deducir que para algunos docentes medición y evaluación son prácticamente lo mismo, omitiendo la importancia del aspecto formativo.

S4 "La evaluación es un instrumento que permite establecer mediciones que deben ser valoradas, realmente el criterio a considerar son los alcances al interior de la asignatura"

Otro de los hallazgos encontrados indicó claramente el efecto sancionatorio de la evaluación.

A continuación, algunos testimonios:

S5"La evaluación es como un filtro, porque es un método efectivo, es un método que ha funcionado, que puede de alguna manera establecer la diferencia entre uno y otro estudiante, quien es más o menos responsable, quien es mejor o quien produce y quien no produce, quien acierta o quien desacierta, uno no evalúa a los estudiantes, solamente diferencia quienes van bien y quienes van mal. La evaluación sirve como un termómetro y al final nos quedamos con quienes responden y los otros tendrán que replantear o abandonar, porque esta carrera no es para todos, la evaluación es un medidor, es simplemente un instrumento".

S6 "Cuando estaba Montoya (ex piloto de la fórmula 1) en las grandes ligas, se ganaba las *pole position* y cuando llegaba a la carrera principal se le pinchaba la llanta, perdía y ¿tocaba darle copa por eso?, no, él simplemente perdía, esos son los azares de la vida".

El efecto sancionador de la evaluación no le permite al error ser un disparador de nuevas búsquedas donde los estudiantes puedan realizar sus exploraciones sin temor a equivocarse, esta situación les exige ser infalibles en sus procesos creativos lo cual Torrado (2010) no comulga con la pedagogía de la arquitectura puesto que la experimentación a través de los aciertos y desaciertos es fundamental para lograr óptimos resultados.

En este sentido es esencial la relación entre evaluación y metodologías de enseñanza-aprendizaje de tal manera que conformen entre si una unidad dialéctica (Torres, 2016). Al respecto algunos docentes del Programa coinciden que es necesaria la exploración a través del acierto y desacierto en los procesos de aprendizaje, no obstante, terminan sancionando a los estudiantes con la evaluación sumativa en caso de haber desaciertos, lo cual evidencia que para el presente caso la evaluación no corresponde con las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura.

En las anteriores concepciones se puede determinar que los errores corren por cuenta de los estudiantes y el docente se muestra ajeno a estos, lo cual no atañe con los principios de la evaluación formativa en la cual según Sacristán (1998) los estudiantes no son los únicos responsables de los fracasos académicos sino que los docentes también tiene cierto grado de responsabilidad en dichos sucesos, razón por la cual Ahumada (2005) sugiere ante la ausencia de resultados en el aprendizaje es necesario replantear los procesos llevados en el aula, sin embargo, no todos los docentes entrevistados opinaron que el propósito de la evaluación es calificar, puesto que algunos concibieron la evaluación de manera formativa mencionando que en los procesos evaluativos es importante detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes con el propósito de aportar a los procesos de aprendizaje. A continuación, algunos testimonios:

S2 "Aprendí a calificar desde la individualidad, a mis estudiantes en términos de notas les va bien, al que le va mal es porque no hace nada, igual yo les hablo para que sepan en que están mal, y no me limito a juzgarlos por no cumplir con su trabajo, en caso de que los estudiantes no estén aprendiendo, hay que tomar medidas para que ellos puedan seguir adelante".

S3 "El propósito de la evaluación es que el estudiante y el docente comprendan si realmente se está realizando un aprendizaje significativo, en los procesos de evaluación yo soy flexible porque la evaluación no es la última palabra, el aprendizaje es la última palabra, si un estudiante saca 2.5 en un ejercicio pues le vuelvo a hacer hasta que saqué 5, ósea hasta que aprenda, entonces en ese sentido no le doy tanta importancia a los números sino a que el estudiante aprenda, en mi criterio cuando uno ya tiene experiencia en docencia pienso que con un buen docente, no debería perder ningún estudiante, ese es el gran reto de la educación, enseñar y que los estudiantes logren una buena calificación.

2.4.2. Resultados encontrados en estudiantes

Tabla 10

Resultados estudiantes categoría propósito de evaluación

Población	Subcategoría	Número
Estudiantes	Evaluación centrada en la calificación	15
	Evaluación centrada en el aprendizaje	0

Autoría propia

Las opiniones de los estudiantes coinciden con los hallazgos encontrados en los docentes, al mencionar que medición y evaluación son prácticamente los mismo, a continuación, algunos testimonios:

S11 "Medir el conocimiento adquirido, la evaluación es una presión por una calificación, por un número donde se evalúa lo que el profesor mira, pero no se evalúa lo que el estudiante realmente ha aprendido".

La siguiente imagen de Qhino es una sátira de la evaluación como medición del aprendizaje.

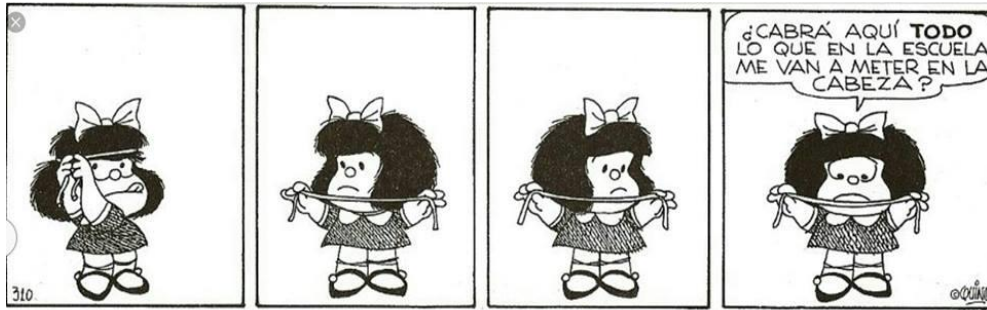


Figura 3. Sátira a la evaluación centrada en contenidos.
Fuente: Qhino (1992).

Este tipo de evaluación según Sacristán (1988) representa sistemas cómodos para el profesor, puesto que economiza los procesos psicológicos que ocurren al interior del aprendizaje tratando únicamente lo fácilmente observable, lo medible, lo cuantificable, que entre otras cuestiones es el más practicado.

Por otra parte, las opiniones de algunos estudiantes indicaron que la evaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño presenta el efecto sancionador, a continuación, un testimonio:

S2"ante las bajas calificaciones lo que tratan los docentes es dejar más gente para aplicarse ellos como los dioses de la arquitectura, en sí realmente es una carnicería cuando te va mal, cuando la gente está quejándose, no importa que el curso sea de 30 estudiantes".

El anterior hallazgo no corresponde con la evaluación formativa la cual según Ahumada (2005) busca alternativas de enseñanza ante la ausencia de resultados en el aprendizaje además

no se evidencia el interés de algunos docentes por ayudar a los estudiantes a lograr los aprendizajes, responsabilizándolos sobre los fracasos académicos.

La anterior razón es una de las causas por las cuales algunos estudiantes perciben que “no hay un ambiente pedagógico” en los procesos evaluativos que se efectúan en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, a continuación, un testimonio:

S8"El propósito de la evaluación es asignar una calificación al trabajo del estudiante, sin embargo, en la Universidad, no se ha tenido en cuenta el ambiente pedagógico por eso hay mucha queja".

Las anteriores circunstancias son algunas de las causas por las cuales algunos estudiantes sientan la necesidad de que las prácticas evaluativas en el Programa sean mejoradas.

S4"Los docentes deben preocuparse por si el estudiante aprendió o no aprendió, ir más allá de una nota y donde el estudiante pueda defenderse por sus propios medios”.

2.4.3. Hallazgos encontrados en documentos

El Proyecto Educativo del Programa (PEP) fundamenta las prácticas evaluativas en el artículo 89 del Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño ([anexo 21](#)) el cual concibe a la evaluación como un proceso mediante el cual se valora el grado en que el estudiante alcanzó los objetivos de la asignatura, mencionando que debe ser permanente y sistemática, sin embargo no profundiza en el aspecto formativo de la evaluación.

procesos de reflexión e innovación de los procesos evaluativos, justificándose algunos docentes en que las políticas administrativas de la Universidad no les permite los cambios, lo cual carece validez debido a que el enfoque crítico que fundamenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) propone intrínsecamente la transformación de los procesos educativos.

2.5. Conclusiones y recomendaciones

La evaluación centrada en la calificación que prevalece en las prácticas evaluativas del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño hace que los desaciertos corran por cuenta de los estudiantes donde algunos docentes se eximen de toda responsabilidad ante dicho acontecimiento, razón por la cual es necesario aplicar la evaluación centrada en la formación que les permita a los estudiantes la búsqueda y la exploración en los procesos de aprendizaje de la arquitectura sin el temor de ser sancionados, en este sentido es fundamental fortalecer la relación entre evaluación y metodologías de enseñanza-aprendizaje de tal manera que conformen entre si una unidad dialéctica para que la exploración a través de los aciertos y desaciertos sea un disparador hacia nuevas búsquedas.

Así mismo, es necesario que en caso de haber bajas calificaciones, los docentes deben ajustar o cambiar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, por tal razón es importante no únicamente en los momentos de crisis, sino de manera permanente se realice una autorreflexión sobre la propia evaluación con el propósito de mejorar las prácticas no únicamente evaluativas sino todas las concernientes al campo de la educación, fortaleciendo los docentes las capacidades de intuición, comprensión y empatía para poder perpetrar en los acontecimientos del aula.

Por otra parte, el predominio de la evaluación centrada en la calificación que se presenta en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño indica que existen prácticas estereotipadas, evidenciando la falta de innovación y reflexión de los procesos evaluativos, lo

anterior se debe probablemente a la relativa comodidad que implica este tipo de evaluación en la práctica docente.

Finalmente se recomienda innovar y transformar las prácticas evaluativas del Programa de Arquitectura a través de la reflexión, tal como lo propone intrínsecamente el proyecto Educativo Institucional (P.E.I) al fundamentarse en la teoría crítica del currículo.

2.6. Referencias

- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant observation*. California.
- Ahumada, P. (2003). La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*(45), 11/24.
- Comisión académica, Universidad de Nariño. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(86), 427-432.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres: Morata.
- Jané, M. (2008). La utilización de modalidades alternas de evaluación en el taller de arquitectura y su incidencia en el aprendizaje. En Universidad de los Andes. *Revista de Arquitectura*, 2, 115-122.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(2), 613-619.
- Programa de Arquitectura Universidad de Nariño. (2016). Proyecto Educativo del Programa (PEP). San Juan de Pasto, Colombia.
- QUINO. (s.f.). *TODA Mafalda*. LA FLOR.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24.
- Santos, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Málaga.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.

Torres, A. (2002). *La Evaluacion en para las Instituciones Formadoras de Maestros en el Sur de Colombia*. Pasto.

Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional. San Juan de Pasto, Nariño.

Universidad de Palermo . (2010). Arquis enseñó arquitectura.

Zambrano Diaz, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en la Union Chile*. Bellaterra.

3. Capítulo III: La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque crítico del currículo

Uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico y autónomo, en lo concerniente a la evaluación, el enfoque crítico del currículo según Santos (1999) permite desarrollar la autonomía a los estudiantes cuando se evalúa desde sus argumentos, y no desde la repetición de ideas aprendidas por los docentes.

Al respecto Rois (2012) plantea que en arquitectura se debe erradicar el concepto de "transmisión de conocimientos" para promover un espacio de producción y pensamiento gobernado por un sentido de compromiso compartido entre docentes y estudiantes y no por un empirismo rígido preestablecido, en la misma línea de pensamiento Torrado (2010) sostiene que los estudiantes deben plantearse sus propias preguntas y encontrar repuestas según sus criterios, acompañado y no dirigido por los profesores, promoviendo de esta manera el desarrollo de la libertad individual y grupal.

Teniendo en cuenta la importancia del papel activo de los estudiantes en los procesos educativos, se planteó la siguiente pregunta ¿la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se desarrolla desde el enfoque crítico del currículo?

El objetivo del presente capítulo tiene como objetivo develar si la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se desarrolla desde el enfoque crítico del currículo.

3.1. Fundamentos teóricos: enfoques curriculares

Los enfoques curriculares permiten establecer si las prácticas evaluativas se enmarcan en la corriente crítica en la cual se evalúa desde las posturas fundamentadas por los estudiantes, o desde el enfoque técnico en el cual la evaluación parte de las ideologías o criterios impuestos por los docentes.

3.1.1. El enfoque crítico del currículo

El enfoque crítico del currículo promueve el aprendizaje dialógico, en cuanto a la relación docente- estudiante figuran en el mismo plano derrumbando las jerarquías y autoritarismos (Goyes y Uscátegui, 2000).

Asimismo, este enfoque corresponde a la naturaleza de la pedagogía en arquitectura puesto que en esta disciplina no existe una única fórmula para crear.

La naturaleza pluralista de la arquitectura se puede explicar en las siguientes imágenes en las cuales se indican dos propuestas diferentes para el concurso de la sede del Instituto de investigaciones Marítimas y Costeras Invemar, teniendo en cuenta que dichas propuestas parten de las mismas bases del concurso.



Figura 5. Propuesta No. 1 desarrollada por la oficina Paisajes Emergentes.
Recuperado de: <http://www.archdaily.co>.



Figura 6. Propuesta No. 2 desarrollada por el arquitecto Giancarlo Mazzanti.
Recuperado de: <http://www.archdaily.co>.

Como se puede observar ambas propuestas (figura 3 y 4) responden al mismo encargo, no obstante, son distintas en su forma, esto explica que en arquitectura no hay una única manera de crear, existiendo múltiples posibilidades acordes a las intenciones del proyectista.

En este sentido acorde a los fundamentos de Freire (2006) la pedagogía de la arquitectura demanda a un estudiante autónomo, deliberativo y emancipador, y a un docente holístico con capacidades de mediación, que permita orientar a los estudiantes fomentando el diálogo, la discusión y el análisis. En consecuencia, es importante romper la transmisión de conocimientos para perpetrar y descubrir lo que el estudiante quiere con su proyecto, lo que lo impulsa, lo que lo motiva.

Al respecto, Kelly (2010) menciona que la enseñanza en arquitectura debe transmitir a los estudiantes una cuota grande de entusiasmo, siendo esto la condición necesaria para llegar a óptimos resultados, sin ese entusiasmo la respuesta es pobre, al respecto Morales (2015) manifiesta en sus investigaciones sobre neurociencia que emoción y aprendizaje están interconectados, explicando que los estudiantes aprenden con más facilidad aquello que les emociona promoviendo de esta manera gozo en los procesos de aprendizaje, en esta línea de pensamiento Mena y Vargas (2010) afirman que es importante tocar los intereses de los estudiantes, por consiguiente es fundamental trabajar desde la individualidad, razón por la cual los docentes de Taller de Arquitectura deben adquirir o fortalecer la capacidad de hacer la lectura de las intenciones de los estudiantes.

En este punto se puede plantear la siguiente pregunta ¿cómo la evaluación de los aprendizajes debe hacer frente a estas realidades para contemplar los intereses de los estudiantes sin correr el riesgo de perder coherencia? la respuesta a la anterior pregunta recae en evaluar la fundamentación, al respecto Kelly (2010) mencionó que la argumentación se constituye en el

pilar del proyecto arquitectónico, cuyo componente se encuentra como una de las principales competencias que los estudiantes de arquitectura deben desarrollar. y ¿cómo se logra esto en la evaluación?, la respuesta se encuentra en la evaluación basada en el consenso la cual permite potenciar las intenciones genuinas de los estudiantes, y el rol del docente como mediador, evitando de esta manera el anarquismo de los estudiantes y la imposición de los docentes a través de un juego de tensiones que permite la toma de decisiones de manera conjunta (Quintanilla, 2015), lo anterior se puede ejemplificar con un péndulo que oscila de un lado al otro hasta que paulatinamente se detiene, las oscilaciones representan las tensiones que se generan por el intercambio de ideas entre el docente y los estudiantes, y el detenimiento representa el común acuerdo entre las partes como resultado de las tensiones, lo anterior se puede denominar como *la técnica del péndulo en la evaluación* (Calvachi, 2016).

3.1.2. La evaluación desde el enfoque técnico del currículo

El enfoque técnico del currículo a diferencia de la corriente crítica propone un modelo de evaluación descendente y no horizontal, donde se manifiestan las jerarquías de poder de los docentes sobre los estudiantes a través de un modelo pedagógico transmisionista.

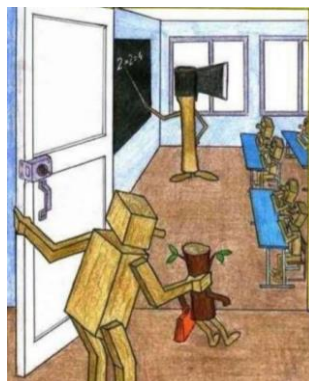


Figura 7. Modelo de educación transmisionista.
Recuperado de: <https://www.cuantarazon.com>.

En la anterior imagen se puede observar como el estudiante representado por un tronco con sus propias particularidades, entra a un lugar que amenaza con eliminarlas, ejemplificando de

esta manera la práctica transmisionista que busca estandarizar a los estudiantes acorde a la ideología preestablecida por el docente.

3.2. Metodología de la investigación

3.2.1. Diseño, paradigma y enfoque

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, diseño etnográfico y enfoque hermenéutico.

3.2.2. Categorías y subcategorías de investigación

Las categorías de investigación son las siguientes:

Tabla 11
Categorías y subcategorías enfoques curriculares

Categoría	Población	Código Categoría	subcategoría	Código sub-categoría	Código Relacionado
Enfoque curricular	Estudiantes	D	Crítico	a	Da
			Técnico	b	Db
	Docentes	D'	Crítico	a	D'a
			Técnico	b	D'b

Autoría propia

3.2.3. Población y muestra

La población y muestra de la investigación se constituyó de la siguiente manera:

Tabla 12
Población y muestra categoría enfoque curriculares de la evaluación

Agentes	Muestra	Población
Estudiantes de Taller de Arquitectura	11	16

Autoría propia

3.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio se indican a continuación:

Tabla 13

Técnicas e instrumentos de investigación categoría enfoques curriculares de la evaluación

Técnica	Instrumento	Población
Grupo focal	Cuestionario de preguntas semiestructuradas	Estudiantes
Análisis documental	Ficha de análisis	-----
Observación	Ficha de observación	Docentes

Autoría propia

3.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información

Los testimonios de las entrevistas y los grupos focales recolectados se sistematizaron en matrices de vaciado de la información según las categorías y subcategorías de investigación ([anexo 9](#)). Una vez categorizados cada uno de los testimonios de docentes y estudiantes, se realizaron proposiciones que permitieron abordar de manera generalizada los hallazgos encontrados para facilitar su análisis.

Como técnica de análisis se utilizó la triangulación a través del software *Atlas Ti*.

3.3. Presentación y análisis de resultados

Los hallazgos obtenidos en los grupos focales realizados a los estudiantes y en la observación de las prácticas evaluativas, indicaron que la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño no se desarrolla en el enfoque crítico del currículo, puesto que está en función a la repetición de las ideas de los docentes lo cual no expresa el espíritu autónomo y crítico de los estudiantes en procesos evaluativos.

3.3.1. Resultados en estudiantes

Los resultados encontrados fueron los siguientes:

Tabla 14

Resultados estudiantes categoría enfoques curriculares

Población	Subcategoría	Cantidad
Estudiantes	Enfoque técnico	11
Estudiantes	Enfoque crítico	0

Autoría propia

Los hallazgos en los estudiantes indicaron que la evaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se realiza desde las ideas impuestas por los docentes, donde los estudiantes terminan amoldándose a estas por el temor de reprobar la asignatura.

A continuación, algunos testimonios:

S2"Aquí se califica de acuerdo con el gusto y a la expectativa del docente, yo creo que la academia no está para gustos sino para formar, porque es difícil dentro de la academia hacer algo para que le guste el profesor, es cierto que cuando uno sale de aquí lo primero que tiene que hacer es darle gusto al cliente, pero aquí estamos para formarnos y explotar al máximo nuestra capacidad, para crear sin ninguna limitante".

S4"La subjetividad del docente hace perder la objetividad del trabajo, eso hace que el estudiante desarrolle trabajos mirando al docente como cliente más que asesor, uno empieza a trabajar en principio de convencer al docente para tener una buena nota, más no en trabajar en su propio pensamiento y libertad".

S6"Muchas veces al final se termina haciendo los proyectos de los profesores, porque con tanta corrección uno tiene que hacer lo que ellos dicen, entonces el proyecto no es de uno, sino

que termina siendo del profesor, uno termina materializando la idea del profesor, le implantan una idea y la tienes que desarrollar así no te guste, tienes que hacerlo".

S11 "Hay casos donde los docentes quieren sacar proyectos como si fueran del mismo papá, deben reflejar el sello personalizado del docente, eso sí lo he visto y lo he escuchado demasiado, uno termina siendo el maquetista del docente, un proyecto que se vea bien para que quede bien el docente".

Las anteriores concepciones reflejan la hegemonía por parte de algunos docentes sobre los estudiantes correspondiendo esta acción con el modelo de educación transmisionista, evidenciándose la ausencia de la relación dialógica entre docente-estudiante, no en vano los estudiantes percataron esta anomalía en los procesos educativos al hacer alusión al modelo educativo transmisionista en sus opiniones.

S1 "No se hace un seguimiento para identificar y cultivar las potencialidades de los estudiantes, la arquitectura es amplia y los docentes quieren uniformar en un solo canon el tipo de arquitectos sin cultivar la capacidad específica de cada estudiante".

S10 "Nosotros seguimos siendo pues en ese sentido, un producto que va a irse formando de acuerdo con los ingredientes, los ingredientes son los conocimientos de los docentes".



Figura 8. Caricatura sobre la educación transmisionista de la banda musical Pink Floyd.
Recuperado de: <https://www.futurock.fm>.

La imagen de la banda musical Pink Floyd representa el modelo de educación transmisionista que manifestaron algunos estudiantes.

En correspondencia a lo anterior, los hallazgos encontrados en algunos docentes indicaron la práctica de una evaluación enmarcada en el enfoque técnico del currículo al categorizar a los estudiantes en modelos “estandarizados”, a continuación, el testimonio:

S1" Para poder evaluar se parte de la postura de los estudiantes, solo que deben ser coherentes, porque si no son coherentes bajo una mirada estandarizada no hay nada que hacer, aquí entra si a un profesor le gusta o no le gusta el proyecto, aquí se trata de criterios".

El anterior hallazgo no coincide con los fundamentos del enfoque crítico del currículo puesto que no otorga a los procesos evaluativos el interés de rescatar la forma de pensar de cada uno de los estudiantes.



Figura 9. *Another brick in the wall* de la banda musical Pink Floyd, los estudiantes representados por ladrillos.

Recuperado de: <http://engdom.com>

Nótese como en la anterior imagen perteneciente a la canción *Another brick in the wall* de la banda Pink Floyd se puede observar a los estudiantes estandarizados representados en ladrillos, donde hay un *grito* desesperado en busca de la liberación.

En este orden de ideas, la portada del libro *Escuelas Creativas* de Ken Robinson ejemplifica la importancia de la identidad de los estudiantes al representarlos con los zapatos rojos que

rompen con la uniformidad, resaltando de esta manera la importancia de la particularidad propia de cada estudiante en los procesos educativos.

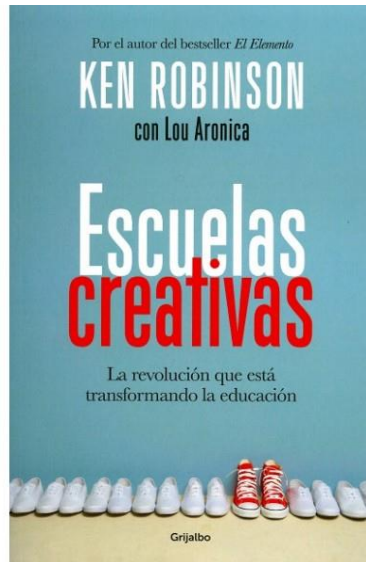


Figura 10. Portada del libro *Escuelas Creativas* de Ken Robinson.
Recuperado de: www.casadellibro.com

3.3.2. Resultados de la observación

Durante la observación de las prácticas evaluativas se detectaron indicios de una educación transmisionista, puesto que uno de los docentes expresó “yo le dije que sea más simple, que lo haga más sencillo, que no se complique” ([anexo 17](#)), lo anterior no evidencia un fundamento claro de evaluación porque en el campo proyectual de la arquitectura algunas corrientes realizan espacios a través de formas complejas (deconstructivismo), aunque también hay corrientes que lo hacen de una manera sencilla (minimalismo), razón por la cual es necesario hacer la lectura de las intenciones de cada estudiante para permitirles desarrollar su autonomía.

El acto de imposición que realizan algunos docentes sobre los estudiantes es considerado según Bordieu y Passeron (1996) como un proceso de violencia que se justifica a través de alguna actividad pedagógica, cuya situación no corresponde con el aprendizaje dialógico el cual acepta las diferencias y conflictos.

La siguiente imagen es un ejemplo de la violencia producida por la imposición de ideas en los estudiantes.



Figura 11. Ejemplo de la violencia producida por la imposición de ideas.

Fuente: <http://blog.princippia.com>

Por lo anterior es importante romper la transmisión de conocimientos para penetrar y descubrir lo que el estudiante quiere con su proyecto, conduciendo las actividades pedagógicas a las particularidades e intereses de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior es pertinente utilizar la evaluación consensuada la cual según Quintanilla (2015) permite potenciar las intenciones genuinas de los estudiantes, y el rol del docente como mediador, evitando de esta manera el anarquismo a través de un juego de tensiones que permite la toma de decisiones de manera conjunta, aplicando de esta manera la *técnica del péndulo en la evaluación* (Calvachi, 2016).

En consecuencia, la evaluación centrada en el enfoque crítico del currículo se torna como una necesidad cuando algunos estudiantes sugirieron que exista una relación horizontal con los docentes. A continuación, el siguiente testimonio:

S7 "Que te dejen dar tu punto de vista y tu criterio, porque que hay muchas veces que no se puede hablar, cuando le corrigen a uno, no se puede decir nada, a veces lo callan, a veces uno no se puede defender porque medio se dice algo ya es malo, entonces debería ser que te integren, que te dejen defender, que tus ideas valgan la pena”.

3.3.3. Resultados análisis documental

Los hallazgos encontrados en documentos indicaron que el Proyecto Educativo del Programa (PEP) se fundamenta en el enfoque crítico y práctico sin descartar el técnico ([anexo 21](#)), lo cual podría explicar las razones por las cuales en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se presentan practicas transmisionistas en la evaluación, sin embargo al fundamentarse además en el enfoque crítico del currículo, debería ser propositivo y transformador al momento de abordar la evaluación otorgándole importancia a la participación de los estudiantes en la toma de decisiones.

La evaluación en función a la repetición de las ideas de los docentes no corresponde con la corriente crítica del currículo puesto que esta demanda a un docente que oriente, que promocióne, que sea neutral, que favorezca el dialogo, la discusión, la búsqueda y el análisis. Además, no otorga la debida importancia a la expresión de subjetividad que vuelve vulnerable al estudiante puesto que pone en juego lo que piensa, lo que desea. En este punto el docente debe tener la capacidad de hacer la lectura de los intereses de los estudiantes para orientar los procesos evaluativos, por consiguiente, se refleja la necesidad de aceptar las diferencias y conflictos, de tener en cuenta la individualidad de cada estudiante, y de renovar las estructuras autoritarias dominantes para que los estudiantes hagan ejercicio de su libertad. Para llevar a cabo dicho suceso es necesario fortalecer la capacidad argumentativa en los estudiantes para que puedan sustentar sus propias ideas.

Por otra parte, las opiniones de los estudiantes corresponden con los resultados de la observación de la práctica docente puesto que en ambos casos se detectó la tendencia de una evaluación en función a la repetición de ideas de los docentes, anulando en algunos casos las ideas genuinas de los estudiantes.

Pese a que el Proyecto Educativo del Programa (PEP) al fundamentarse en el enfoque técnico, práctico y crítico del currículo, no corresponde con las prácticas evaluativas que se desarrollan en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño puesto que el enfoque crítico supone a un docente holístico con capacidades de mediación, que permita orientar a los estudiantes fomentando el diálogo, la discusión y el análisis, sin embargo en las prácticas evaluativas no se manifiestan dichas capacidades.

3.4. Conclusiones y recomendaciones

Según los hallazgos encontrados en los estudiantes, las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se desarrollan desde el enfoque técnico del currículo por cuanto existe una clara imposición de criterios por parte de algunos docentes en los estudiantes.

Las prácticas de educación transmisionistas que se presentan en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, develan la necesidad de fortalecer la capacidad de abordar a los estudiantes a través de la lectura de sus intereses para desarrollar la autonomía y el espíritu crítico.

En consecuencia, es necesario aplicar la evaluación consensuada que permita potenciar la autonomía de los estudiantes y el rol del docente como mediador, para que de esta manera se construya el conocimiento de manera conjunta.

En este orden de ideas es necesario apoyarse en la fundamentación la cual es considerada como un elemento clave en la corriente crítica del currículo puesto Habermas (1987) afirma que a través de las pretensiones de validez los estudiantes refuerzan sus propios argumentos, lo cual según Corradini (2011) permite transmitir a los estudiantes una cuota grande de entusiasmo, haciendo de los procesos creativos un viaje en el cual disfruten intensamente en cada una de sus etapas.

En cuanto Proyecto Educativo del Programa (PEP), debe centrar su fundamento en la teoría crítica del currículo con el propósito de fortalecer el aprendizaje dialógico que permita participar a los estudiantes en la toma de decisiones.

3.5. Referencias

- Archdaily. (2018). Obtenido de www.archdaily.co.
- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant observation*. California. *los métodos cuantitativo y cualitativo en*. Barcelona: Ariel.
- Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
- Bordieu, P., y Passeron, J. (1996). *LA REPRODUCCIÓN, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. (Segunda ed.). México, México: Laia S.A.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Casa del libro. (2018). Obtenido de www.casadellibro.com
- Comisión académica, Universidad de Nariño. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto.
- Consejo Superior de la Universidad de Nariño. (2014). Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Corradini, M. (2011). *Crear como se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- Cuanta razón. (2018). Obtenido de <https://www.cuantarazon.com>.
- Freire, P. (2006). *PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA*. México: SIGLO XXI.
- FUTUROCK. (2017). Obtenido de <https://www.futurock.fm>.
- Guevara, O. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula*. Belaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Lopez, R. (2001). *Diccionario de la Creatividad. Conceptos y Expresiones Habituales De Los Estudios Sobre Creatividad*.
- Marín, J. (2014). *Las artes a la canasta familiar*. Bogotá, Colombia.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(2), 613-619.
- Mena, V., y Vargas, C. (2010). *DISEÑO BÁSICO Reflexiones sobre Pedagogía*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza.
- Oscar, E. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del Aula*.
- Pérez, Freixas, Cárdenas, Casas, Monteros, Trozzo, . . . Zuñiga. (2010). Innovaciones para el desarrollo de evaluaciones auténticas en las disciplinas artísticas. *Red Innova Cesal*.

- Princippia*. (2018). Obtenido de <http://blog.princippia.com>
- Programa de Arquitectura Universidad de Nariño. (2016). Proyecto Educativo del Programa (PEP). San Juan de Pasto, Colombia.
- Rois, J. (2012). *Cátedra Rois*. Rosario: Universidad del Rosario.
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24.
- Santos, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Málaga.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional . San Juan de Pasto, Nariño.
- Universidad de Palermo . (2010). *Arquitectura enseñada*.

4. Capítulo IV: Las modalidades alternas de evaluación: una necesidad en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño.

En la actualidad es importante aplicar las modalidades alternas de la evaluación puesto que permiten a los docentes a los estudiantes participar activamente en la toma de decisiones (Jané M. , 2008), no obstante, en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño la evaluación se desarrolla de una manera convencional (heteroevaluación) donde el docente es quien ejerce pleno dominio de las calificaciones, lo cual no permite a los estudiantes participar en los procesos evaluativos. En este sentido se planteó la siguiente pregunta ¿por qué la práctica de las modalidades alternas de evaluación son insipientes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño?

El objetivo del presente capítulo es analizar las razones por las cuales las prácticas de las modalidades alternas de evaluación son insipientes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño.

4.1. Fundamentos teóricos: las modalidades alternas de evaluación

Las modalidades alternas de evaluación comprometen a los estudiantes a participar, cooperar y reflexionar a través de un modelo de evaluación horizontal, siendo agentes activos en los procesos educativos. Las modalidades alternas de evaluación son la coevaluación y la autoevaluación.

4.1.1. La coevaluación

En este tipo de evaluación los estudiantes se evalúan entre ellos, dando cabida a la intersubjetividad la cual genera aportes significativos debido a que permite obtener una determinada valoración a partir de los puntos de vista de los participantes, lo cual fortalece la

idea del evaluado (Goyes y Uscátegui, 2000). La importancia de la intersubjetividad se explica en los siguientes gráficos.

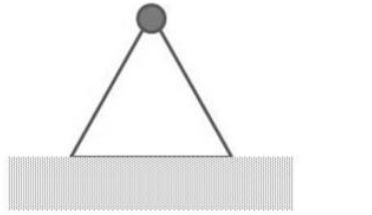


Figura 13. Idea inicial del estudiante.

Fuente: El autor.

El triángulo es la figura geométrica que simboliza la estabilidad, representando en este caso la idea inicial del estudiante.

Cuando esta idea se somete a la visión de otros participantes, es posible que aquella idea se desestabilice.

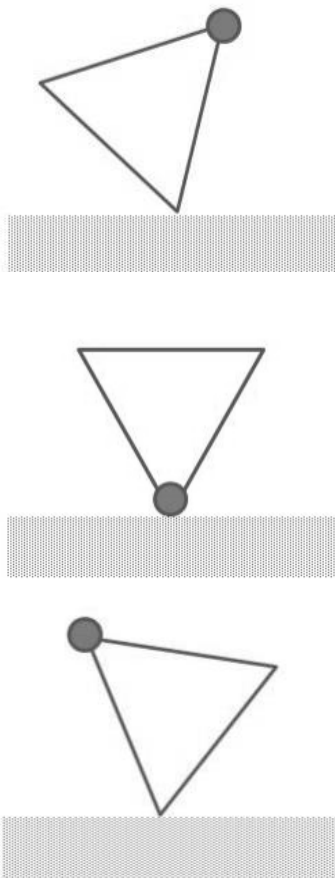


Figura 14. Proceso de la intersubjetividad.

Fuente: El autor.

Para finalmente una vez retroalimentada la idea previa del estudiante, vuelva a su estado inicial, pero esta vez robustecida por el sometimiento que sufrió en dicho proceso de intersubjetividad.

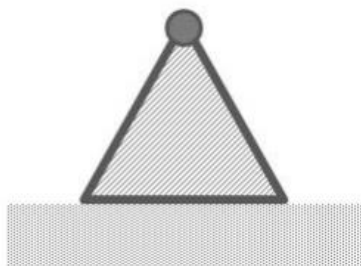


Figura 15. Resultado de la intersubjetividad.

Fuente: El autor.

En este sentido la coevaluación permite el surgimiento de nuevos significados y sentidos compartidos, generando una mutua retroalimentación que permite desarrollar habilidades cognoscitivas y altos niveles de responsabilidad y ética social (Jané M., 2008).

4.1.2. La autoevaluación

La autoevaluación propone un proceso cualitativo y formativo mediante el cual los estudiantes evalúan su propio aprendizaje, favoreciendo su autoestima, autonomía, confianza y responsabilidad (Jané M., 2008).

Según Londoño (2016) la autoevaluación consciente es significativa en los procesos educativos, debido a que en este tipo de evaluación están inmersos algunos aspectos que en algunas ocasiones solo los conoce el estudiante, sin embargo, existe una desconfianza por parte de la mayoría de los docentes (Santos, 1988).

En este orden de ideas los anteriores tipos de evaluación implican confianza en la naturaleza humana tal como lo propone el enfoque humanista de la educación. La autoevaluación además de potenciar el espíritu crítico y reflexivo fomenta valores en los estudiantes como el respeto y la responsabilidad.

Existen antecedentes significativos de la aplicación de las modalidades alternas de evaluación, Jané (2008) menciona en sus artículos algunas experiencias de la aplicación de este tipo de evaluación, por ejemplo la realizada a 244 estudiantes universitarios en Australia, de cuya experiencia dedujo que la evaluación participativa promueve el desarrollo de personas autónomas, reflexivas y críticas capaces de valorar positivamente el hecho de participar activamente en sus propias evaluaciones, y en la de sus compañeros.

4.1.3. La evaluación convencional (heteroevaluación)

En este tipo de evaluación únicamente participa el docente en la toma de decisiones, manifestando su hegemonía, es por ello que se considera retardataria al anular la posibilidad a los estudiantes de hacer parte de la toma de decisiones en los procesos evaluativos.

El carácter unidireccional de este tipo de evaluación no permite el fortalecimiento del espíritu crítico en los estudiantes y el desarrollo de valores como la responsabilidad y la honestidad.

4.2. Metodología de investigación

4.2.1. Diseño, paradigma y enfoque

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, diseño etnográfico y enfoque hermenéutico.

4.2.2. Categorías y subcategorías de investigación

Tabla 15
Categorías y subcategorías agentes de evaluación

Categoría	Población	Código Categoría	Subcategoría	Código sub-categoría	Código relacionado
Modalidades alternas de evaluación	Estudiantes	C	A favor de la Autoevaluación	A	Ca

Categoría	Población	Código Categoría	Subcategoría	Código sub-categoría	Código relacionado
			En contra de la autoevaluación	B	Cb
			A favor de la coevaluación	C	Cc
			En contra de la coevaluación	D	Cd
			A favor de la Autoevaluación	A	C'a
	Docentes	C'	En contra de a coevaluación	B	C'b
			En contra de la Autoevaluación	C	C'c
			A favor de la coevaluación	D	C'd

Autoría propia

4.2.3. Población y muestra

La población y muestra de la investigación se constituye de la siguiente manera:

Tabla 16

Población y muestra categoría modalidades alternas de evaluación

Agentes	Muestra	Población
Docentes de Taller de Arquitectura	4	15
Estudiantes Taller de Arquitectura	15	16

Autoría propia

4.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio se indican a continuación:

Tabla 17

Técnicas e instrumentos de investigación categoría modalidades alternas de evaluación

Técnica	Instrumentos	Población
Entrevista	Cuestionario de preguntas semiestructuradas	Docentes
Grupo focal	Cuestionario de preguntas semiestructuradas	Estudiantes
Análisis documental	Ficha de análisis	-----
Observación	Ficha de observación	Docentes

Autoría propia

4.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información

Los testimonios de las entrevistas y los grupos focales recolectados se sistematizaron en matrices de vaciado de la información según las categorías y subcategorías de investigación (anexos [10](#) y [11](#)). Una vez categorizados cada uno de los testimonios de docentes y estudiantes, se realizaron proposiciones que permitieron abordar de manera generalizada los hallazgos encontrados para facilitar su análisis, como técnica de análisis se utilizó la triangulación a través del software *Atlas Ti*.

4.3. Resultados de investigación

Aunque algunos docentes y estudiantes opinaron favorablemente de las modalidades alternas de evaluación, su práctica es insipiente en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño puesto que una parte de los docentes y estudiantes entrevistados sienten desconfianza de estas modalidades de evaluación, además los documentos institucionales como el Acuerdo 009 de

1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño Educativo del programa y el Proyecto Educativo del Programa (PEP) no profundizan en este tipo de evaluaciones. A continuación, los resultados:

4.3.1. Resultados estudiantes

Tabla 18

Resultados estudiantes categoría modalidades alternas de evaluación

Población	Subcategoría	Cantidad
Estudiantes	A favor de la autoevaluación	4
	En contra de la autoevaluación	1
	A favor de la coevaluación	7
	En contra de la coevaluación	3

Autoría propia

Un número significativo de estudiantes investigados opinaron favorablemente sobre las modalidades alternas de evaluación, especialmente por la coevaluación debido a la posibilidad que les brinda de fortalecer los aprendizajes a partir de la valoración realizada por sus propios compañeros. A continuación, algunos testimonios:

S1 "Me gustaría evaluarnos en grupo porque los compañeros tienen que dar un aporte y muchos de estos aportes serán malos cómo habrá otros buenos, pero pues a mí particularmente me gusta eso, saber en qué uno está mal y en que es lo que se tiene que corregir, porque yo a simple vista no lo veía, pensaba que mi manera de pensar estaba muy bien, pero había compañeros que decían conceptos y criterios que son válidos, entonces me parece interesante la coevaluación".

S4 "Me parece que la coevaluación es buena técnica de evaluación, porque permite el punto donde se combinan las tres visiones; la visión del docente, la visión personal, y la visión del colectivo para ver la evaluación del grupo, siempre y cuando se haga a conciencia y sin ningún interés por imponer una nota como ocurre en la evaluación convencional".

S7 "Soy de las personas que piensan que lo colectivo trae mejores resultados, así la calificación no es tan subjetiva sino viene de un acuerdo común de los participantes".

Las anteriores opiniones reflejan que los estudiantes tienen apertura hacia las modalidades alternas de evaluación, al resaltar la importancia de la intersubjetividad como medio para fortalecer las ideas desde las opiniones de sus compañeros, no obstante algunos estudiantes manifestaron preocupación por la aplicación de este tipo de evaluación al manifestar que podrían afectarse por las rivalidades entre compañeros, algo similar ocurrió con la autoevaluación en la cual algunos estudiantes manifestaron que podría haber autoengaño con el fin de salvar la materia.

S1 "Creo que uno no puede calificarse, resulta que uno no es capaz de ver los errores de uno mismo, siempre va a ver ese lado nuestro que va a querer salvarse, que va a querer de alguna manera dar una excusa de que uno está haciendo las cosas bien".

S3 "La coevaluación no es buena porque hay competitividad, hay envidia entre los compañeros, no hay compañerismo no nos interrelacionamos, no convivimos".

Pese a que algunos estudiantes sienten desconfianza de estos procesos, existe un interés por parte de la población investigada por las modalidades alternas

S21 "Sería bueno implementar la coevaluación, porque los compañeros conocen el proceso, incluso más que los mismos docentes".

4.3.2. Resultados docentes

Tabla 19

Resultados docentes categoría modalidades alternas de evaluación

Población	Subcategoría	Cantidad
Docentes	A favor de la coevaluación	1
	En contra de la coevaluación	1
	A favor de la coevaluación	1
	En contra de la coevaluación	1

Autoría propia

Los hallazgos encontrados en los docentes investigados están divididos, mientras que algunos manifestaron no estar a favor de la evaluación participativa porque consideran que los estudiantes no tienen la madurez para afrontar estos procesos, otros docentes opinaron estar a favor. A continuación, algunos testimonios:

S1"¿En la autoevaluación hay madurez?, yo les digo a mis estudiantes, si Usted cumple los parámetros póngase 5, pero no somos maduros, porque cuando les damos esa oportunidad se ponen notas altas sin merecerlo".

S2"La enseñanza en arquitectura no contempla esos tipos de evaluación y nosotros no estamos en la cultura de la autoevaluación y la coevaluación, no estamos en la capacidad de aceptar la visión de otros sobre mi proyecto, hace algunos años hice un experimento de coevaluación con los estudiantes de la I.U CESMAG, algunas veces funcionaba, otras veces no, y terminaban peleando los estudiantes, porque no hay una madurez en términos del aprendizaje".

Las opiniones desfavorables de algunos docentes con respecto a las modalidades de evaluación alternativas evidencia desconfianza hacia los estudiantes, lo cual no permite el fortalecimiento de valores a través de la autoevaluación y la coevaluación, y pese a que algunos estudiantes también desconfían de este tipo de evaluación, no debe ser impedimento aplicarla para involucrarlos en la toma de decisiones, correspondiendo al enfoque crítico del currículo al

comprometerlos a participar, cooperar y reflexionar a través de un modelo de evaluación participativo, fomentando su papel activo en los procesos educativos.

Por otra parte, los docentes entrevistados que opinaron a favor de las modalidades alternas de evaluación corresponden al propósito formativo al favorecer el desarrollo de la autoestima, la autonomía, la confianza y la responsabilidad ética y social en los estudiantes.

Otro hallazgo indica que las modalidades alternas de evaluación se tornan como una necesidad en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, al respecto se indica el siguiente testimonio:

S.8"En el Programa se requieren evaluaciones abiertas y críticas que traspasen el ámbito del salón aislado, este es el momento más interesante de todo el proceso, el contraste con diferentes miradas y posiciones críticas frente a una opinión pública".

4.3.3. Resultados de la observación

Durante la observación se detectó que algunos docentes pasan por alto la importancia de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, debido a que la evaluación se realizó a puerta cerrada ([anexo 17](#)), evidenciándose de esta manera una monopolización de los procesos evaluativos y una falta de formación en el que se construya el conocimiento de manera conjunta como resultado del intercambio de ideas.

4.3.4. Análisis documental

Aunque el Proyecto Educativo del Programa (PEP) se fundamenta en la corriente crítica del currículo, no menciona explícitamente a la autoevaluación y a la coevaluación como medio para potenciar el papel crítico y autocrítico de los estudiantes, de igual manera en el Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño no se encontraron hallazgos que fomenten

estos tipos de evaluación, en consecuencia, es pertinente profundizar el enfoque crítico del currículo en dichos documentos institucionales.

4.3.5. Triangulación de la información

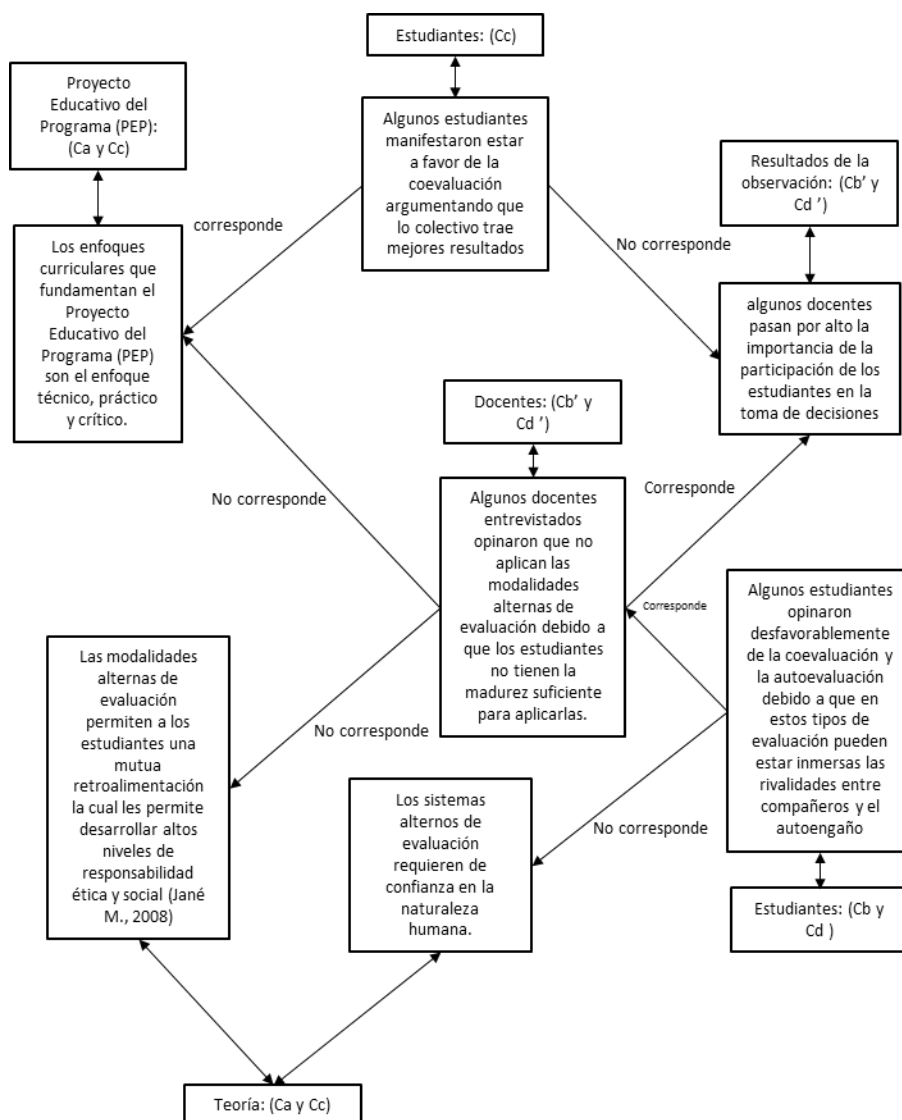


Figura 16. Triangulación entre proposiciones docentes, estudiantes, Proyecto Educativo del Programa (PEP), y la teoría de las modalidades alternativas de evaluación.

Fuente: El autor.

La desconfianza que manifestaron algunos docentes con respecto a la coevaluación y a la autoevaluación, corresponde con los estudiantes que opinaron desfavorablemente de estas modalidades alternas de evaluación, y con los resultados encontrados en la observación, lo cual

no permite fomentar en los procesos evaluativos una mutua retroalimentación que permita desarrollar altos niveles de responsabilidad ética y social. Esta situación hace que las prácticas evaluativas estén en contravía con el fundamento crítico que presenta el Proyecto Educativo del Programa (PEP), puesto que este documento supone la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y el fortalecimiento de valores.

Sin embargo, las opiniones favorables sobre las modalidades alternas de evaluación que presentan algunos estudiantes corresponden con el fundamento crítico que plantea el Proyecto Educativo del Programa (PEP) al argumentar que lo colectivo trae mejores resultados, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño el espíritu crítico y reflexivo a través de la coevaluación y la autoevaluación.

4.4. Conclusiones y recomendaciones

En el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño existen prácticas evaluativas retardatarias y estereotipadas evidenciándose una falta de reflexión e innovación de los procesos evaluativos.

Por otra parte, la desconfianza que sienten los docentes hacia los estudiantes indica el desinterés de inculcar o fortalecer valores como la honestidad y la responsabilidad a través de los sistemas alternos de evaluación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se recomienda hacer procesos de coevaluación y autoevaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño para fortalecer en los estudiantes el papel activo en los procesos educativos, superando de esta manera los sistemas tradicionales y estereotipados que impiden fortalecer el espíritu crítico y ético de los estudiantes.

4.5. Referencias

- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant observation*. California.
- Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Comisión académica, Universidad de Nariño. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto.
- Consejo Superior de la Universidad de Nariño. (2014). Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Fonseca, J. (2007). Modelos de evaluación cualitativa. *Educere*, 11(38).
- Freire, P. (2006). *PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA*. México: SIGLO XXI.
- Goyes, I., y Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres: Morata.
- Jané, M. (2008). La utilización de modalidades alternas de evaluación en el taller de arquitecturay su incidencia en el aprendizaje. En la Universidad de los Andes. *Revista de Arquitectura*, 2, 115-122.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(2), 613-619.
- Programa de Arquitectura Universidad de Nariño. (2016). Proyecto Educativo del Programa (PEP). San Juan de Pasto, Colombia.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Santos, M. (2003). Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres. *Enfoques educacionales*, 5(1).
- Santos, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Malaga.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional. San Juan de Pasto, Nariño.
- Zambrano Diaz, A. (2014). *Practicas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en la Union Chile*. Bellaterra.
- Zubiría, J. (2011). *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

5. Capítulo V: La evaluación centrada en competencias versus la evaluación centrada en objetivos

Las competencias implican la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para realizar una actividad o resolver un problema, en este sentido Tobón (2006) afirma que la evaluación debe orientarse a valorar su grado de desarrollo en los estudiantes.

En la vida profesional los arquitectos en formación tendrán que enfrentarse a diversas situaciones problémicas, por tal razón es pertinente que en los procesos de aprendizaje los estudiantes tengan la posibilidad de elegir la forma de darles respuesta trascendiendo de esta manera el aprendizaje por objetivos, los cuales según Marín (2014) al otorgarle importancia al rendimiento, instalan un modelo económico productivo en las lógicas educativas donde la obsesión por el rendimiento deja a un lado la experiencia en los procesos creativos.

Esta situación suscitó la necesidad de plantear la siguiente pregunta ¿los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño centran la evaluación en competencias o en objetivos?

El objetivo del presente capítulo de investigación fue explorar si los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño centran la evaluación en competencias o en objetivos.

5.1. Fundamentos teóricos: el objeto de evaluación

Según Zambrano (2014) el objeto de evaluación permite responder a la pregunta ¿qué evaluar?, básicamente se evalúan competencias u objetivos.

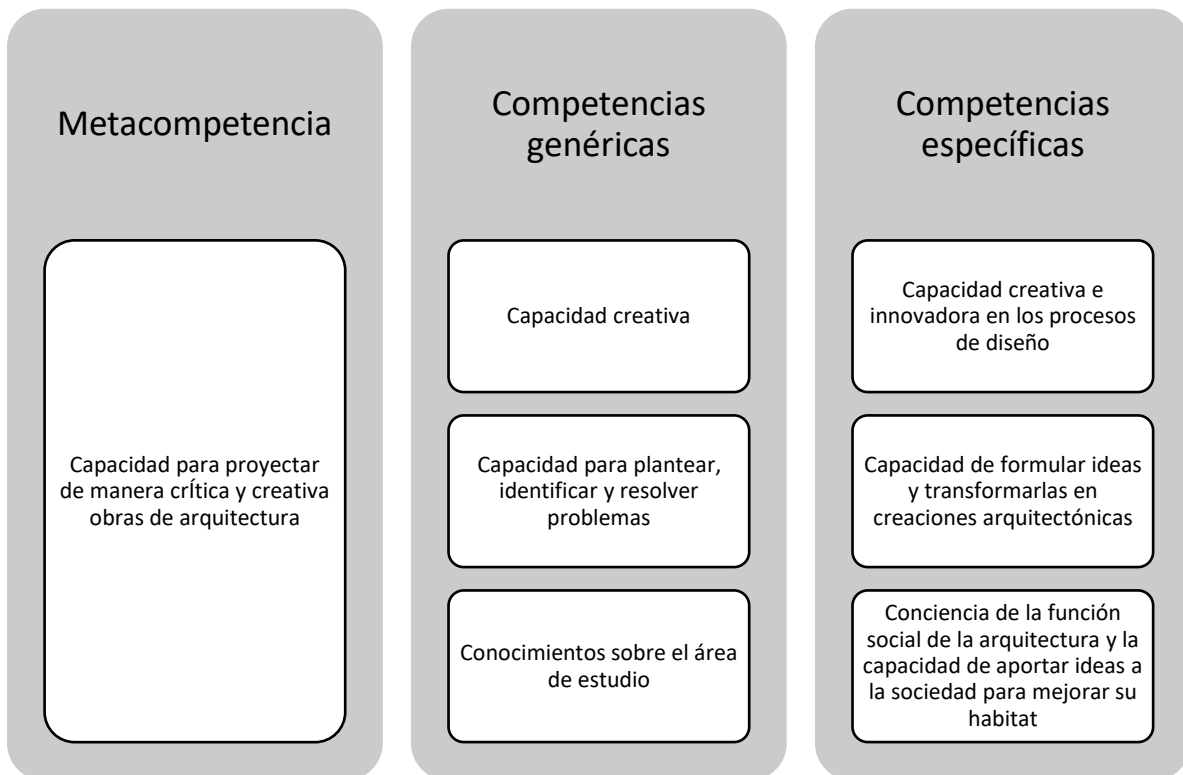
5.1.1. La evaluación centrada en competencias

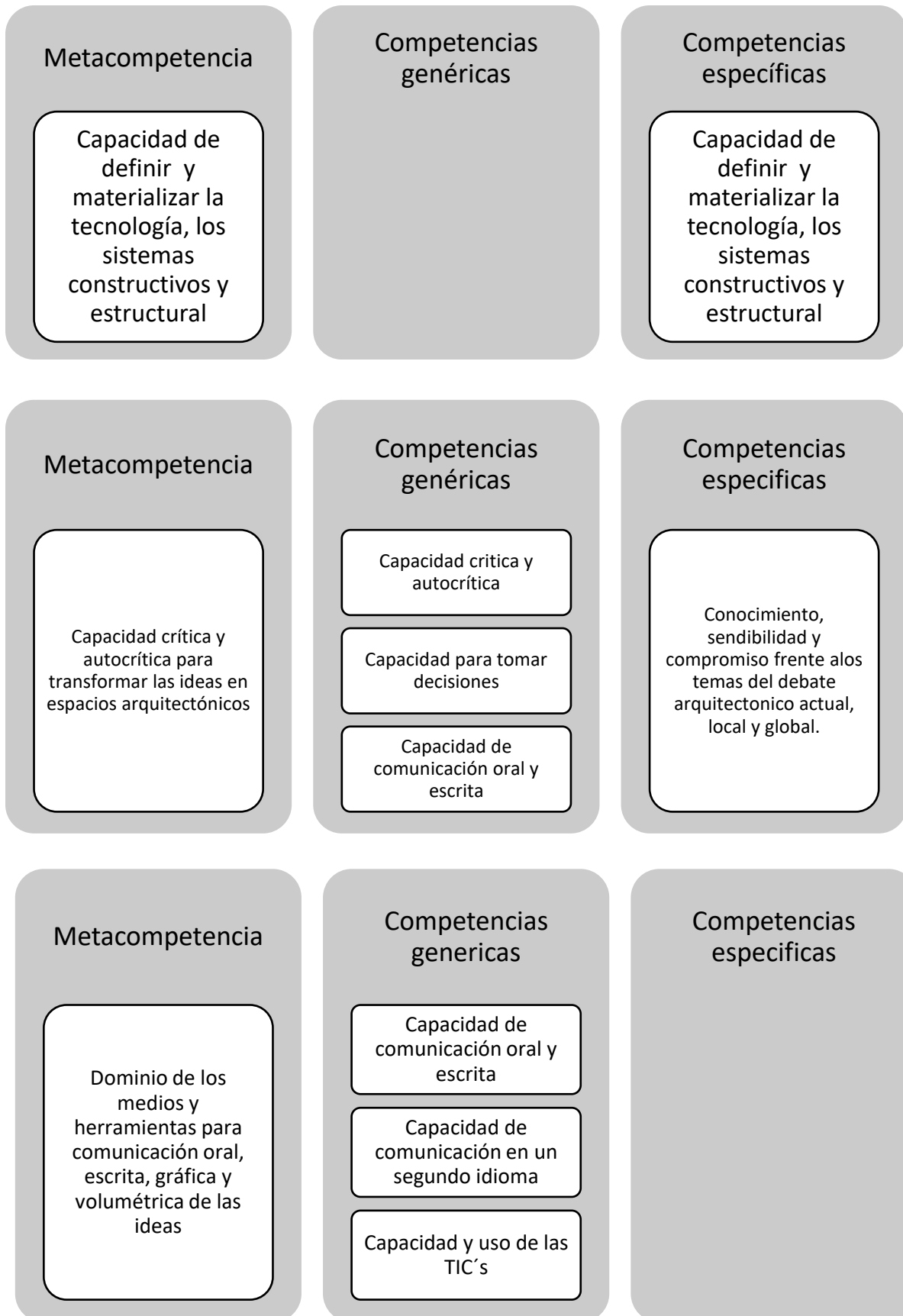
Hay dos clases generales de competencias, las competencias específicas y las competencias genéricas. Las competencias específicas a diferencia de las genéricas son propias

de cada profesión y le dan identidad, por ejemplo, se habla de las competencias específicas del profesional en educación física, del profesional en ingeniería de sistemas o del profesional en psicología, en tanto que las competencias genéricas son comunes en todas las ramas profesionales.

Con el ánimo de desarrollar la calidad educativa a través del debate entre diversas universidades del mundo en el marco del respeto por las tradiciones y diversidades, el proyecto Alfa Tuning de América Latina planteó las competencias para arquitectura.

A continuación, se indican aquellas competencias planteadas:





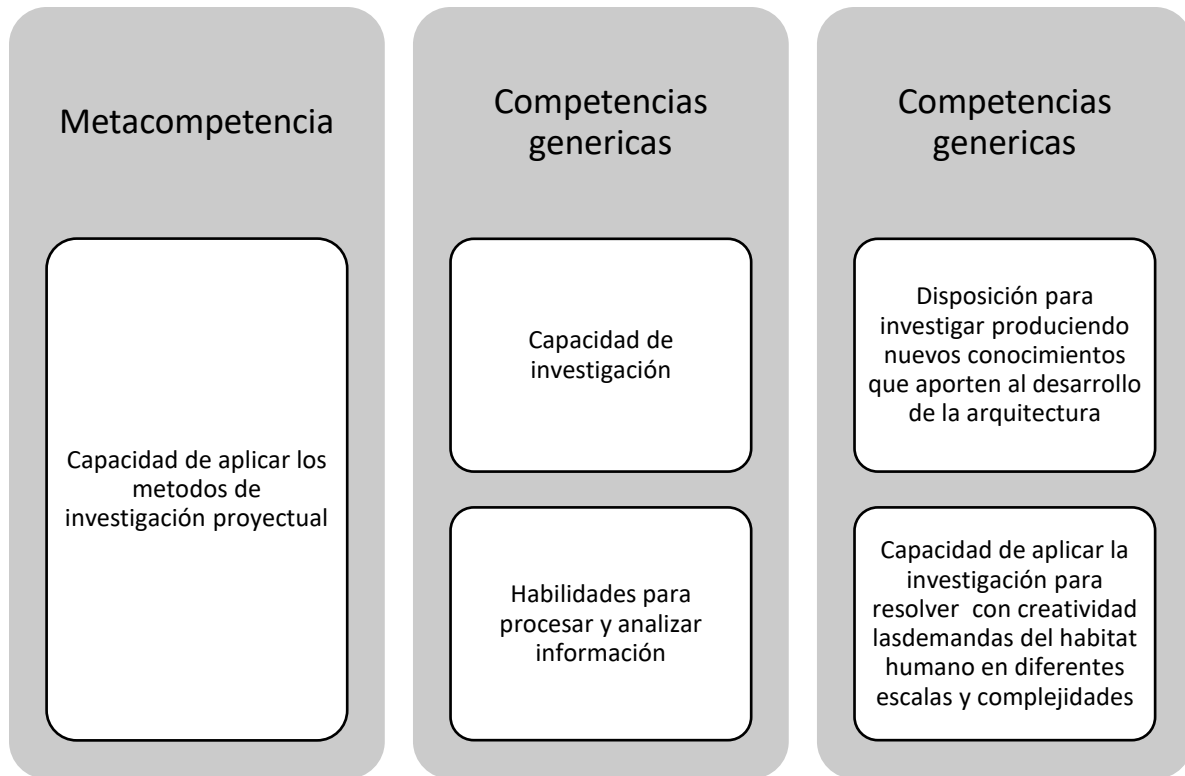


Figura17. Competencias en arquitectura.

Fuente: Adaptación del autor basada en el proyecto Alfa Tunnig, 2013.

En el contexto nacional, las pruebas Saber Pro llevan a cabo una evaluación por competencias. Según la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA) la capacidad de crear, comprender, representar, proyectar, diseñar, construir y gestionar espacios habitables en diferentes escalas y contextos conforma la competencia central del profesional en arquitectura.

Las pruebas Saber Pro evalúan las competencias concernientes a la formulación de un proyecto arquitectónico teniendo en cuenta los siguientes componentes:

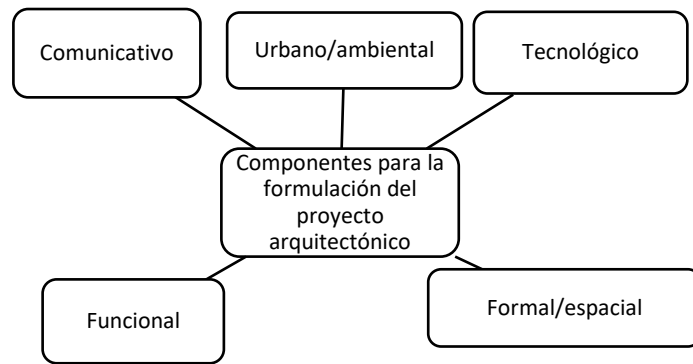


Figura 18. Componentes para la formulación de proyectos arquitectónicos.
Fuente: Adaptación del autor basada las pruebas Saber Pro, 2015.

Los procesos que integran las competencias en arquitectura son los siguientes:

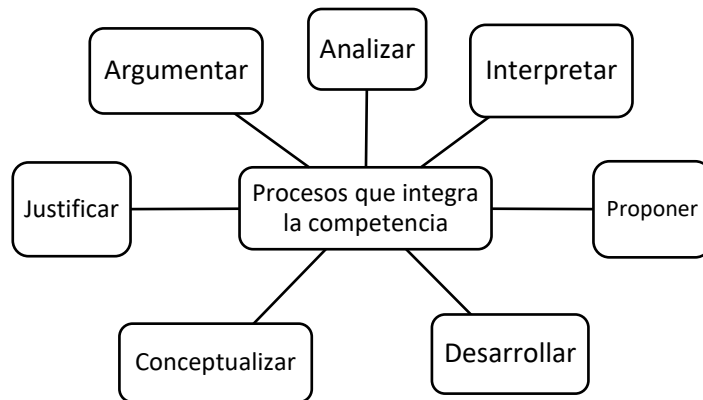


Figura 19. Procesos que integran las competencias en arquitectura.
Fuente: Adaptación del autor basada las pruebas Saber Pro, 2015.

5.1.2. Evaluación centrada en objetivos

La evaluación por objetivos se centra en el rendimiento y no en las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Al respecto Marín (2014) argumenta que la práctica de una evaluación por objetivos instala un modelo económico productivo en las lógicas educativas, donde la obsesión por el rendimiento deja a un lado la experiencia en los procesos creativos, puesto que este tipo de evaluación pasa por alto el valor de la experiencia manifestada en las vivencias del artista.

En este sentido la evaluación por objetivos hace que los estudiantes se enfoquen en cumplir para aprobar que, en aprender, dejando de lado el gozo que implican los procesos creativos de la

arquitectura, en este sentido el maestro deja de ser maestro y se convierte en operador de objetivos (Marín 2014).

5.2. Metodología de investigación

5.2.1. Diseño, paradigma y enfoque

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, diseño etnográfico y enfoque hermenéutico.

5.2.2. Categorías y subcategorías de investigación

Las categorías y subcategorías de investigación son las siguientes:

Tabla 20
Categorías y subcategorías extensión de la evaluación

Categoría	Población	Código Categoría	Subcategoría	Código subcategoría	Código relacionado
Objeto de evaluación	Estudiantes	E	Centrada en competencias	a	Ea
			Centrada en Objetivos	b	Eb

Categorías y subcategorías capítulo V (Elaboración Propia)

5.2.3. Población y muestra

La población y muestra de la investigación está constituida de la siguiente manera:

Tabla 21
Población y muestra categoría objeto de evaluación

Agentes	Muestra	Población
Estudiantes Taller de Arquitectura	4	16
Docentes Taller de Arquitectura	3	16

Autoría propia

5.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio se indican a continuación:

Tabla 22

Técnicas e instrumentos de investigación categoría objeto de evaluación

Técnica	Instrumento	Población
Grupo focal	Cuestionario de preguntas semiestructuradas	Estudiantes
Análisis documental	Ficha de análisis	-----
Observación	Ficha de observación	Docentes

Autoría propia

5.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información

Los testimonios de las entrevistas y los grupos focales recolectados se sistematizaron en matrices de vaciado de la información según las categorías y subcategorías de investigación. Una vez categorizados cada uno de los testimonios de docentes y estudiantes, se realizaron proposiciones que permitieron abordar de manera generalizada los hallazgos encontrados para facilitar su análisis ([anexo 12](#)). Como técnica de análisis se utilizó la triangulación a través del software *Atlas Ti*.

5.3. Presentación y análisis de resultados

Los hallazgos encontrados en los grupos focales realizados a estudiantes permitieron establecer que algunos docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño centran la evaluación en objetivos al otorgar importancia al rendimiento. A continuación, los resultados:

5.3.1. Resultados estudiantes

Tabla 23

Resultados estudiantes categoría objeto de evaluación

Población	Categoría	Subcategoría	Cantidad
Estudiantes	Objeto de evaluación	Evaluación Centrada en competencias	0
		Evaluación Centrada en objetivos	4

Autoría propia

A continuación, algunos testimonios:

S1“Los profesores piden a los estudiantes una cantidad de planchas, si no cumplen al pie de la letra los rajan”.

S3“Los docentes evalúan cantidad, que uno llene el muro de planchas, y al que más número de planchas lleve, a ese le va mejor”.

Los anteriores testimonios permitieron inferir que algunos docentes evalúan a los estudiantes como si fueran un producto de fábrica, al otorgarle mayor importancia al rendimiento que al desarrollo de las competencias.

Teniendo en cuenta la perspectiva de Marín (2012), en algunas de las lógicas educativas del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se han instalado un modelo económico productivo, donde la obsesión por el cumplimiento de los resultados no contempla las experiencias manifestadas en las vivencias del artista, esta situación hace que los estudiantes se preocupen más por cumplir que por aprender.

Otro de los hallazgos encontrados indicó que algunos docentes otorgan importancia a lo directamente observable que al desarrollo de la competencia en sí misma, por ejemplo, centran el

interés en los estudiantes que utilizan los materiales más costosos en las maquetas que en cuestiones profundas del aprendizaje.

A continuación, el siguiente testimonio:

S2“ A veces al final no se mira el proceso, al final lo que mira es lo que queda más bonito, lo que tiene más colorcito, lo más acabadito, las maquetas de los materiales más caros”.

5.3.2. Resultados de la observación

Los resultados de la observación indicaron que algunos docentes evalúan competencias de manera intuitiva, puesto que no se observó una planificación previa de la evaluación de manera estructurada y sistematizada, además no se visualizó el uso de instrumentos que faciliten la práctica ([anexo 17](#)), lo cual evidencia la necesidad de establecer en los procesos evaluativos las competencias a evaluar de una manera clara y definida, así como los instrumentos de evaluación a utilizar.

5.3.3. Resultados análisis documental

El Proyecto Educativo del Programa (PEP) propone el desarrollo de competencias al plantear como referente al proyecto Alfa Tuning de Latinoamérica ([anexo 21](#)).

5.3.4. Triangulación de la información

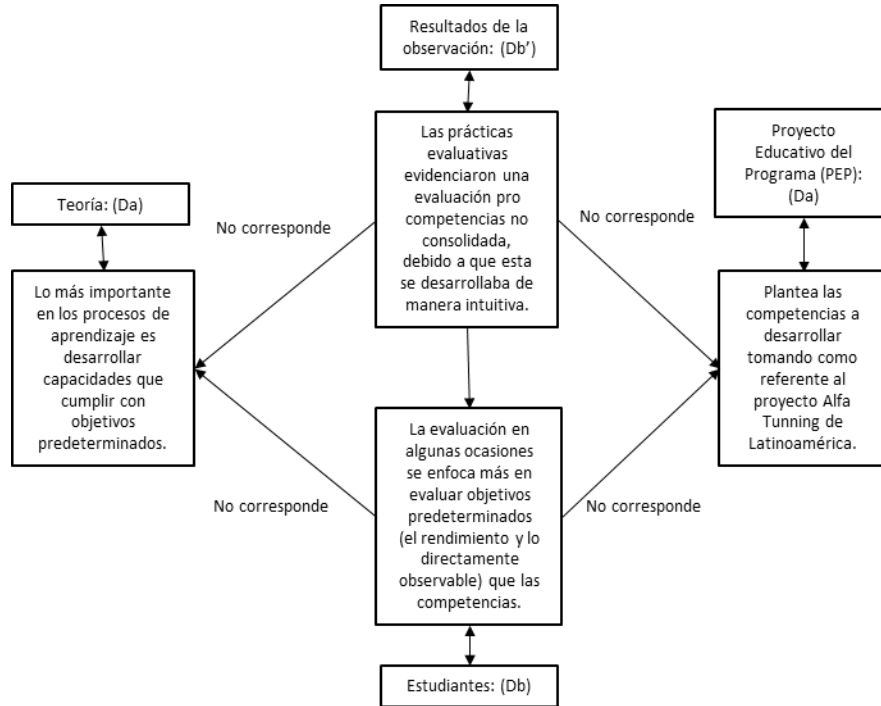


Figura 20. Triangulación entre proposiciones estudiantes, resultados de la observación, teoría de la evaluación por competencias, y el Proyecto Educativo del Programa (PEP).

Fuente: El autor.

Existe una correspondencia entre las opiniones de los estudiantes y los resultados de la observación debido a que evidencian una evaluación por competencias no consolidada al enfocarse en algunas ocasiones a objetivos predeterminados como el rendimiento y la valoración de lo directamente observable, lo cual no corresponde con las tendencias teóricas de la actualidad las cuales plantean evaluar el desarrollo de las competencias a partir de la resolución de un problema.

Por otra parte, los hallazgos encontrados en los docentes y estudiantes evidencian que el Proyecto Educativo del Programa PEP no es está empoderado por algunos profesores del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, debido a que evalúan competencias de manera intuitiva y no estructurada.

5.4. Conclusiones y recomendaciones

En el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño no existe una práctica de evaluación por competencias de manera consolidada puesto que la evaluación centrada en objetivos disminuye su relevancia haciendo de estas prácticas un modelo productivista, toda vez que los estudiantes pierden la libertad de evidenciar el aprendizaje acorde a sus intereses, lo que ocasiona que ellos se centren en cumplir y no en aprender.

En consecuencia, algunos docentes deben fortalecer la capacidad de evaluar competencias y no objetivos predeterminados, lo cual implica permitirles a los estudiantes que elijan la manera adecuada de dar respuesta a un determinado problema (Eisner, 2004), fomentando de esta manera el desarrollo de la libertad, individual y grupal y por consiguiente el desarrollo de un aprendizaje autónomo (Forés, 2003).

Además, es importante que algunos docentes se empoderen del Proyecto Educativo del Programa (PEP), puesto que este documento plantea las competencias a evaluar en arquitectura tomando como referente al Proyecto Alfa Tunning de Latinoamérica, lo cual les facilitaría aplicar la evaluación por competencias de una manera explícita y menos intuitiva.

5.5. Referencias

- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant observation*. California.
- Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
- Comisión académica, Universidad de Nariño. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto.
- Consejo Superior de la Universidad de Nariño. (2014). Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Corradini, M. (2011). *Crear como se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. PAIDOS IBÉRICA.

- Elliot, J. (1981). *Educational Accountability and Evaluation of Teaching*. Cambridge: Institute of Education.
- Forés, A. (2003). *La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior*. Barcelona.
- Icfes. (2015). Módulo de Proyecto de Arquitectura Saber Pro.
- Marín, J. (2014). Las artes a la canasta familiar. Bogotá, Colombia.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(2), 613-619.
- Programa de Arquitectura Universidad de Nariño. (2016). Proyecto Educativo del Programa (PEP). San Juan de Pasto, Colombia.
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Santos, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. Málaga.
- Tejada, J. (2001). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 731/745.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias.
- Tuning America Latina. (2013). Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Arquitectura.
- Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional. San Juan de Pasto, Nariño.
- Velez, S. (2011). La experiencia de la ENHSA: ¿Cuál será el futuro en la formación de los arquitectos? *Dearq*.

6. Capítulo VI: La evaluación como un proceso sistemático

La evaluación debe ser un proceso sistemático, organizado y fiable de tal manera que los estudiantes puedan comprender en qué y cómo fueron evaluados, contribuyendo significativamente al aprendizaje (Pérez, y otros, 2010), razón por la cual es fundamental recurrir a las técnicas e instrumentos de evaluación para lograr la precisión y fiabilidad en los procesos evaluativos (Torres 2006). Teniendo en cuenta lo anterior se plantea la siguiente pregunta ¿la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se realiza de manera sistemática?

El presente capítulo tiene como objetivo establecer si la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se realiza de manera sistemática.

6.1. Fundamentos teóricos: el carácter de la evaluación

El carácter alude a la naturaleza propia de la evaluación la cual puede ser sistemática o asistemática, la primera se caracteriza por presentar una evaluación fiable y precisa, en tanto que la segunda se caracteriza por presentar una evaluación informal, carente de precisión la cual no aporta a los aprendizajes (Pérez, y otros, 2010).

6.1.1. La evaluación sistemática

La evaluación sistemática permite evaluar de forma metódica y estructurada con el propósito de facilitar el seguimiento preciso a los estudiantes. Este tipo de evaluación emite los juicios de valor desde criterios claros y definidos (Jané, 2008), además, utiliza instrumentos que permiten procesos fiables, precisos y por ende objetivos.

Al respecto, uno de los instrumentos que facilita la práctica de la evaluación sistemática es la rúbrica la cual mediante la determinación de niveles de desempeño de una competencia permite valorar los logros alcanzados de manera cualitativa y cuantitativa (Pérez, y otros, 2010).

A continuación, se indica un ejemplo de rubrica de las pruebas Saber Pro.

Competencia a evaluar: *“capacidad para proyectar creativa e integralmente espacios habitables arquitectónicos y urbanísticos, para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad, valorando el contexto ambiental y cultural desde una perspectiva estética y técnica”*.

Tabla 24

Ejemplo de rúbrica para la evaluación en arquitectura

Nivel de Desempeño	Características del diseño elaborado por el estudiante
6	La propuesta impacta, trasciende y genera discusión positiva (constructiva), porque se resuelve, se representa creativamente, y porque se plantean conexiones con el mundo de la arquitectura universal; también se puede ver desarrollo especial o a profundidad en alguno de los componentes.
5	La propuesta analiza, conceptualiza y desarrolla de manera coherente los componentes del ejercicio proyectual (urbano-ambiental, tecnológico, funcional y formal-espacial), mostrando transversalidad e integralidad, a partir de la idea proyectual, entre las partes y entre los mismos componentes.
4	La propuesta aborda de manera coherente las tres partes del ejercicio. Hay una idea proyectual y se evidencia de manera general.
3	La propuesta analiza, conceptualiza y desarrolla, es decir, aborda las tres partes del ejercicio proyectual y en cada una se muestran los conocimientos -destrezas y dominios- propios de la disciplina; en el desarrollo de la propuesta se manejan adecuadamente la escala y la proporción.
2	La propuesta analiza e interpreta la información contextual, dando muestra de ello en alguna de las partes del ejercicio; conceptualiza de acuerdo con la formación contextual; el desarrollo de la propuesta es insuficiente o no corresponde con lo analizado y conceptualizado. Muestra bocetos o esquemas en las tres partes del ejercicio que permiten diálogo arquitectónico.
1	Lo que propone el estudiante no tiene códigos de representación o estos no son comprensibles para el evaluador.

Rúbrica para evaluar en arquitectura (Fuente: Saber Pro, 2015)

6.1.2. Evaluación asistemática

En contraposición a la evaluación sistemática, se encuentra la evaluación asistemática la cual, debido a su falta de precisión y objetividad, se torna imprecisa, desfavoreciendo el aprendizaje (Pérez, y otros, 2010).

Según Torres (2016) Uno de los factores que hace subjetivo e impreciso a este tipo de evaluación es el uso de instrumentos de evaluación convencionales, lo cual no contribuye a la calidad de los procesos evaluativos.

6.2. Metodología de investigación

6.2.1. Diseño, paradigma y enfoque

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, diseño etnográfico y enfoque hermenéutico.

6.2.2. Categorías y subcategorías de investigación

Las categorías y subcategorías de investigación son las siguientes:

Tabla 25
Categorías y subcategorías carácter de la evaluación

Categoría	Población	Código categoría	Subcategoría	Código sub-categoría	Cód. Relacionado
Carácter de la evaluación	Estudiantes	F	Sistemática	a	Fa
			Asistemática	b	Fb
	Docentes	F'	Sistemática	a	Fa'
			Asistemática	b	Fb'

Autoría propia

6.2.3. Población y muestra

La población y muestra de la investigación está constituida de la siguiente manera:

Tabla 26

Población y muestra categoría carácter de la evaluación

Agentes	Muestra	Población
Estudiantes	8	16

Autoría propia

6.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio se indican a continuación:

Tabla 27

Técnicas e instrumentos de investigación categoría carácter de evaluación

Técnica	Instrumento	Población
Grupo focal	Cuestionario de preguntas semiestructuradas	Estudiantes
Observación	Ficha de observación	Docentes

Autoría propia

6.2.5. Técnica de análisis y sistematización de la información

Los testimonios de las entrevistas y los grupos focales recolectados se sistematizaron en matrices de vaciado de la información según las categorías y subcategorías de investigación. Una vez categorizados cada uno de los testimonios de docentes y estudiantes, se realizaron proposiciones que permitieron abordar de manera generalizada los hallazgos encontrados para facilitar su análisis (anexos [13](#) y [14](#)). Como técnica de análisis se utilizó la triangulación a del software *Atlas Ti*.

6.3. Presentación y análisis de resultados

Los hallazgos de los grupos focales indicaron que la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño se realiza de manera sistemática. A continuación, los resultados:

6.3.1. Resultados estudiantes

Tabla 28

Resultados estudiantes carácter de evaluación

Población	Categoría	Subcategoría	Número
Estudiantes	Carácter de la evaluación	Evaluación sistemática	0
		Evaluación asistemática	8

Autoría propia

Los estudiantes que participaron en la investigación opinaron que las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño son de carácter asistemático, debido a que experimentan incertidumbre y confusión al no saber en qué y cómo fueron evaluados. A continuación, algunos testimonios:

S2"La evaluación es subjetiva, incluso en las exposiciones, noto en los jurados y docentes muy subjetivos".

S3"Los docentes de los otros grupos desmeritan los proyectos, lo cual produce confusión, no sabemos si estamos bien o estamos mal".

La constante falta de una evaluación sistemática en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño ha puesto en *jaque* a los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a que ciertos estudiantes se sienten *como una pelota de ping pong* porque algunos docentes les dicen *una cosa* después *otra cosa* sintiéndose en un *vaivén*.

S4"Aquí el problema es que los profesores son bipolares, hoy te dicen una cosa, cuatro días después otra, y a los cuatro días después vuelven y te regresan a la primera cosa que te dieron, te tienen en un vaivén y uno no avanza, y después el de la culpa es uno, entonces uno es como una pelota de ping pong".

S4"Yo he estado en las presentaciones de los trabajos de grado, y he escuchado comentarios como ¿qué le ponemos a hacer a este estudiante para hacerlo trabajar más?, sin haber razón alguna, solo por el hecho de hacerlo trabajar, lo anterior rechina con el sentido de lo que debe ser la academia".

S8"Los docentes evalúan según su estado de ánimo"

Ante la situación anterior, la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño debe ser consecuente con las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Torres 2016).

Al respecto Salmona (2010) mencionó en una entrevista que en los procesos creativos de la arquitectura es necesario reducir las incertidumbres, lo cual vislumbra la necesidad de implementar criterios claros y definidos de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes sepan qué se espera de ellos, evitando incertidumbres (Pérez, y otros, 2010).

6.3.2. Resultados de la observación

En algunas prácticas se observó que algunos docentes emitieron una calificación al *ojímetro*, jugando con la psicología del número, de pasar o no pasar, por ejemplo, se escuchó decir "déjelo para que reaccione", "yo le subo", "yo le bajo".

Si un determinado proyecto no cumple con las expectativas del docente, a través de un juego de números asignados al *ojo* (sin base rigurosa y fiable) se estableció quienes deben aprobar y quienes no ([anexo 17](#)), haciendo de la evaluación un arreglo matemático que corresponde a la conveniencia del evaluador, cuyas prácticas carentes de rigurosidad no favorecen el aprendizaje,

razón por la cual algunos estudiantes solicitaron que haya objetividad en los procesos evaluativos tal como lo indicó el siguiente testimonio:

S 29 “Jurados pertinentes, objetividad por parte de los jurados, y recomendaciones puntuales para cada proyecto, y no emitir opciones abiertas a cualquier caso”.

Como lo indicó el anterior testimonio, la falta de criterios de evaluación hace que algunos docentes realicen apreciaciones inconsecuentes con los procesos llevados por los estudiantes, donde una opinión sin fundamento puede resultar determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo momento de observación hubo una mejora en las prácticas evaluativas debido a que los docentes implementaron niveles de desempeño al inicio de la evaluación ([anexo 18](#)), lo cual permitió una mayor precisión, no obstante, faltó sistematizarla, donde las apreciaciones nuevamente salían *al ojo* de cada docente. Además de lo anterior la evaluación careció de instrumentos que hubiesen permitido realizar con mayor rigor las valoraciones.

La debilidad de la práctica de una evaluación sistemática que se presenta en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño hace que los estudiantes sientan injusticias.



Figura 21. Meme evaluación asistemática.
Fuente: www.memegenerator.es.

El anterior *meme* refleja la injusticia que sienten los estudiantes cuando trabajan más que el compañero, pero obtienen una menor calificación, esto en consecuencia a la falta de criterios claros y definidos en la evaluación.

Por otra parte, otros hallazgos encontrados indicaron que algunos docentes evalúan según la condición económica de los estudiantes, inclusive evalúan según el género donde las mujeres son “favorecidas” o “desfavorecidas” en los procesos evaluativos.

La anterior situación no únicamente evidencia una evaluación carente de criterios claros de evaluación, sino una evaluación que requiere urgentemente de cargas éticas.

6.3.3. Triangulación de la información

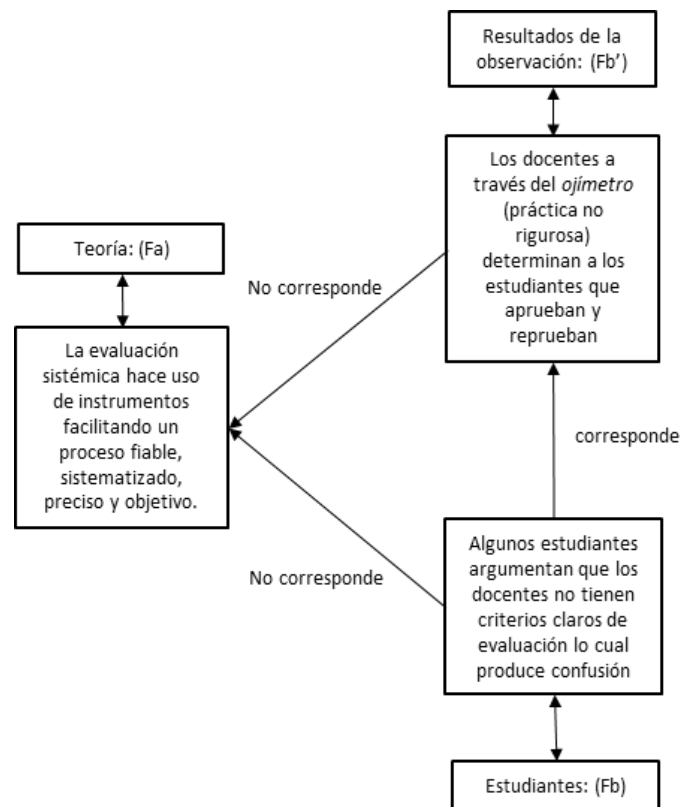


Figura 22. Triangulación entre los resultados de la observación, la teoría de la evaluación sistémica, y las proposiciones de los estudiantes.
Fuente: El autor.

Las opiniones de los estudiantes corresponden con los hallazgos de la observación, debido a que evidencian una evaluación informal carente de rigurosidad, lo cual no corresponde con las tendencias teóricas de la actualidad puesto que estas plantean realizar una evaluación sistematizada, fiable y estructurada.

6.4. Conclusiones y recomendaciones

En el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño prevalecen prácticas de evaluación asistemáticas las cuales carecen de criterios y niveles de desempeño previamente estudiados y concertados que permitan al estudiante comprender de manera clara en qué y cómo fueron evaluados.

En este sentido se recomienda fortalecer una evaluación sistemática apoyada en la utilización de instrumentos de evaluación como la rúbrica, que permita reducir las incertidumbres y confusiones, para apuntar de esta manera a la calidad en los procesos de enseñanza -aprendizaje.

A raíz de los resultados encontrados en los estudiantes es necesario aplicar una evaluación desde la ética para desaparecer definitivamente procesos de discriminación y desigualdad en ellos.

6.5. Referencias

- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant observation*. California.
- Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
- Comisión académica, Universidad de Nariño. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto.
- Consejo Nacional de Acreditación-CNA. (2013). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Bogotá, Colombia.
- Consejo Superior de la Universidad de Nariño. (2014). Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- CPNAA, C. P. (1988). *Código de Ética Profesional*.

- Jané, M. (2008). La utilización de modalidades alternas de evaluación en el taller de arquitecturay su incidencia en el aprendizaje. En la Universidad de los Andes. *Revista de Arquitectura*, 2, 115-122.
- Memegenerator. es.* (2018). Obtenido de www.memegenerator.es.
- Mena, V., y Vargas, C. (2010). *DISEÑO BÁSICO Reflelxiones sobre Pedagogía*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Pérez, S., Freixas, R., y Cárdenas, J. (2010). *Innovaciones para el desarrollo de evaluaciones auténticas en las disciplinas artísticas*. Bucaramanga.
- Programa de Arquitectura Universidad de Nariño. (2016). Proyecto Educativo del Programa (PEP). San Juan de Pasto, Colombia.
- Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en al universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 24.
- Santos, M. (2003). Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres. *Enfoques educativos*, 5(1).
- Tejada, J. (2001). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educacion*, 731/745.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional . San Juan de Pasto, Nariño.

7. Propuesta de investigación: Seminario sobre la evaluación de los aprendizajes en arquitectura desde el enfoque crítico- humanista de la educación.

El presente seminario surgió en respuesta a la pregunta ¿de qué manera se puede aportar a la mejora de las prácticas evaluativas en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño? el cual tiene como finalidad aportar a la mejora de la evaluación a través de un espacio de reflexión, razón por la cual no únicamente va dirigido a los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, sino también a docentes y a estudiantes que estén interesados en el tema.

7.1. Justificación

La evaluación al ser considerada como una de las competencias de mayor reconocimiento y demanda en los docentes universitarios (Torres A. , 2002) requiere de reflexión para su mejora continua, al respecto se pueden indicar los siguientes casos de estudio: a nivel internacional, Zambrano (2014) en la investigación titulada *Practicas evaluativas para la mejora de la calidad* menciona que los procesos reflexivos permiten analizar críticamente respecto a cómo se van desarrollando los procesos evaluativos y los enfoques que enmarcan la tendencia de los docentes al momento de evaluar reflejando la necesidad de impulsar políticas públicas que consideren a la evaluación como un elemento prioritario en los planes estratégicos. En el contexto Nacional Jané (2008), en la investigación titulada *La utilización de modalidades alternas de evaluación en el taller de arquitectura y su incidencia en el aprendizaje* ha traves de procesos reflexivos ha comprobado que lo exigentes y rigurosos que deben ser los procesos pedagógicos, concluyendo que la evaluación de los trabajos que son presentados en el taller de diseño arquitectónico necesitan de un reconocimiento de su importancia y relevancia en todo el proceso didáctico en consecuencia el primer reto consiste en sensibilizar a toda una comunidad académica de la importancia que

tienen los procesos de evaluación en relación con los demás procesos pedagógicos. Finalmente en el contexto local Torres (2002) en la investigación titulada *La evaluación en y para las instituciones formadoras de maestros en el sur de Colombia*, plantea que los procesos reflexivos permiten asumir con mejores referentes teóricos y prácticos la evaluación.

Por su parte las políticas internacionales y nacionales apuntan hacia este propósito, por ejemplo, la UNESCO fomenta la revolución en las practicas pedagógicas, por su parte el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) propone mejorar continuamente las prácticas pedagógicas entre estas la evaluación.

7.2. Objetivos

7.2.1 Objetivo general

Aportar al mejoramiento de las prácticas evaluativas del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño a partir de un seminario investigación acción participación (I.A.P).

7.2.2. Objetivos específicos

- Fortalecer las competencias docentes que permitan abordar la evaluación desde el enfoque humanista de la educación.
- Potencializar en los docentes la capacidad de aplicar la evaluación fundamentada en la corriente crítica del currículo.
- Fomentar en los docentes la práctica de la evaluación sistemática a través del uso de técnicas e instrumentos de evaluación.

7.3. Metodología

Como metodología se propone el seminario fundamentado en la investigación acción participación (I.A.P), en la cual el docente implementa una serie de estrategias en el aula para ser sometidas a observación, reflexión y cambio, es por ello que se considera un medio que genera

una transformación sobre la realidad social y educativa a través de la interpretación de las prácticas sociales (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2010), esta es la razón por la cual investigación acción participación (I.A.P) corresponde con los lineamientos del Concejo Nacional de Acreditación (CNA) al promover la transformación de una realidad educativa como lo es la evaluación de los aprendizajes.

El proceso de investigación acción participación (I.A.P) implica el desarrollo de las siguientes acciones:



Figura 23. modelo espiral autorreflexiva de Whitehead
Fuente: Adaptación del autor basado en Sampieri, Fernández, y Baptista (2010).

Con base al anterior esquema de la espiral autorreflexiva de Whitehead (1991), el presente seminario se desarrolla en seis fases; en la primera fase se expondrán los resultados de la investigación realizada (la etnografía) para reconocer la problemática presentada en el caso de estudio que es el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño, una vez identificada

dicha problemática, en la segunda fase se realizarán procesos de reflexión de los resultados de investigación fundamentados en las teorías crítico-humanista de la educación.

La tercera fase consiste en el diseño de instrumentos de evaluación, la segunda y tercera fase actúan como solución a la problemática presentada. La cuarta fase consiste en la puesta en práctica de lo visto en el seminario, como quinta fase se realizará una reflexión sobre las experiencias obtenidas, y como sexta y última fase se realizarán modificaciones de la práctica realizada las cuales les serán de utilidad a los participantes para enriquecer la evaluación de los aprendizajes en la práctica docente.

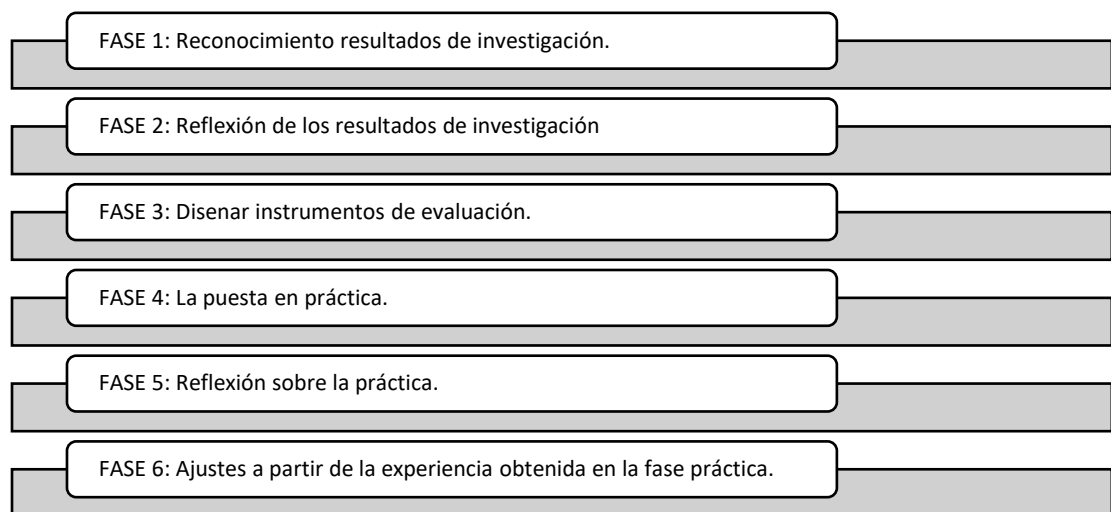


Figura 24. Fases del seminario.

Fuente: El autor.

La fase reflexiva del seminario se realiza a través de procesos de metacognición, los cuales permiten adquirir o reestructurar los esquemas mediadores de evaluación.

7.4. Fundamentos teóricos: los esquemas mediadores de evaluación

Los esquemas mediadores de evaluación son un conjunto de teorías, criterios, atribuciones, relevancias y posturas presentes en la memoria del docente al momento de evaluar, los cuales le permiten emitir un juicio de valor.

Sacristán (1988) argumenta que los esquemas mediadores son los principales responsables de la evaluación.

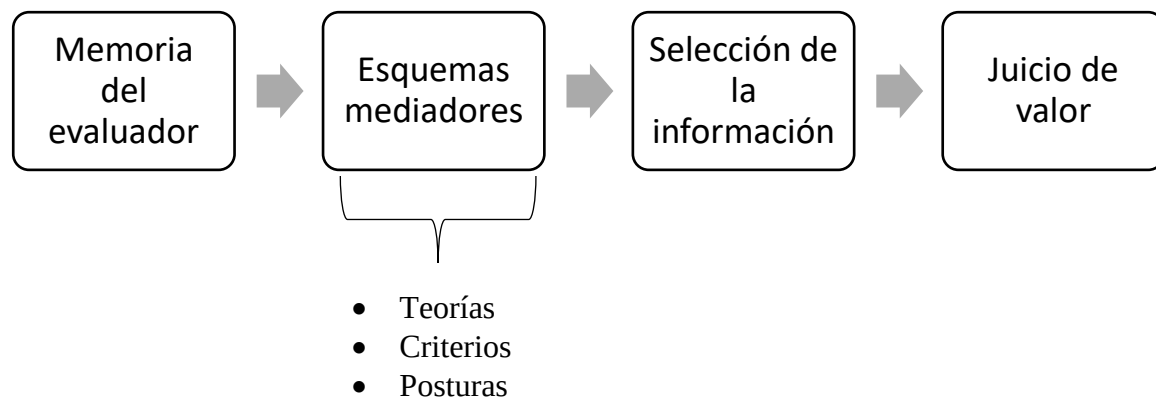


Figura 25. Funcionamiento de los esquemas mediadores.

Fuente: Adaptación del autor basada en el libro *El currículum: una reflexión sobre la práctica* Sacristán (1988).

Según Sacristán (1988) es más importante indagar con los docentes el aspecto teórico de la evaluación que el aspecto instrumental, debido a que la evaluación no es un acto mecánico, sino un proceso que se lleva a través de la mediación.

Gracias al esquema mediador se puede explicar por qué existen juicios diferentes sobre un mismo objeto evaluado, donde cada docente presenta esquemas mediadores personales y generales, los cuales dependen en gran medida del contexto, los valores culturales y pedagógicos, no obstante, en aras a generar un aporte integral en el presente seminario, se complementa con el estudio y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación.

Noizet y Caverni mencionados por Sacristán (1988) afirman que pese a que los mismos decentes son quienes se oponen a los cambios, los esquemas mediadores son educables.

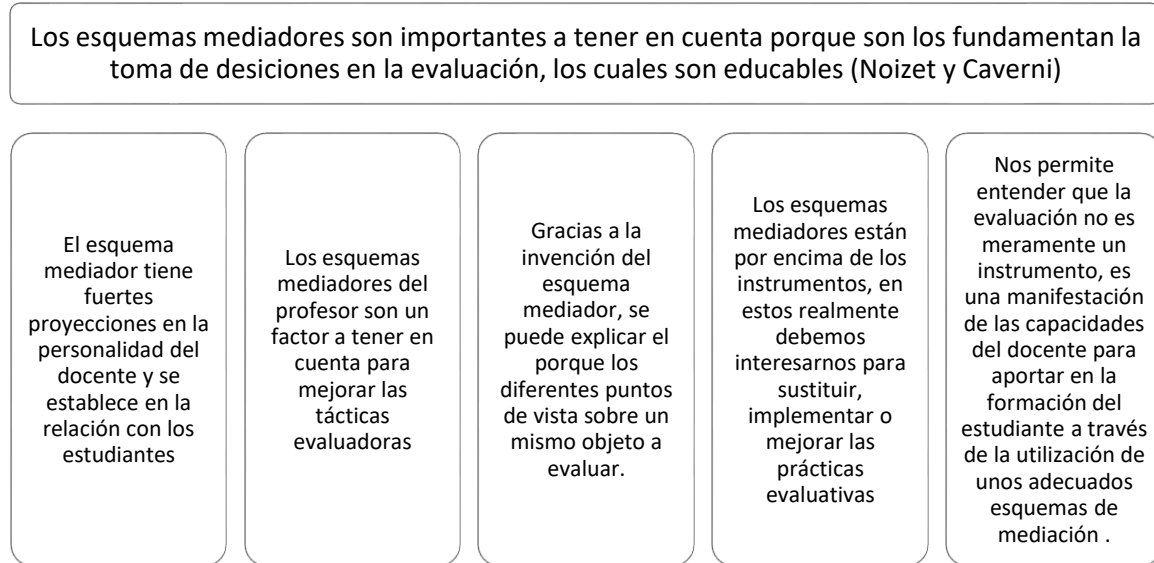


Figura 26. Teoría de los esquemas mediadores de la evaluación.

Fuente: Adaptación del autor basada en el libro *El currículum: una reflexión sobre la práctica* Sacristán (1988).

Desde una perspectiva transformadora, se plantean los siguientes esquemas mediadores que permiten romper la dureza de la evaluación técnica y potenciar el espíritu crítico en los estudiantes:

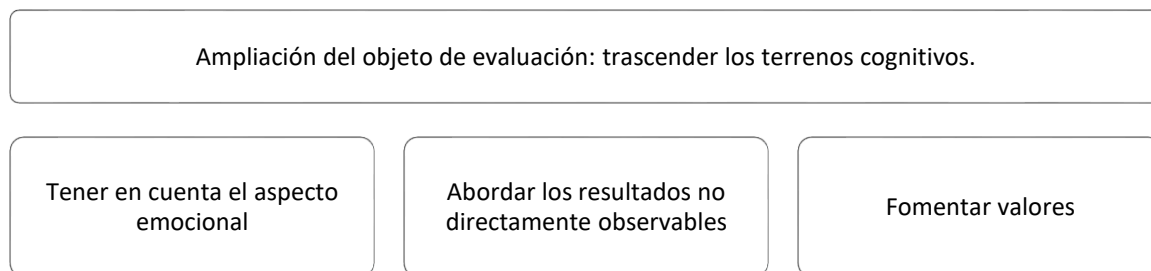


Figura 27. Propuesta de esquemas mediadores fundamentados en la corriente humanista de la educación.

Fuente: El autor.

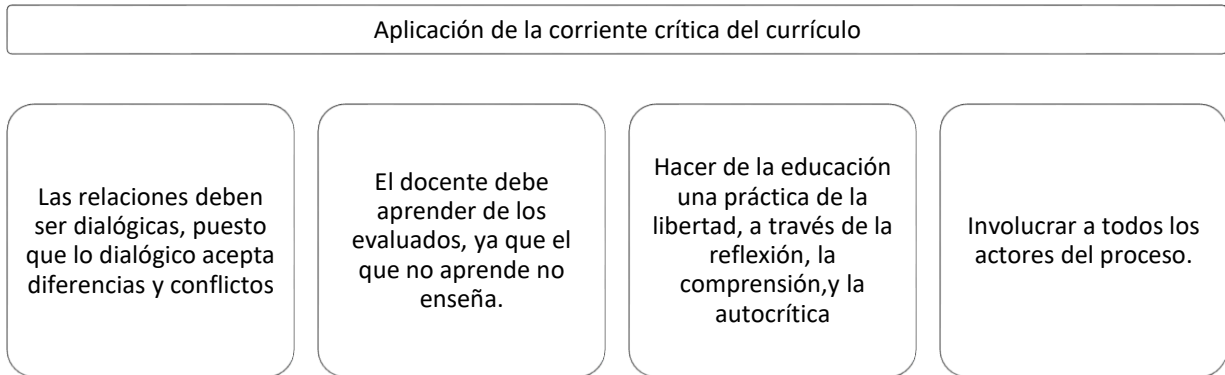


Figura 28. Propuesta de esquemas mediadores fundados en la corriente crítica del currículo.

Fuente: El autor.

7.5. Aspectos didácticos del seminario

Los aspectos didácticos del seminario propuesto están conformados por:

- Contenidos.
- Competencias.
- Un modelo de evaluación propuesto como resultado investigativo.

7.5.1. Contenidos del seminario

Los contenidos del presente seminario son de carácter conceptual, procedimental y actitudinal.

7.5.1.1. Contenidos conceptuales

En el seminario se abordarán los siguientes contenidos conceptuales.

- Enfoque crítico-humanista de la educación.
- Propósito de la evaluación.
- Enfoques curriculares.
- La evaluación participativa.
- La evaluación centrada en competencias.
- La evaluación sistemática.

7.5.1.2. Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales del presente seminario están conformados por la evaluación consensuada como técnica y la rúbrica como instrumento de evaluación, los cuales se fundamentan en el enfoque crítico del currículo.

7.5.1.3. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales se fundamentan en el enfoque humanista de la educación.

7.5.2. Competencias

En el seminario se plantean competencias que apuntan a una formación integral tanto desde la teoría como desde la práctica.

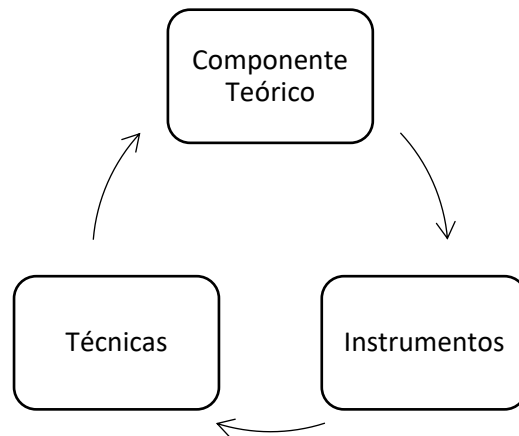


Figura 29. Componentes del seminario.
Fuente: El autor.

Las competencias a desarrollar en el seminario se indican a continuación:

7.5.2.1. Competencia del Saber Saber

Tabla 29

Competencias del Saber Saber

Verbo	Objeto	Criterios
Adquirir	esquemas mediadores	desde el enfoque critico - humanista de la educación
Reflexionar	las patologías de la evaluación	desde los resultados de investigación

Autoría propia

7.5.2.2. Competencia del Saber Hacer

Tabla 30

Competencias del Saber Hacer

Verbo	Objeto	Criterios
Interpretar	las realidades del aula	desde la necesidad y particularidad de los estudiantes del contexto
Fortalecer	la evaluación formativa	en los diferentes momentos de evaluación (evaluación inicial, procesual y final)
Implementar	técnicas de evaluación	según las necesidades que el Programa requiera.
Diseñar	instrumentos de evaluación.	según las necesidades que el Programa requiera.

Autoría propia

7.5.2.3. Competencia del Saber Ser

En cuanto a las competencias del Saber Ser se utilizarán aquellas que permitan la empatía, la comprensión y el diálogo con los estudiantes entre las cuales se encuentran las siguientes; capacidad de escucha, capacidad de *ponerse en los zapatos del otro*, capacidad de fomentar la

resiliencia, capacidad de descubrir los intereses de los estudiantes y guiar la práctica docente con base a estos.

7.5.3. Modelo de evaluación propuesto como apoyo didáctico

A continuación, se presenta un modelo de evaluación fundamentado en la corriente crítico-humanista de la educación con la finalidad de apoyar la fase práctica.

Antes de iniciar los procesos evaluativos, se debe plantear la siguiente pregunta ¿de qué manera la evaluación puede contribuir para que los estudiantes alcancen los aprendizajes? (Bain, 2007). Una vez realizada esta pregunta, es necesario dialogar con los estudiantes de manera continua, con el propósito de ayudarles a lograr los aprendizajes (Bain, 2007).

¿Cómo se obtiene la valoración? en una disciplina donde no hay una única fórmula para crear como la arquitectura, es necesario recurrir a la fundamentación para validar los planteamientos de los estudiantes que surgen desde su individualidad, evitando involucrar la subjetividad del evaluador.

La fundamentación se puede evaluar en cada uno de los componentes de la arquitectura, a manera de ejemplo se mencionarán algunos de estos.

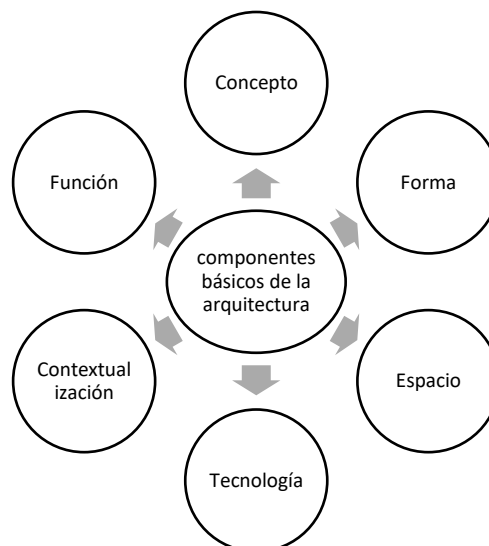


Figura 30. Algunos componentes de la arquitectura.
Fuente: El autor.

- El concepto

En el proceso del diseño, el concepto es la esencia que fundamenta el Proyecto Arquitectónico. (Guevara, 2013).

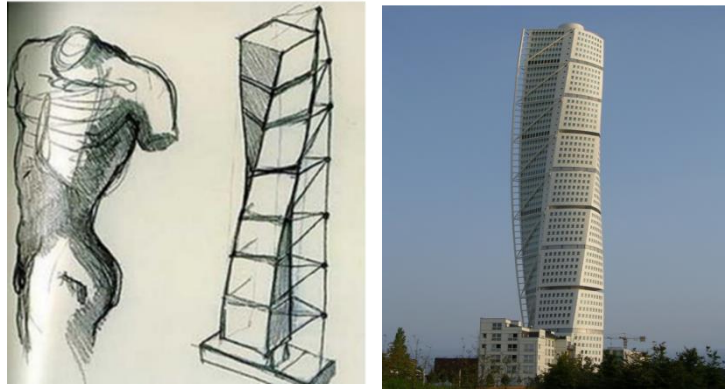


Figura 31. Edificio Turning-Torso, arquitecto Santiago Calatrava.
Recuperado de: <http://casadecorar.biz>

En este ejemplo se puede observar como a partir de la torsión del tronco se obtiene una idea para proyectar un edificio, sin embargo, el concepto en arquitectura no únicamente surge de un objeto físico, también puede surgir de una poesía o corriente filosófica.



Figura 32. Casa Farnsworth, arquitecto Mies Van der Rohe.
Recuperado de: <https://es.wikipedia.org>

En la casa Farnsworth el arquitecto Mies Van der Rohe se inspiró en la filosofía de Federico Nietzsche para proyectar espacios basados en el existencialismo.

- El espacio

Este concepto en arquitectura implica cómo a través de la materia el arquitecto configura el habitar en el espacio, este componente se relaciona directamente con generar vivencias en los habitantes (Saldarriaga, 2005).



Figura 33. El espacio en la arquitectura.

Recuperado de: <http://raulpe4.blogs.uv.es/tag/arquitectura>

- Forma

La forma en arquitectura está relacionada con las características geométricas del proyecto, las cuales pueden ser ortogonales, circulares, ovalares, triangulares, mixtas, regulares e irregulares, es decir el arquitecto tiene un abanico de posibilidades, sin embargo, lo que se debe evaluar entre otros aspectos es la fundamentación o las razones por la cuales el proyectista utiliza una forma determinada, evitando de esta manera forzar a los estudiantes a las preferencias geométricas del evaluador.

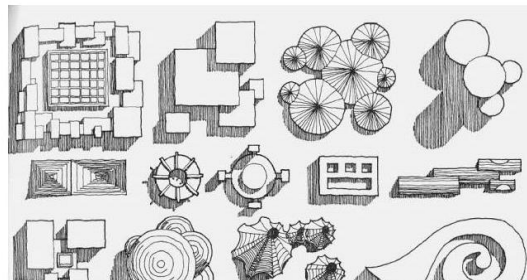


Figura 34. Las formas en la arquitectura.

Recuperado de: <https://www.pinterest.es>.

- Contextualización

La implantación se refiere básicamente a la manera en que el proyecto arquitectónico responde al lugar en el cual se localiza, Machu Pichu es considerado por innumerables expertos como un excelente ejemplo, puesto que la ciudad se adapta a las condiciones físicas del paisaje.



Figura 35. Machu Pichu como ejemplo de contextualización.
Recuperado de: <https://www.ticketmachupicchu.com>

La siguiente imagen indica otro ejemplo de contextualización en el cual se puede observar como la construcción alemana a la Casa Navarrete, se acopla a su altura.



Figura 36. Casa Navarrete, San Juan de pasto (N).
Recuperado de: <http://www.turismopasto.gov.co>

Sin embargo, hay proyectos que dan respuesta al entorno a través del contraste como el caso del museo de Royal Ontario del arquitecto Daniel Libeskind.

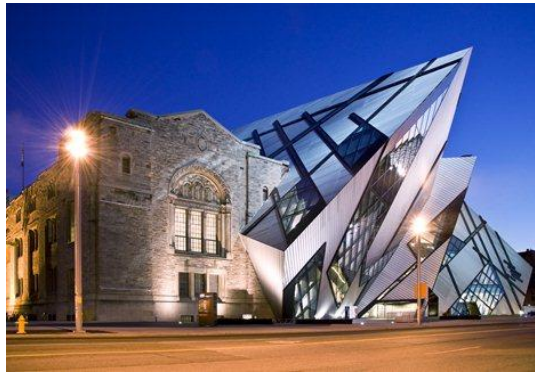


Figura 37. Museo de Royal Ontario arquitecto Daniel Libeskind.
Recuperado de: www.archilovers.co

El evaluador debe tener en cuenta la coherencia y fundamentos del proyectista, puesto que según los ejemplos vistos anteriormente hay múltiples maneras de contextualizarse ya sea por contraste como el Museo de Royal Ontario del arquitecto Daniel Libeskind, o por correspondencia como la construcción aledaña a la Casa Navarrete, esto refleja la naturaleza pluralista de la arquitectura, pero en la práctica tal como se observó en los hallazgos de investigación, algunos docentes no corresponden a dicha naturaleza puesto que evalúan desde sus propias concepciones y no desde el argumento que los estudiantes puedan presentar.

- Estructura

Es el componente que le permite la estabilidad física al proyecto.



Figura 38. Estación de Oriente de Lisboa del arquitecto Santiago Calatrava.
Recuperado de: www.altonivel.com.mx

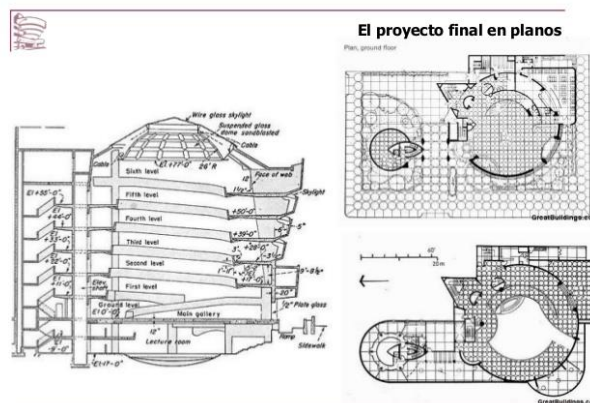
El concepto es transversal en todos los componentes de la arquitectura, por ejemplo, en el planteamiento estructural de la Estación de Oriente de Lisboa del arquitecto Santiago Calatrava, el concepto se basó en el esqueleto de las aves.

- La función

Es la acción utilitaria que tiene un proyecto arquitectónico dentro de las cuales se pueden encontrar las siguientes, el recorrer, el permanecer y el acceder (Ching, 1988).



Figura 39. Museo Guggenheim de Nueva York del arquitecto Frank Lloyd Wright.
Recuperado de: <https://www.archdaily.co>



Fuente 40. Planos museo Guggenheim de Nueva York del arquitecto Frank Lloyd Wright.
Recuperado de: <https://es.slideshare.net>

En la anterior imagen se puede observar la planimetría del museo Guggenheim de Nueva York.

Siendo la fundamentación uno de los aspectos claves en la arquitectura, se la puede evaluar a través de la rúbrica.

Nivel de Desempeño	Fundamentación
3	Sus argumentos son sólidos, coherentes y convincentes
2	Sus argumentos son débiles.
1	No hay coherencia en la propuesta

Figura 41. Ejemplo de la evaluación de la fundamentación con una rúbrica.

Fuente: El autor.

Y ¿cómo se evalúa?, la evaluación debe fundamentarse en el consenso para permitir que el estudiante proponga desde su emocionalidad e identidad con una base sólida y coherente. En este orden de ideas, la rúbrica permite detectar el nivel de desempeño del estudiante en cada uno de los componentes a evaluar.

Nivel de desempeño	Comp. espacial	Comp. formal	Comp. Tecnológico
3			
2			
1			

Figura 42. Ejemplo de una rúbrica.

Fuente: El autor.

Nivel de desempeño	Comp. espacial	Comp. formal	Comp. Tecnológico
3		○	
2			○
1	○		

Figura 43. Ejemplo de identificación de niveles de desempeño en una rúbrica.

Fuente: El autor.

Detectando fortalezas y debilidades. Y ¿qué pasa con la vulnerabilidad que algunos estudiantes pueden presentar? para resolver este aspecto es importante tener en cuenta lo siguiente:

- La función de la evaluación además de dar insumos para orientar el aprendizaje, es facilitarlo.
- Es necesario ser precisos en las observaciones para reducir la incertidumbre y el desgaste de tiempo y energía.
- Aceptar el error como parte natural del aprendizaje y no sancionarlo, más aún ante una disciplina experimental como la arquitectura.
- Complementar lo anterior mediante la indagación de los estudiantes sobre cuáles serían sus necesidades e intereses.

¿Qué se pretende con lo anterior?

- Qué el docente reconozca las realidades del aula para apoyar el aprendizaje.
- Qué el docente afiance la confianza en los estudiantes a través de una evaluación holística y formativa enmarcada en criterios claros de evaluación.
- Que oriente al estudiante a tomar decisiones acordes a sus intereses, de ser necesario se puede acudir al consenso.

Este proceso de evaluación va acompañado de un cuadro de observaciones el cual indaga por las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos de la competencia específica debe mejorar el estudiante?

¿Cómo lo puede lograr?

Al final los evaluados deben sentir que se han enriquecido durante el proceso de evaluación (Bain, 2007).

7.6. Momentos del seminario

La I.A.P del seminario se desarrolla en nueve momentos los cuales son:

Primer momento: reconocimiento teórico (2h)	
Contenidos: Enfoque crítico humanista de la educación, propósito de la evaluación, enfoques curriculares, la evaluación participativa, la evaluación centrada en competencias, y la evaluación sistemática.	Actividad: Generar aportes y discusiones sobre las temáticas planteadas.
Segundo momento: análisis y discusión del estado actual de la evaluación, caso de estudio: Programa de Arquitectura de la UDENAR (2h)	
Contenidos: Análisis y discusión de los resultados de investigación sobre la evaluación de los Aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la UDENAR.	Actividad: Discutir y reflexionar sobre la realidad de la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la UDENAR a partir de los resultados de investigación.
Tercer momento: retroalimentación teórica de la evaluación (2h)	
Contenidos: Esquemas mediadores de evaluación.	Actividad: Reflexionar a través de un proceso meta cognitivo la teoría y los resultados de investigación, para considerar las posturas teóricas que implementarán los docentes en las prácticas evaluativas.
Cuarto momento: taller de técnicas evaluativas (2h)	
Contenidos: Técnicas de evaluación.	Actividad: Realizar ejercicios en los que se utilicen las técnicas basadas en el consenso para fortalecer el aspecto crítico y autocrítico en los estudiantes.



Figura 44. Momentos del seminario.
Fuente: El autor.

Fin del primer ciclo de la espiral auto reflexiva: total 34 horas.

7.7. Resultados esperados del seminario

Como resultado de este proceso se espera que no únicamente se fortalezcan las prácticas evaluativas de los docentes, sino que se aporte a la construcción de una metodología propia para la evaluación en arquitectura.

7.8. Referencias

- Archdaily*. (2018). Obtenido de www.archdaily.co.
- Alcaldía de Pasto*. (2018). Obtenido de <http://www.turismopasto.gov.co>.
- Alto nivel*. (2018). Obtenido de www.altonivel.com.mx.
- Archdaily*. (2018). Obtenido de www.archdaily.co.
- Ahumada, P. (2003). La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*(45), 11/24.
- Alegret, J., Castany, E., y Sellarés, R. (2003). Alumnado en situación de estrés emocional. En *Soluciones educativas para las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Oceano.
- Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Bordieu, P., y Passeron, J. (1996). *LA REPRODUCCIÓN Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. (Segunda ed.). México, México: Laia S.A.
- Casadecorar*. (2018). Obtenido de <http://casadecorar.biz>
- Ching, F. (1988). *Arquitectura. Forma, espacio y orden*. Gustavo Gili, S.L.
- Comisión académica, Universidad de Nariño. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto.
- Consejo Nacional de Acreditación CNA. (2013). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Bogotá.
- Consejo Superior de la Universidad de Nariño. (2014). Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Corradini, M. (2011). *Crear como se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- CPNAA, C. P. (1988). *Código de Ética Profesional*.
- Eco, U. (1990). *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel.
- El arquitecto descalzo*. (2018). *Alto nivel*. (2018). Obtenido de www.altonivel.com.mx
- Elliot, J. (1981). *Educational Accountability and Evaluation of Teaching*. Cambridge: Institute of Education.

- Fals, O. (2015). *Una sociedad sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSCO.
- Fonseca, J. (2007). Modelos de evaluación cualitativa. *Educere*, 11(38).
- Forés, A. (2003). *La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior*. Barcelona.
- Freire, P. (2006). *PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA*. México: SIGLO XXI.
- Geli, A. (1988). Paradigmas contemporáneos de evaluación y su relación con la enseñanza de las ciencias. *Investigación en la Escuela*(5).
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Goyes, I., y Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres: Morata.
- Guevara, O. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula*. Belaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Habermars, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Icfes. (2015). Módulo de Proyecto de Arquitectura Saber Pro.
- Jané, M. (2008). La utilización de modalidades alternas de evaluación en el taller de arquitecturay su incidencia en el aprendizaje. En Universidad de los Andes. *Revista de Arquitectura*, 2, 115-122.
- López, J. M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. Trillas.
- Marín, J. (diciembre de 2012). Línea de investigación: currículo. *Revista RIIEP*, 5(2).
- Marin, J. (2014). Las artes a la canasta familiar. Bogotá, Colombia.
- Martínez , C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(2), 613-619.
- Mella, O. (2000). Grupos focales: Técnica de investigación cualitativa. *Cide*(3).
- Mena, V., y Vargas, C. (2010). *DISEÑO BÁSICO Reflexiones sobre Pedagogía*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto No. 5012*.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza .
- Oscar, E. (2013). Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del Aula.
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(86), 427-432.
- Pérez, Freixas, Cárdenas, Casas, Monteros, Trozzo, . . . Zuñiga. (2010). Innovaciones para el desarrollo de evaluaciones auténticas en las disciplinas artísticas. *Red Innova Cesal*.
- Pinterest. (2018). Obtenido de <https://pinterest.es>

- Programa de Arquitectura Universidad de Nariño. (2016). Proyecto Educativo del Programa (PEP). San Juan de Pasto, Colombia.
- Rogers, C. (1989). *La persona como centro*. Herder.
- Rois, J. (2012). *Cátedra Rois*. Rosario: Universidad del Rosario.
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Santos, M. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*.
- Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24.
- Santos, M. (2003). Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres. *Enfoques educacionales*, 5(1).
- Saldarriaga, A. (2005). *La Arquitectura Como Experiencia: Espacio Cuerpo y Sensibilidad*. Editores Villegas.
- Soboleoski, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura. Una mirada exploratoria*. Buenos Aires, Argentina: nobuko.
- Teymur, N. (2011). Aprender de la educación en arquitectura. *Dearq*.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Ticketmachupicchu*. (2018). Obtenido de <https://www.ticketmachupicchu.com>
- Torres, A. (2002). *La Evaluación En Y Para Las Instituciones Formadoras De Maestros En El Sur De Colombia*. Pasto.
- Tuning América Latina. (2013). Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Arquitectura.
- Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional. San Juan de Pasto, Nariño.
- Universidad de Palermo . (2010). Arquis enseñanza arquitectura.
- Wikipedia. (2018). Obtenido de [Https://es.wikipedia.org](https://es.wikipedia.org).

Anexos

Anexo 1 categorías y subcategorías de investigación

Categoría	Población	Código Categoría	Subcategoría	Código Sub-categoría	Código Relacionado
Extensión de la evaluación	Estudiantes	A	Holística	a	Aa
			Reduccionista	b	Ab
	Docentes	A'	Holística	a	A'a
			Reduccionista	b	A'b
Propósito de la evaluación.	Estudiantes	B	Evaluación centrada en la formación	a	Ba
			Evaluación centrada en la calificación	b	Bb
	Docentes	B'	Evaluación centrada en el aprendizaje	a	B'a
			Evaluación centrada en la calificación	b	B'b
Enfoque curricular	Estudiantes	D	Crítico	a	Da
			Técnico	b	Db
	Docentes	D'	Crítico	a	D'a
			Técnico	b	D'b
Sistemas alternos de evaluación	Estudiantes	C	A favor de la Autoevaluación	a	Ca
			En contra de la autoevaluación	b	Cb
			A favor de la coevaluación	c	Cc
			En contra de la coevaluación	d	Cd
	Docentes	C'	A favor de la Autoevaluación	a	C'a
			En contra de a coevaluación	b	C'b
			En contra de la Autoevaluación	c	C'c
			A favor de la coevaluación	d	C'd
Objeto de evaluación	Estudiantes	E	Centrada en competencias	a	Ea
			Centrada en Objetivos	b	Eb
Carácter de la evaluación	Estudiantes	F	Sistémica	a	Fa
			Asistémica	b	Fb
	Docentes	F'	Sitemática	a	Fa'
			Asistemática	b	Fb'

Autoría propia

Anexo 2 total de participantes en la investigación

Agentes	Muestra	Población
Docentes de Taller de Arquitectura	9	15
Estudiantes Taller de Arquitectura	15	16

Autoría propia

Anexo 3 cuestionario de preguntas exploratorias a docentes

Cuestionario exploratorio para docentes

1. ¿Cuál es el propósito de la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño?
2. ¿Tiene en cuenta el aspecto emocional y los esfuerzos de los estudiantes al momento de evaluar? Explique su respuesta
3. ¿Le gustaría implementar la autoevaluación y coevaluación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño? Explique su respuesta
4. ¿Ante las bajas calificaciones, implementa nuevas alternativas de evaluación?
5. ¿Qué sugerencias propondría para la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la universidad de Nariño?

Autoría propia

Anexo 4 cuestionario de preguntas exploratorias para los estudiantes

Cuestionario exploratorio para estudiantes

1. ¿Los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño tienen en cuenta el aspecto emocional y los esfuerzos de los estudiantes al momento de evaluar? Explique su respuesta
2. ¿Los docentes evalúan teniendo en cuenta sus ideas y argumentos durante todo el proceso?
3. ¿Le gustaría que los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño implementen en sus prácticas la autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes? Explique su respuesta.
4. ¿Ante las bajas calificaciones los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño implementan nuevas alternativas de evaluación?
5. ¿Qué sugerencias propondrían para la evaluación de los aprendizajes en el Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño?

Autoría propia

Anexo 5 matriz de vaciado estudiantes categoría extensión de la evaluación

Cate- goría	Subcate- goría	Código	Semestre	Testimonios
A	b	Ab1	VIII	"En los procesos evaluativos no se tienen en cuenta los factores emocionales, a veces es bueno que los docentes se preocupen por eso".
A	b	Ab2	VIII	"Los docentes no valoran el esfuerzo".
A	b	Ab3	VIII	"El aspecto emocional es lo que menos importa, creo que el humanismo es algo que no existe en el Programa".
A	b	Ab4	VIII	"En una ocasión se quedaron todos los estudiantes con 2.9 y cuando le preguntamos al profesor porque nos quedamos, él docente dijo no doy explicaciones y no acepto reclamos".
A	b	Ab5	VIII	"Cuando uno pierde la materia, los docentes deben ayudar emocionalmente y dar razón del porque se la pierde".

Autoría propia

Anexo 6 matriz de vaciado docentes categoría extensión de la evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Testimonios
A'	B	A'b1	"Más que evaluar los esfuerzos, es saber entender hasta donde él estudiante puede producir con su esfuerzo, porque ahí es donde se puede medir, que no solamente el esfuerzo es suficiente en su producción como arquitecto, porque si solo evalúo el esfuerzo me quedaría en una calificación subjetiva, porque en la academia se mide la capacidad de una persona para resolver problemas y no solo para esforzarse, podemos entender que el sufrimiento y la lloradera no son parte del proceso, es muy duro ponerle una nota mala a un estudiante que se esfuerza mucho, hay que hacerlo así nos duela porque esa es la manera de hacerle entender a una persona que está en el lugar equivocado, porque no todos nacieron para ser arquitectos, yo no soy de la política de que no todos los que llegan a la facultad deben ser arquitectos".
A'	b	A'b2	"Hay un dicho que dice por madrugar más, no amanece más temprano, Usted puede rasgarse las vestiduras, que trasnocho dos noches y llega un tipo que hizo el trabajo en la buseta sin trasnochar y le va mejor, ¿en qué estamos?, ¿en el que más sudó?
A'	b	A'b3	"Al momento de evaluar intento apartar las emociones y resaltar tanto el proceso como el resultado, siendo estas las variables de mayor influencia en la evaluación, con el aspecto emocional trato de ser lo más imparcial posible para ser equitativo, obviamente encontrar las palabras adecuadas para darse a entender sin ser ofensivo a veces requiere auto dominio y dejar el propio ego atrás, impactar sin herir, supongo que los verdaderos maestros saben cómo hacerlo".
A'	b	A'b4	"En cuanto a lo emocional a quien tengo que evaluar, ¿al sujeto o al objeto?, obviamente no somos ajenos a las calamidades de los estudiantes, pero si un estudiante pobrecito tiene calamidad ¿hay que pasarlo?, si al piloto en formación se le murió la mamá, pasémoslo pobrecito y al aterrizar mata a toda la gente".
A'	b	A'b5	"La evaluación es un instrumento que permite establecer mediciones que deben ser valoradas, realmente el criterio a considerar son los alcances al interior de la asignatura, no podemos evaluar en función del estado emocional del estudiante,

Categoría	Subcategoría	Código	Testimonios
			entendemos que todos podemos tener problemas, pero las emociones no son factores que afecten la evaluación, el factor emocional no debe incidir en esta, pienso que si el estudiante abre las puertas y sin pasar las responsabilidades como profesional, uno puede convertirse en apoyo de los estudiantes en ciertos momentos dando opiniones, y si hay problemas más grandes se puede dirigir el estudiante a una persona capacitada como un psicólogo o psiquiatra, el factor emocional no debe incidir en la evaluación, en cuanto a los esfuerzos, todo el tiempo se tienen en cuenta, pero los esfuerzos no son una variable que se pueda medir o evaluar directamente, todos se esfuerzan pero no todos van a dar los mismos resultados, no todos van a adquirir las mismas competencias y los estándares de cada estudiante son diferentes, mientras unos estudiantes dedican muchas horas para un proyecto y está dando el 100%, para otro es el 50 %, los esfuerzos no son un parámetro que se pueda utilizar como mecanismo de evaluación, los esfuerzos más que tenidos en cuenta son respetados, la autonomía del estudiante y el tiempo que el maneja por fuera de clase es un tema personal, donde uno no tiene ningún tipo de referencia, es más fácil no evaluarlos, pero si se puede percibir las actitudes del estudiante cuando está en el espacio académico pero más allá de eso es muy difícil".
A'	a	A'a1	"Trabajo la inteligencia emocional, porque este aspecto marca la diferencia entre una persona líder y una que no lo es, porque ¿qué queremos formar?, ¿arquitectos líderes?, o ¿simplemente arquitectos? pienso que arquitectos líderes, que salgan a generar cosas potentes, estamos en la era de la influencia y si nosotros no estamos para generar arquitectos que influyan positivamente sobre la comunidad no estamos haciendo nada".
A'	a	A'a2	"Por supuesto que se evalúan los esfuerzos, porque ahí está el proceso de aprendizaje, los resultados se obtienen después de estos puesto que los estudiantes no son iguales, cada uno tiene su personalidad, su concepción inicial de la vida y de la carrera lo que le permite entender y comprender los temas de diferentes maneras".

Autoría propia

Anexo 7 matriz de vaciado estudiantes categoría propósito de evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonios
B	b	Bb1	X	"El paradigma “sálvese quien pueda”, se refleja en los docentes, que, a pesar de las bajas notas en los estudiantes, no hacen acciones para que mejore el rendimiento de los estudiantes".
B	b	Bb2	X	"Ante las bajas calificaciones lo que tratan los docentes es dejar más gente para aplicarse ellos como los dioses de la arquitectura, en sí realmente es una carnicería cuando te va mal, cuando la gente está quejándose, no importa que el curso sea de 30 estudiantes, y los dos o tres que se apegan a la idea del docente pasan".
B	b	Bb3	X	"Ante las bajas calificaciones lo que se implementan es nuevos cursos de verano".
B	b	Bb4	VIII	"No he conocido docentes flexibles al momento de evaluar, hay otros lugares donde en la evaluación, el docente le interesa saber si aprendiste y no le interesa la nota, el sistema de evaluación en este Programa es muy rígido".
B	b	Bb5	X	"Cuando los estudiantes pierden la materia, los docentes no dan explicaciones, y mucho menos aceptan reclamos".
B	b	Bb6	VI	"Evaluar resultados ya sean de manera positiva o negativa".
B	b	Bb7	VIII	"Se evalúa de manera militar, la evaluación en el Programa parece ser una dictadura".
B	b	Bb8	X	"El propósito de la evaluación es asignar una calificación al trabajo del estudiante, sin embargo, en la universidad, no se ha tenido en cuenta el ambiente pedagógico por eso hay mucha queja".

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonios
B	b	Bb9	X	"El propósito de la evaluación es calificar, algunos docentes tienen la intención de formar, pero solo se quedan en intención".
B	b	Bb10	X	"Creo que más importancia se da a la nota que a la capacidad que tiene cada estudiante de proponer y saber justificar su proyecto".
B	b	Bb11	VIII	"Medir el conocimiento adquirido, la evaluación es una presión por una calificación, por un número donde se evalúa lo que el profesor mira, pero no se evalúa lo que el estudiante realmente ha aprendido".
B	b	Bb12	VIII	"Se evalúa para el sistema, si uno se sale de los temas, el docente no lo permite, es muy poca la investigación y la reflexión".
B	b	Bb13	X	"La evaluación es continua, pero le dan prioridad al resultado, porque uno puede perder el semestre en la última entrega".
B	b	Bb14	X	"Más que el proceso valoran resultados, los procesos no son tenidos en cuenta"
B	b	Bb15	VIII	"La evaluación es medir niveles hay, que tener en cuenta que en la parte artística es duro evaluar porque está la parte subjetiva".

Autoría propia

Anexo 8 matriz de vaciado docentes categoría propósito de evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Testimonios
B'	a	B'a1	"Siempre reflexiono después de haber calificado, y reconozco dentro del salón de clases mis errores".
B'	a	B'a2	"Aprendí a calificar desde la individualidad, a mis estudiantes en términos de notas les va bien, al que le va mal es porque no hace nada, igual yo les hablo para que sepan en que están mal, y no me limito a juzgarlos por no cumplir con su trabajo, en caso de que los estudiantes no estén aprendiendo, hay que tomar medidas para que ellos puedan seguir adelante".
B'	a	B'a3	"El propósito de la evaluación es que el estudiante y el docente comprendan si realmente se está realizando un aprendizaje significativo, en los procesos de evaluación yo soy flexible porque la evaluación no es la última palabra, el aprendizaje es la última palabra, si un estudiante saca 2.5 en un ejercicio pues le vuelvo a hacer hasta que saqué 5, ósea hasta que aprenda, entonces en ese sentido no le doy tanta importancia a los números sino a que el estudiante aprenda, en mi criterio cuando uno ya tiene experiencia en docencia pienso que con un buen docente, no debería perder ningún estudiante, ese es el gran reto de la educación, enseñar y que los estudiantes logren una buena calificación"
B'	a	B'a4	"La evaluación sirve como un instrumento que a ellos les permite identificar sus propias potencialidades y debilidades, por normativa eso se vuelve una nota, pero es una nota basada en el esfuerzo y crecimiento individual, en como el estudiante va adhiriendo el concomimiento y va generando pensamiento, más que medición, la evaluación debe ser un llamado a la reflexión del estudiante de su propia dimensión".
B'	a	B'a5	"El propósito de la evaluación es formar estudiantes, la nota es un pretexto que se encuentra ligada a la formación".

Categoría	Subcategoría	Código	Testimonios
B'	b	B'b1	"Es más fácil trabajar con los buenos estudiantes que con los estudiantes regulares y malos, el oficio del docente es dedicarles tiempo a los estudiantes regulares porque los buenos estudiantes con dos o tres indicaciones pueden seguir adelante, pero con los estudiantes malos a veces es tiempo perdido, porque sabemos que van a perder la asignatura, pero por lo menos los tengo ocupados unos meses".
B'	b	B'b2	"La evaluación sumativa y formativa son importantes, pero lo interesante de la evaluación sumativa es que permite acumular calificaciones en distintas partes del proceso, dónde las notas quedan fijas y ya no se pueden recuperar".
B'	b	B'b3	"Los sistemas de evaluación no deben cambiarse, sino lo que debe cambiar es la metodología de enseñanza, la evaluación siempre va a ser un medidor".
B'	b	B'b4	"La evaluación es un instrumento que permite establecer mediciones que deben ser valoradas, realmente el criterio a considerar son los alcances al interior de la asignatura"
B'	b	B'b5	"La evaluación es como un filtro, porque es un método efectivo, es un método que ha funcionado, que puede de alguna manera establecer la diferencia entre uno y otro estudiante, quien es más o menos responsable, quien es mejor o quien produce y quien no produce, quien acierta o quien desacierta, uno no evalúa a los estudiantes, solamente diferencia quienes van bien y quienes van mal. La evaluación sirve como un termómetro y al final nos quedamos con quienes responden y los otros tendrán que replantear o abandonar, porque esta carrera no es para todos, la evaluación es un medidor, es simplemente un instrumento".
B'	b	B'b6	"Cuando estaba Montoya (ex piloto de la fórmula 1) en las grandes ligas, se ganaba las pole position y cuando llegaba a la carrera principal se le pinchaba la llanta, perdía y ¿tocaba darle copa por eso?, no, el simplemente perdía, esos son los azares de la vida".

Autoría propia

Anexo 9 matriz de vaciado estudiantes categoría enfoques curriculares

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonios
D	b	Db1	VIII	"No se hace un seguimiento para identificar y cultivar las potencialidades de los estudiantes, la arquitectura es amplia y los docentes quieren uniformar en un solo canon el tipo de arquitectos sin cultivar la capacidad específica de cada estudiante".
D	b	Db2	VIII	"Aquí se califica de acuerdo con el gusto y a la expectativa del docente, yo creo que la academia no está para gustos sino para formar, porque es difícil dentro de la academia hacer algo para que le guste el profesor, es cierto que cuando uno sale de aquí lo primero que tiene que hacer es darle gusto al cliente, pero aquí estamos para formarnos y explotar al máximo nuestra capacidad, para crear sin ninguna limitante".
D	b	Db3	X	"Uno está en desacuerdo en la manera de calificar de cada docente, porque califican desde su punto de vista, y eso ha producido las deserciones".
D	b	Db4	X	"La subjetividad del docente hace perder la objetividad del trabajo, eso hace que el estudiante desarrolle trabajos mirando al docente como cliente más que asesor, uno empieza a trabajar en principio de convencer al docente para tener una buena nota, más no en trabajar en su propio pensamiento y libertad".

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonios
D	b	Db5	X	"Los docentes más que otorgar importancia a las posturas de los estudiantes, ponen a prueba los criterios establecidos por el estudiante, sin embargo, es difícil distinguir la delgada línea donde comienza la puesta a prueba de un planteamiento del estudiante, y donde la subjetividad del docente rige la evaluación del proyecto lo que puede llevar al estudiante a determinar que el docente aprueba lo que le gusta".
D	b	Db6	VIII	"Muchas veces al final se termina haciendo los proyectos de los profesores, porque con tanta corrección uno tiene que hacer lo que ellos dicen, entonces el proyecto no es de uno, sino que termina siendo del profesor, uno termina materializando la idea del profesor, le implantan una idea y la tienes que desarrollar así no te guste, tienes que hacerlo".
D	b	Db7	X	"Los docentes aplican su concepción, y no la concepción de los estudiantes, no todos los estudiantes se pueden llevar bajo la misma idea".
D	b	Db8	X	"Se evalúa de acuerdo con la concepción del docente y no a la concepción valorativa que le puede dar el estudiante a su proyecto".
D	b	Db9	VIII	"Al final termina siendo el proyecto del profesor materializado por el estudiante".

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonios
D	b	Db10	VIII	"Nosotros seguimos siendo pues en ese sentido un producto que va a irse formando de acuerdo con los ingredientes, los ingredientes son los conocimientos de los docentes".
D	b	Db11	X	"Hay casos donde los docentes quieren sacar proyectos como si fueran del mismo papá, deben reflejar el sello personalizado del docente, eso sí lo he visto y lo he escuchado demasiado, uno termina siendo el maquetista del docente, un proyecto que se vea bien para que quede bien el docente".

Autoría propia

Anexo 10 matriz de vaciado estudiantes categoría modalidades alternas de evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonio
C	b	Cb1	VIII	"Creo que uno no puede calificarse, resulta que uno no es capaz de ver sus propios errores, siempre va a ver ese lado nuestro que va a querer salvarse, que va a querer de alguna manera dar una excusa de que uno está haciendo las cosas bien".
C	c	Cc1	VIII	"Me gustaría evaluarnos en grupo porque los compañeros tienen que dar un aporte y muchos de estos aportes serán malos cómo habrán otros buenos, pero pues a mí particularmente me gusta eso, saber en qué uno está mal y en que es lo que se tiene que corregir, porque yo a simple vista no lo veía, pensaba que mi manera de pensar estaba muy bien pero habían compañeros que decían conceptos y criterios que son válidos, entonces me parece interesante la coevaluación".
C	c	Cc2	VIII	"Hubo un semestre donde colocamos el proyecto en la mitad del curso y todos alrededor de este. Cada quién decía una sugerencia, una crítica constructiva, y uno sinceramente se toca con eso, con los compañeros, había gente que salía resentida, pero cada quien desde lo que se ha aprendido decía las cosas a su manera, todo eso me parece algo hermosísimo".
C	d	Cd1	VIII	"La evaluación colectiva me parece buena, pero no me parece que sea la mejor para resolver el problema de las calificaciones, porque la objetividad de uno como estudiante no es siempre óptima, porque nos estamos formando, además siendo sinceros entre compañeros hay envidias y roces".

C	a	Ca1	VIII	"Uno puede que haya realizado un trabajo con esfuerzo, pero a la persona que lo evalúa puede que no le interese ese esfuerzo, por ello la autoevaluación me parece interesante porque se puede evaluar los esfuerzos".
C	c	Cc3	VIII	"Con la coevaluación se descentraliza la opinión del docente y es importante tener varias visiones para obtener una conclusión desde varios puntos de vista y lograr una evaluación democrática".
C	a	Ca2	VIII	"Estoy de acuerdo en que implementen la autoevaluación en el Programa pero que valga un cierto porcentaje."
C	d	Cd2	VIII	"No estoy de acuerdo en que implementen la coevaluación en el Programa porque hay maldad en los compañeros".
C	a	Ca3	VIII	"Es buena la autoevaluación porque uno no va a mentir con el profesor".
C	d	Cd3	VIII	"La coevaluación no es buena porque hay competitividad, hay envidia entre los compañeros, no hay compañerismo, no nos interrelacionamos, no convivimos".
C	c	Cc4	VIII	"Me parece que la coevaluación es buena técnica de evaluación, porque permite el punto donde se combinan las tres visiones; la visión del docente, la visión personal, y la visión del colectivo para ver la evaluación del grupo. El anterior tipo de evaluación funciona siempre y cuando se la haga a conciencia y sin ningún interés por imponer una nota como ocurre en la evaluación convencional".
C	c	Cc5	VIII	"Sí estoy de acuerdo con la coevaluación, porque si bien es cierto el docente tiene Los criterios establecidos, la coevaluación plantea la posibilidad de tener el ojo crítico y autocrítico, sin embargo, sería importante que no se baje la nota por las intervenciones del compañero".

C	c	Cc6	VIII	"La coevaluación me parece importante porque permite tener varios puntos de vista para llegar a un consenso en una materia artística como lo es la arquitectura".
C	c	Cc7	X	"Soy de las personas que piensan que lo colectivo trae mejores resultados, la calificación viene de un acuerdo común de los participantes".
C	a	Ca4	X	"La autoevaluación permite valorar lo que la persona hace, pero si se evalúa con ego, uno intenta evaluarse de la mejor manera y eso va a tener implicaciones en la vida profesional".

Autoría propia

Anexo 11 matriz de vaciado docentes categoría modalidades alternas de evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Testimonios
C'	c	C'c1	"Hago procesos de coevaluación, hago que escriban en un papelito sobre la composición del compañero y que lo dejen ahí al pie de la maqueta y luego le digo a otro compañero que haga lo mismo y las cosas coinciden incluso con las del profesor, ponerlos en el papel de evaluadores es bueno, para que sepan que no es sencillo evaluar, que es la parte más compleja de los procesos".
C'b	b	C'b1	"¿En la autoevaluación hay madurez?, yo les digo a mis estudiantes, si Usted cumple los parámetros póngase 5, pero no somos maduros, porque cuando les damos esa oportunidad se ponen notas altas sin merecerlo".
C'b	b	C'b2	"La enseñanza en arquitectura no contempla esos tipos de evaluación y nosotros no estamos en la cultura de la autoevaluación y la coevaluación, no estamos en la capacidad de aceptar la visión de otros sobre mi proyecto. Hace algunos años hice un experimento de coevaluación con los estudiantes de la I.U CESMAG, algunas veces funcionaba, otras veces no, y terminaban peleando los estudiantes, porque no hay una madurez en términos del aprendizaje".
C'c	c	C'c2	"La evaluación participativa da buenos resultados, porque es una manera de confrontar al estudiante con su propio criterio, es fomentar la responsabilidad del estudiante, es reforzar su autonomía, la coevaluación es una actividad que genera respeto por el trabajo del compañero y también nos pone en una postura crítica con el trabajo que realizamos, eso me parece bastante valioso".

Autoría propia

Anexo 12 matriz de vaciado estudiantes categoría objeto de evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonio
E	b	Eb1	VIII	“Los profesores piden a los estudiantes una cantidad de planchas, si no cumplen al pie de la letra los rajan”.
E	b	Eb2	VIII	“A veces al final no se mira el proceso, al final lo que mira es lo que queda más bonito, lo que tiene más colorcito, lo más acabadito, las maquetas de los materiales más caros”.
E	b	Eb3	VIII	“Los docentes evalúan cantidad, que uno llene el muro de planchas y al que más número de planchas lleve, a ese le va mejor”.
E	b	Eb4	VIII	“Puede tener uno un trabajo que tenga altísima dedicación pero que al final alguien no tuvo plata para <i>plotear</i> en buenos papeles, o para comprar materiales costosos para tener una buena maqueta. Me he decepcionado bastante de esta Facultad por todo lo que me ha tocado vivir”.

Autoría propia

Anexo 13 matriz de vaciado estudiantes categoría carácter de la evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Semestre	Testimonio
F	b	Fb1	VIII	"Para el profesor está bien el proyecto, pero llega otra persona y desmerita el trabajo y dice que está mal, entonces no hay coherencia".
F	b	Fb2	X	"La evaluación es subjetiva, incluso en las exposiciones, noto en los jurados y docentes muy subjetivos".
F	b	Fb3	VIII	"Los docentes de los otros grupos desmeritan los proyectos, lo cual produce confusión, no sabemos si estamos bien o estamos mal".
F	b	Fb4	VIII	"Aquí el problema es que los profesores son bipolares, hoy te dicen una cosa, cuatro días después otra, y a los cuatro días después vuelven y te regresan a la primera cosa que te dieron, te tienen en un vaivén y uno no avanza, y después el de la culpa es uno, entonces uno es como una pelota de ping pong".
F	b	Fb5	VIII	"Yo he estado en las presentaciones de los trabajos de grado, y he escuchado comentarios como ¿qué le ponemos a hacer a este estudiante para hacerlo trabajar más?, sin haber razón alguna, solo por el hecho de hacerlo trabajar, lo anterior rechina con el sentido de lo que debe ser la academia".
F	b	Fb6	X	"Muchas veces algunos docentes se dejan guiar por el criterio de profesores que nunca han visto el proyecto y mucho menos el proceso del mismo".
F	b	Fb7	VIII	"Los docentes manejan una flexibilidad maquillada donde te aprueban, pero en el fondo te están rajando".
F	b	Fb8	VIII	"Los docentes evalúan según su estado de ánimo"

Autoría propia

Anexo 14 matriz de vaciado docentes categoría carácter de la evaluación

Categoría	Subcategoría	Código	Testimonios
F'	b	F'b1	"Es más fácil trabajar con los buenos estudiantes que con los regulares y malos, el oficio del docente es dedicarle tiempo a los regulares, porque los buenos estudiantes con dos o tres indicaciones pueden seguir adelante, pero con los malos estudiantes a veces es tiempo perdido, porque sabemos que van a perder, pero por lo menos los tengo ocupados unos meses”.

Autoría propia

Anexo 15 matriz de vaciado categorías emergentes de estudiantes

Categoría	Código	Semestre	Testimonios
G	G1	VIII	"Hace falta fomentar no únicamente lo educativo, sino también la parte ética e integral del ser humano".
G	G2	VI	"Que exista una mayor flexibilidad por parte de los docentes al momento de evaluar y que los docentes tengan en cuenta las dificultades que uno pueda presentar".
G	G3	VIII	"Cuando uno se bloquea, es importante que se interesen por uno"
G	G4	VIII	"Los docentes deben preocuparse por si el estudiante aprendió o no aprendió, ir más allá de una nota y donde el estudiante pueda defenderse por sus propios medios".
G	G5	VIII	"Lo que hace el docente es intentar hacer quedar mal al estudiante ante el otro profesor, es demasiado feo que lo intenten humillar cuando está expuesto su trabajo eso se debería acabar."
G	G6	VIII	"Los docentes deben ser muy objetivos con los parámetros cuando uno diseña un proyecto, si tú tienes una idea, deben guiarte con base a esa idea, más no llegar a algo porque tenías que complacer al docente, obviamente no todos son así, sin embargo, hay algunos docentes que forman, incentivan y dan la libertad de crear, de soñar, porque esta carrera básicamente es de soñar, de imaginar, es de todos los días".
G	G7	VIII	"Que te dejen dar tu punto de vista y tu criterio, porque que hay muchas veces que no se puede hablar, cuando le corrigen a uno, no se puede decir nada, a veces lo callan, a veces uno no se puede defender porque medio se dice algo ya es malo, entonces debería ser que te integren, que te dejen defender, que tus ideas valgan la pena".

Categoría	Código	Semestre	Testimonios
G	G8	VIII	"Que haya libertad, porque la libertad no te cohíbe, porque si tú quieres hacer algo, siempre estás pensando si le va a gustar al profesor, por eso es necesario que te coloquen un parámetro general, pienso que va a permitir mayor libertad e imaginación, yo he visto como algunos proyectos con esa libertad, con ese fácil desenvolvimiento, les permite llegar a mejores resultados".
G	G9	VIII	"Se deben tener en cuenta los trabajos preliminares al de la entrega final, debe haber un proceso en el sistema de calificación".
G	G10	VIII	"No cargar la nota al final, de tal manera que las notas se dispersen a lo largo del proceso".
G	G11	VIII	"Que contraten gente con maestría o doctorado, con un criterio de calidad".
G	G12	VIII	"El docente tiene que crear profesionales y no mirar condiciones de que, si tiene o no tiene plata, de qué si es pobre o rico".
G	G13	VIII	"Que los docentes tengan estudios en docencia, porque hay buenos arquitectos, pero no explican bien".
G	G14	VIII	"Que los docentes sean pedagogos".
G	G15	VIII	"Que al momento de evaluar haya participación del estudiante".
G	G16	VIII	"Que se califique durante el proceso".

Categoría	Código	Semestre	Testimonios
G	G17	VIII	"Dar más importancia al proceso, y el docente debe ser más abierto ante los diferentes procesos de creación".
G	G18	VIII	"Cuando uno pierde la materia, los docentes deben ayudar emocionalmente y dar razón del porque se pierde".
G	G19	VIII	"Que el profesor no salga corriendo cuando uno pide explicaciones de la nota, sino que lo apoye y le dé la razón del porque perdió".
G	G20	VIII	"La organización es lo más esencial, que se tenga claro lo que se va a hacer, de lo que se va a evaluar, de lo que se va a enseñar, además que haya flexibilidad en el cronograma y en la metodología para que los docentes puedan llegar a diferentes formas de pensamiento, porque no todos pensamos igual, pero si es bueno que le exijan a uno como estudiante, y esa es una manera de motivación, pero sin pasarse del límite de lo que se pueda hacer".
G	G21	VIII	"Sería bueno implementar la coevaluación, porque los compañeros conocen el proceso, incluso más que los mismos docentes".
G	G22	VIII	"Los docentes deben enseñar mostrando sus propios trabajos académicos para vivenciar más el aprendizaje".
G	G23	X	"Que en la valoración se tenga en cuenta la pedagogía, y el docente esté capacitado para aceptar pensamientos que sean diferentes a los de él".
G	G24	VIII	"Qué los docentes tengan en cuenta el esfuerzo de los estudiantes y que dejen atrás el ego que pueden tener tal vez por su alto grado de estudio, además de esto, deben ser más amigables a la hora de tratar con uno como estudiante y que se pongan en los zapatos de uno para poderlo asesorar".

Categoría	Código	Semestre	Testimonios
G	G25	X	"Que el trabajo de grado no sea una materia, para poderlo trabajar a la libre conciencia del estudiante, y de esta manera se maneje el tiempo de una manera adecuada y no se sienta presiones".
G	G26	X	"El asesor debe ser un apoyo más y no un destructor, porque en los trabajos de grado se terminan imponiendo las ideas del asesor, hasta que no se le dé gusto al asesor, no se concluye el trabajo de grado".
G	G27	X	"Nuevas mentes, mejores metodologías evaluativas".
G	G28	X	"Ser consecuentes con las exigencias, y mejorar metodológicamente los criterios de evaluación".
G	G29	X	"Jurados pertinentes, objetividad por parte de los jurados, y recomendaciones puntuales para cada proyecto, y no emitir opciones abiertas a cualquier caso".
G	G30	X	"Por el carácter conceptual y artístico de la arquitectura, debe ser vista desde varios puntos de vista a diferencia de una materia que sea ciencia exacta".
G	G31	X	"Qué los docentes tengan estudios de maestría o doctorado".
G	G4	VIII	"Los docentes deben preocuparse por si el estudiante aprendió o no aprendió, ir más allá de una nota y donde el estudiante pueda defenderse por sus propios medios.

Autoría propia

Anexo 16 matriz de vaciado categorías emergentes en docentes

Categoría	Código	Testimonio
G'	G'1	"La evaluación debe ser una evaluación formativa".
G'	G'2	"En el trabajo de grado, los estudiantes deberían hacerlo solos y el docente de vez en cuando debería dar una asesoría, porque tienen un año para hacer el proyecto".
G'	G'3	"Es el momento de empezar a generar un sistema de evaluar que te permita abordar al ser humano de manera integral desde la individualidad, sin entrar a comparar a los estudiantes, porque cada uno es irrepetible y cada uno tiene sus propias potencialidades".
G'	G'4	"No deberíamos calificar competencias por materias, deberíamos evaluar el resultado integral y decir si este el estudiante en realidad hace o no hace arquitectura, sin números, sino va a ser o no va a ser arquitecto".
G'	G'5	"Que exista un acuerdo con respecto a los alcances de las asignaturas, y las competencias que deben ser desarrolladas al interior del taller, porque el estado actual de la evaluación genera una sensación de inequidad en el nivel de exigencia en los respectivos grupos".
G'	G'6	"El sistema exige la evaluación cuantitativa y uno quisiera que el sentido fuera el aprendizaje libre, los cursos que no exigen que se califique, son más enriquecedores porque parten del gusto y del deseo de la persona y su propia ambición es el límite".
G'	G'7	"Que se fortalezca la evaluación conjunta entre todos los docentes de un semestre y los docentes de materias teóricas y prácticas que tengan incidencia en el proyecto".
G'	G'8	"En el Programa se requieren evaluaciones abiertas y críticas que traspasen el ámbito del salón aislado, este es el momento más interesante de todo el proceso, el contraste con diferentes miradas y posiciones críticas frente a una opinión pública".

Categoría	Código	Testimonio
G'	G'9	"Que los trabajos de grado se evalúen en conjunto desde la formulación de la idea y durante todo el proceso para que se enriquezcan los proyectos y los estudiantes no tengan sorpresas en las sustentaciones finales".
G'	G'10	"Todos debemos trabajar en fortalecer esa emocionalidad de los estudiantes".

Autoría propia

Anexo 17 ficha de observación sesión 1

Observación Sesión 1
Institución/organización: Universidad de Nariño
Año: 2017
Hallazgos
La discusión docente durante la evaluación generó un proceso enriquecedor a través de la crítica constructiva por parte de los docentes. Los estudiantes no participaron en los procesos evaluativos, no conocieron el proceso evaluativo, no se alimentaron de la discusión constructiva realizada por los docentes al momento de evaluar cada proyecto, y no participaron en la toma de decisiones. Cuando los estudiantes retornaron al salón, fue para escuchar consideraciones globales de los docentes sobre lo evaluado y la nota obtenida, donde la evaluación en vez de convertirse en un proceso de reflexión y formación se convirtió en una tensión por la incertidumbre de conocer la calificación. Las prácticas evidenciaron una debilidad en una evaluación por competencias las cuales se evaluaron de manera implícita e intuitiva. Durante los procesos evaluativos, se observó que los docentes emitieron una calificación al <i>ojímetro</i>, jugando con la psicología del número, de pasar o no pasar, “déjelo para que reaccione” “yo le subo”, “yo le bajo”, por ejemplo, se escuchó decir. Si un determinado proyecto no cumple las expectativas del docente, a través de un juego de números asignados al <i>ojo</i> (sin una base rigurosa y fiable) se estableció quienes deben

aprobar y quienes no, haciendo de la evaluación un arreglo matemático que corresponde a la conveniencia del juicio del evaluador, durante este momento se emitieron calificaciones de una manera espontánea y no sistematizada (lo cual genera imprecisiones).

Caso de estudio.1:

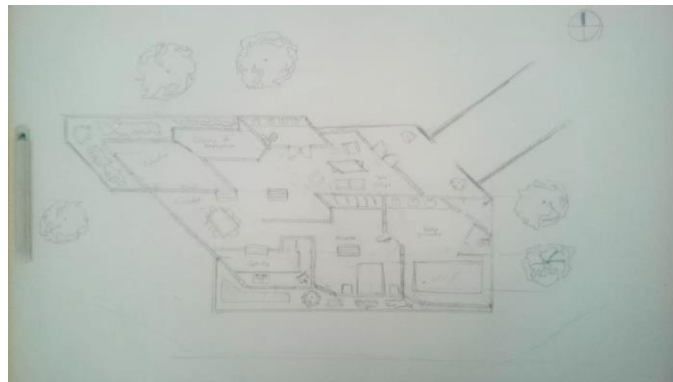


Maqueta caso de estudio 1.

Fuente: Taller II Programa de Arquitectura Universidad de Nariño

Un estudiante presentó su proyecto deconstructivista y esta intención no fue tenida en cuenta por los docentes, lo cual permitió deducir que en la práctica no se aplicaron criterios claros de evaluación permitiendo apreciaciones abiertas a cualquier caso, donde una opinión del docente sin fundamento puede resultar determinante.

En el caso de estudio la opinión “el estudiante se casa con la forma” resultó definiendo la calificación del aprendizaje.



Plano caso de estudio 1.

Fuente: Taller II Programa de Arquitectura Universidad de Nariño

Evidenciándose de esta manera la imposición del criterio personal del evaluador.

Caso de estudio 2



Maqueta caso de estudio 2.

Fuente: Taller II Programa de Arquitectura Universidad de Nariño

Al momento de evaluar uno de los docentes dijo “yo le dije que sea más simple, que lo haga más sencillo, que no se complique”, lo anterior no evidencia un criterio claro de evaluación puesto que, en el campo proyectual, algunas corrientes realizan espacios de manera sencilla (minimalismo) como sugiere el docente, pero también hay corrientes que lo hacen de manera compleja (deconstructivismo).

Autoría propia

Anexo 18 ficha resultados de la observación sesión 2

Observación sesión 2
Institución/organización: Universidad de Nariño
Año: 2017
Hallazgos En el segundo momento de observación de la evaluación, hubo una mejora en la práctica debido a la implementación de niveles de desempeño los cuales permitieron que los docentes tuvieran mayor precisión a la hora de evaluar, no obstante, la práctica evaluativa carecía de instrumentos, lo cual hizo que la evaluación carezca de fiabilidad y precisión.

Autoría propia

Anexo 19 ficha de análisis Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Ficha de análisis documental
Documento: Proyecto Educativo Institucional (PEI)
Institución/organización: Universidad de Nariño
Autor(es): Comisión Académica
Año: 2013
Hallazgos El Proyecto Educativo Institucional (2013) en cuanto al componente humanista menciona lo siguiente: “Justicia y equidad. La Universidad promueve la inclusión de los sectores más vulnerables de la sociedad y garantiza la ampliación de cobertura en condiciones adecuadas de financiación estatal; posibilita el derecho y el acceso a la Educación Superior con dignidad, igualdad y bienestar universitarios, basados en el reconocimiento de la diversidad social y cultural. Democracia. Forma de vida universitaria que se fundamenta en el libre discurrir de las ideas, en la fuerza de la argumentación, la concertación y el respeto por el disenso; es la forma de habitar en la Universidad y en el mundo de manera participativa, responsable, solidaria y sin discriminación alguna. A partir de ella, se organizan los procesos académicos y se promueve la libertad de asociación de los estamentos universitarios” (p. 8).

Fuente: Proyecto Educativo Institucional (PEI). Universidad de Nariño (2013)

**Anexo 20 ficha de análisis Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de
Nariño**

Ficha de análisis documental
Documento: Estatuto Estudiantil
Institución/organización: Universidad de Nariño
Año: 2014
Hallazgos El Estatuto estudiantil (2014) en el Capítulo II a través de los artículos 89 y 90 concibe a la evaluación como “ARTICULO 89. Evaluación académica es el conjunto de procesos y actividades mediante los cuales se valora el grado o medida en que el estudiante: a) Alcanzó los objetivos de la asignatura, núcleo temático o actividad académica. b) Desarrolló su habilidad para aprender a aprender. c) Fundamentó y desarrolló los valores preconizados por la Universidad. ARTICULO 90. La evaluación académica debe ser: a) PERMANENTE: Los procesos y actividades que la conforman deben estar distribuidos a lo largo de todo el período académico, con la periodicidad que la estrategia pedagógica elegida aconseje. b) SISTEMÁTICA: Cada proceso y actividad que la conforman responden a una concepción global de la misma” (p. 11).

Fuente: Acuerdo 009 de 1998 Estatuto Estudiantil de la Universidad de Nariño (2014)

Anexo 21 ficha de análisis Proyecto Educativo del Programa (PEP)

Ficha de análisis documental
Documento: Proyecto Educativo del Programa (PEP)
Institución/organización: Programa de Arquitectura Universidad de Nariño
Año: 2016
Hallazgos En cuanto a la concepción curricular, el proyecto Educativo del Programa (2016) menciona lo siguiente: “Concepción curricular Enfoque Ético – Crítico – Social. Se puede decir que los enfoques y tendencias curriculares actuales contestan críticamente el enfoque técnico, el cual ha inspirado los modelos curriculares tradicionales. Desde el enfoque práctico, formulado inicialmente a fines de la década de los 60 por Joseph Schwab 27., hasta el enfoque crítico sustentado, entre otros, por Carr y Kemmis 28., pasando por el enfoque de transición de Stenhouse.29., se han formulado serios reparos a las teorías positivas para la concepción y la ejecución curricular. De estas tendencias prácticas y críticas se ha realizado recontextualizaciones en Latinoamérica. Por ejemplo, el chileno Abraham Magendzo, en una síntesis de ambas tendencias ha focalizado el interés de los valores democrático en el ámbito socio – cultural del continente para renovar un enfoque – curricular con pertinencia ética 30. Esa visión integradora de los paradigmas práctico y crítico permea la visión del presente diseño curricular. Aunque como lo plantea Rafael Flórez 31., la explicación causal, propia del enfoque técnico, no puede ser radicalmente desalojada de los modelos pedagógicos sino leída contextualizadamente, apreciación que suscribimos, los acentos están en la dimensión ética (enfoque práctico) y en la autorreflexión y emancipación (enfoque crítico)” (p.17).

Fuente: Proyecto Educativo del Programa (PEP). Programa de Arquitectura. Universidad de Nariño (2016)

Anexo 22 socialización proyecto de investigación con los docentes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño



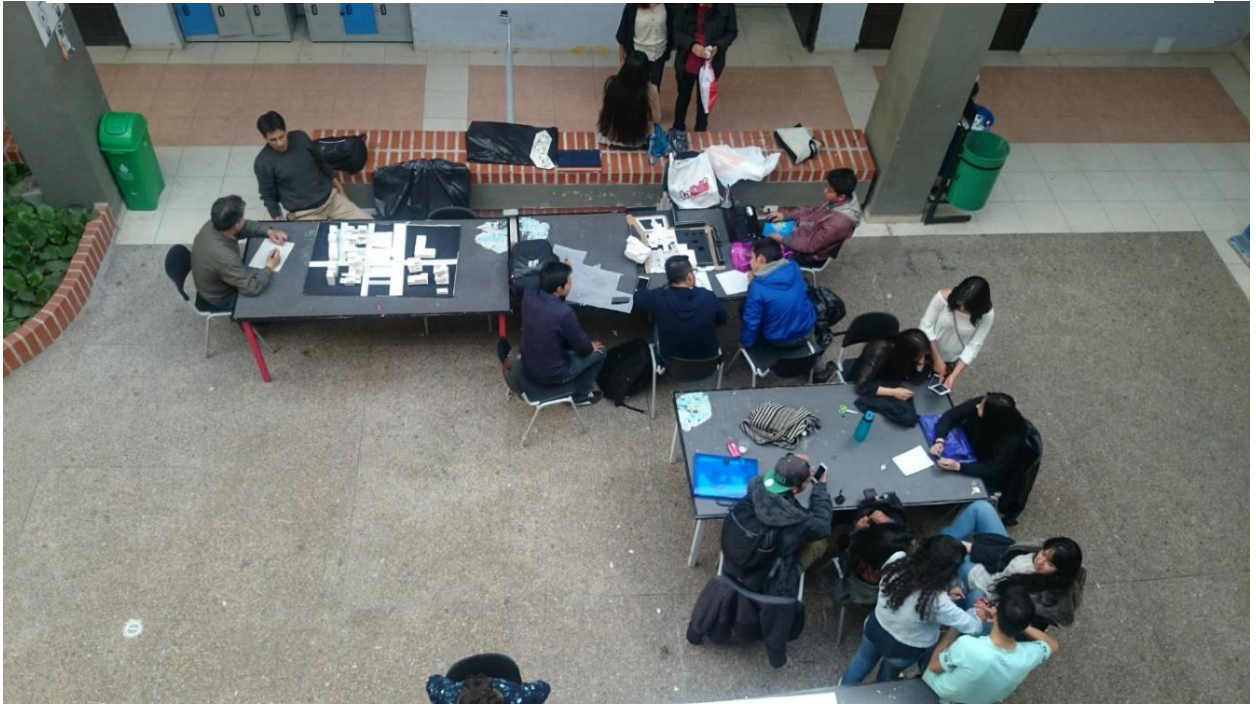
Fuente: El autor.

Anexo 23 pilotaje cuestionario de preguntas exploratorias



Fuente: El autor.

Anexo 24 Estudiantes del Programa de Arquitectura de la Universidad de Nariño en su entorno



Fuente: El autor.