

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA TECNOLOGÍA EN GESTIÓN
GASTRONÓMICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM, ESTUDIO DE CASO**

**Camilo Andrés Vela Patiño
Código: 201827613**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, 2025**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA TECNOLOGÍA EN GESTIÓN
GASTRONÓMICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM. ESTUDIO DE CASO**

**Camilo Andrés Vela Patiño
Código: 2018287613**

**Trabajo de investigación presentado como requisito
para optar por el título de Magister en Educación
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa**

**Directora:
Carmenza Sánchez Rodríguez
Profesora Universidad Pedagógica Nacional**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, 2025**



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

Yo, CAMILO ANDRÉS VELA PATIÑO, declaro que este trabajo de grado titulado: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA TECNOLOGÍA EN GESTIÓN GASTRONÓMICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM. ESTUDIO DE CASO, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	8
PROBLEMATIZACIÓN	10
PREGUNTAS ORIENTADORAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO DE CASO	14
Pregunta principal	14
Objetivo general	15
CAPÍTULO 1. LA GASTRONOMÍA Y SUS CONCEPTOS INTRÍNSECOS	16
1.1. La gastronomía como expresión cultural y social	17
1.2. La gastronomía vista desde las técnicas culinarias de vanguardia y la integración de la ciencia	22
1.3. Tendencias y actualidad gastronómica	24
CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS	28
2.1. La función de la evaluación educativa	31
2.1.1. La transición de la evaluación tradicional a la evaluación alternativa	28
2.2. La evaluación auténtica	32
2.2.1. Conceptualización de la evaluación auténtica	33
2.2.2. La autoevaluación y su importancia en la evaluación Auténtica	37
2.3. Las Competencias en la educación	38
2.3.2. La formación basada en competencias	41
2.4. Concepciones y prácticas de la evaluación	45
2.4.1. Concepciones	45
2.4.2. Prácticas	48
2.6. Relación entre las concepciones y las prácticas	49
CAPÍTULO 3. EL CASO: LA TECNOLOGÍA EN GESTIÓN GASTRONÓMICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	51
3.1. Reseña institucional de la Fundación Universitaria Cafam	51
3.2. Programa de Tecnología en Gestión Gastronómica	52
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA. INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASO	55
4.1 Funciones y características de los estudios de caso	56
4.2 Modelo de estudio de caso intrínseco bajo un enfoque holístico: El Programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam	58
4.3. Recolección de los datos	60
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	62
5.1. Concepciones y prácticas evaluativas identificadas	63

5.2. Coherencia entre los procesos evaluativos	65
5.3. La Creatividad e innovación en el proceso evaluativo	68
5.4. El desafío de establecer y participar en los procesos evaluativos en la formación de los tecnólogos en gastronomía de la Fundación Universitaria Cafam	71
5.5. Vínculo entre la evaluación y entorno laboral	75
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
6.1. Conclusiones	79
6.2. Recomendaciones	84
BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXOS	94

Nota de aceptación

Directora de Tesis: Carmenza Sánchez Rodríguez.

Este proyecto se realiza en el marco del proyecto interinstitucional de investigación
“Relaciones y posibilidades entre las prácticas evaluativas en el aula con las pruebas de
Saber de Lenguaje, Lectura crítica e inglés (7o, 9o y 11o) – Estudio de Experiencias en tres
Instituciones Educativas públicas en el Distrito Capital” de la Universidad Distrital Francisco
José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional

Jurado

Jurado

Este trabajo de grado está dedicado a mi familia que ha sido pilar en los momentos donde sentía que la energía no estaba presente, a los docentes que he tenido a lo largo de mis procesos formativos y en especial a mis tutoras de la tesis, la Dra. Libia Stella Niño que sentó las bases en mi proceso y la profesora Carmenza Sánchez, la cual logró, por medio de su inteligencia y carácter, encaminar mi proyecto a un final esperado.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realiza en el marco del proyecto interinstitucional de investigación “Relaciones y posibilidades entre las prácticas evaluativas en el aula con las pruebas de Saber de lenguaje, lectura crítica e inglés (7o, 9o y 11o) – Estudio de Experiencias en tres Instituciones educativas públicas en el Distrito Capital” desarrollado por los grupos de investigación ESTUPOLI (Estudios de Políticas Educativas Colombianas) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Grupo y Evaluándo_nos de la Universidad Pedagógica Nacional y con él se busca aportar elementos para la comprensión de las concepciones y prácticas de evaluación en los diferentes niveles educativos, en este caso el tecnológico.

La investigación, bajo una postura de corte cualitativo holístico, busca identificar las concepciones y prácticas evaluativas desde la construcción de una concepción propia de en el área de la Gastronomía, identificando posturas diversas y multidisciplinarias, ya que es un concepto que tiene amplitud de significados y dimensiones, que abarca miradas técnicas, culturales e incluso temporales. La identificación de las concepciones y prácticas evaluativas en el Programa se realiza por medio de un estudio de caso dentro del contexto educativo en la Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam.

La formación en gastronomía es reciente en Colombia, a pesar de que instituciones de orden nacional como el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA han desarrollado procesos educativos en técnicas culinarias, aún no se abordan conceptos propios de esta área. Es hasta hace poco más de 20 años que empiezan a encontrarse procesos formativos enfocados en la gastronomía desde miradas más amplias, abordando conceptos propios del servicio a la mesa, cultura gastronómica, barismo, etc., y como área de estudio reciente en

nuestro país, se han evidenciado notables retos con respecto a la calidad educativa y a la forma en la que se evalúan los conocimientos de los estudiantes.

Es así como por medio de un estudio de caso y siguiendo las premisas establecidas por Robert E. Stake, se ha determinado el Único Caso como el modelo a seguir dentro del proceso de evaluación de los estudiantes. Durante el proceso se han utilizado diferentes instrumentos de recolección de información y aplicado técnicas de triangulación de la información elaborando el mismo tipo de instrumento que fue aplicado a los tres actores consultados estudiantes, cuerpo docente y administrativos, buscando siempre el análisis de los datos recolectados desde una postura técnica, subjetiva a la realidad presente, pero a la vez construyendo un conocimiento que sirva de guía para el futuro en los procesos educativos en gastronomía y en las áreas vinculadas o subyacentes.

El conocimiento, las reflexiones y conclusiones resultantes del presente proceso investigativo aportan de manera positiva a la institución educativa que permitió el acceso a su espacio para el desarrollo de la investigación y de manera posterior a las demás instituciones que forman en diversos niveles educativos dentro de la misma área.

PROBLEMATIZACIÓN

Teniendo en cuenta que la evaluación educativa constituye uno de los pilares fundamentales en la formación académica, puesto que influye directamente en la visión que los actores educativos, docentes y estudiantes desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sanmartí, 2007), en el contexto del programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam, la evaluación adquiere una relevancia especial debido a su naturaleza integral, que combina conocimientos que contemplan saberes sociales, culturales, creativos y habilidades prácticas propias del campo gastronómico. Es sabido que la gastronomía no es un campo que se limita exclusivamente a la preparación de alimentos, como lo confirma el chef español Ferrán Adrià cuando afirma que "cocinar es un lenguaje mediante el cual se puede expresar armonía, felicidad, belleza, poesía, complejidad, magia, humor, provocación, cultura" (Adrià, 2018, p. 23), resaltando así la visión artística de la gastronomía, donde cada plato, bebida o servicio que llega al cliente es una obra de arte que se pierde en su tangibilidad pero que trasciende por la experiencia que ha constituido en el comensal. Sin embargo, a pesar de su importancia, en el campo de la formación gastronómica se refleja una problemática a nivel institucional y esta es la ausencia de coherencia y unicidad en las concepciones y prácticas evaluativas, las cuales hasta el momento no han sido objeto de investigación, pues se presentan regularmente tesis y postulados que buscan resolver la efectividad de la práctica evaluativa en el marco de las instituciones que funcionan como espacio investigativo, tal como se puede apreciar en Alvarado Mejía, G. (2018). Propuesta de evaluación por procesos en un grupo de estudiantes de la asignatura Técnicas Culinarias del programa Tecnología en Gastronomía de la Universitaria Agustiniana, donde se realiza un breve diagnóstico sobre las prácticas en evaluación dentro del proceso formativo en el nivel tecnológico en

gastronomía. Resultando en la estructuración de una propuesta que busca transformar la práctica evaluativa, sin tomar en cuenta cuales son las concepciones que le dan sustento.

Así pues, la diversidad en las formas de evaluación establecidas e implementadas por docentes y administrativos dentro del programa generan una desarticulación entre los propósitos del Programa y los resultados que pueden obtenerse, y esto dificulta el logro de las intencionalidades formativas establecidas, las cuales no solamente están medidas por el desarrollo de competencias técnicas o capacidades destinadas a una educación para el trabajo, sino que buscan un reconocimiento por parte de los estudiantes y otros agentes implicados dentro del proceso académico, de aquellas de tradición cultural que involucran tanto los conceptos históricos como los avances tecnológicos usados en pro de la gastronomía. Bien lo dijo Brillat-Savarin (1825), "la gastronomía es el conocimiento razonado de todo lo relacionado con el hombre en tanto que se alimenta" (p. 15), lo cual refleja tanto la capacidad intelectual como la artística que debe desarrollar un gastrónomo en su vida profesional, en cualquiera sea la expresión que lo vincule a los procesos pertinentes, tan amplios y diversos como la misma cantidad de platos que pueden nacer del abastecimiento de ingredientes y de sus capacidades creativas.

De igual manera, cada actor del proceso formativo pareciera tener su propia comprensión y aplicación de la evaluación, lo que deriva en una falta de consistencia en los procesos evaluativos y en la regulación de los aprendizajes. Como señala Perrenoud (1998), la evaluación debe ir más allá de la medición de resultados y enfocarse en la regulación constante del aprendizaje, una perspectiva que parece estar fragmentada en este contexto.

En este sentido, resulta crucial analizar y comprender las concepciones y prácticas evaluativas existentes en el programa, pues "la evaluación formativa, según Black y William (1998), es una herramienta clave para mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación constante" (Inside the Black Box, p. 56). Sin embargo, en la Fundación Universitaria Cafam, esta perspectiva no parece estar plenamente implementada ni alineada

con los objetivos del programa. De acuerdo con Sanmartí (2007), para que la evaluación sea realmente formativa, debe permitir la mejora continua del aprendizaje mediante una regulación efectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El problema se manifiesta de manera concreta en la ausencia de una política evaluativa unificada que articule de manera coherente las intencionalidades formativas con las prácticas de evaluación. Esto conduce a una desarticulación entre las metas formativas del programa y las estrategias evaluativas aplicadas. Además, no se cuenta con un seguimiento sistemático sobre las prácticas de evaluación de los diferentes docentes que intervienen en la aplicación de procesos evaluativos, lo cual limita la capacidad de generar mejoras fundamentadas y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, la pregunta central que guía la presente investigación es: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas que tienen los docentes, estudiantes y administrativos del programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam? Este interrogante busca no sólo identificar las percepciones y prácticas existentes, sino también comprender cómo éstas se relacionan con las intencionalidades formativas del programa y con las tendencias contemporáneas en evaluación educativa, como la evaluación auténtica y la formativa (Perrenoud, 1998; Black & William, 1998).

La importancia de abordar esta problemática radica en que, como menciona Sanmartí (2007), conocer las concepciones y prácticas evaluativas es un paso fundamental para promover procesos de regulación del aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar competencias integrales. Además, al tratarse de un programa que integra saberes teóricos y prácticos, que son más que una simple reproducción de acciones en pro de un objetivo tangible, se deben tomar en cuenta conceptos como los propuestos por el antropólogo Claude Lévi-Strauss quien considera el alimento como eje transformador de la historia humana "la comida no solo se come, sino que también se piensa" (Lévi-Strauss, 1964, p. 12), y así en una frase tan corta pero contundente se puede reconocer a la

gastronomía como un símil de la identidad humana y la cosmovisión de las sociedades que en la tierra han habitado desde el momento en el cual consigue distinguir a la humanidad como civilización, éxito obtenido gracias a la domesticación del fuego y las formas en las que la raza humana permitió que el alimento cambiara de insumo natural a elemento cotidiano para mantener la vida.

Finalmente, La evaluación debe considerar tanto las habilidades técnicas como las actitudes y conocimientos teóricos, lo que requiere un enfoque evaluativo alineado con estas características y en esa misma línea esta investigación también busca aportar una perspectiva crítica y propositiva que permita sugerir a los participantes del proceso formativo estrategias para implementar procesos de evaluación auténtica y formativa. Como indican Perrenoud (1998) y Black y William (1998), la evaluación debe ser un proceso continuo que favorezca la mejora del aprendizaje y la formación integral. En este sentido, el análisis crítico de las prácticas evaluativas en el Programa puede constituir un aporte significativo para el desarrollo de modelos educativos más coherentes y eficaces en el campo de la gastronomía, y de sus expresiones como lo son las artes culinarias y todas aquellas que potencien la capacidad creativa de los involucrados en el ejercicio, en palabras del chef Massimo Bottura, "La tradición no es la adoración de las cenizas, sino la preservación del fuego" (Bottura, 2014, p. 42), es decir, que la capacidad innovadora está ligada al reconocimiento de las raíces culturales y por ende la educación en gastronomía ha de contemplarse como un ejercicio complejo, que vaya más allá de la reproducción de pasos establecidos para la producción de un bien o prestación de un servicio.

PREGUNTAS ORIENTADORAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO DE CASO

Teniendo en cuenta los antecedentes, esta tesis responde la siguiente pregunta:

Pregunta principal:

¿Qué concepciones y practicas evaluativas tienen los docentes, estudiantes y administrativos del programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam?

Con el fin de desarrollar la pregunta general, se sugieren las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el concepto de gastronomía que permite la identificación de concepciones y prácticas evaluativas vinculadas a los procesos formativos de la misma?
- ¿Cómo conciben la evaluación los docentes, estudiantes y administrativos del programa Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam?
- ¿Cuáles son las prácticas evaluativas dentro del desarrollo del proceso formativo en el Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam?

Objetivo general:

Caracterizar las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes, estudiantes y administrativos de la Tecnología en gestión gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam con el propósito de aportar a la comprensión de los procesos de formación en el campo de la evaluación.

Objetivos específicos:

- Estructurar una concepción de Gastronomía que permita reconocer las concepciones y prácticas evaluativas pertinentes para los procesos formativos del sector gastronómico colombiano.
- Caracterizar las concepciones de evaluación de los docentes, estudiantes y administrativos del programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam.
- Reconocer las prácticas evaluativas implementadas por parte de los involucrados en el proceso formativo en el programa Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam.

CAPÍTULO 1. LA GASTRONOMÍA Y SUS CONCEPTOS INTRÍNSECOS

Definir conceptualmente la gastronomía resulta complejo porque no es una disciplina que se mueva en uno o en pocos escenarios donde el conocimiento tenga fronteras visibles. Etimológicamente podríamos decir que la gastronomía hace referencia a las normas o leyes que condicionan aquello que comemos, pero en la actualidad se puede reconocer a la gastronomía como una disciplina que se combina y convive con diversas fuentes de conocimiento que van desde las técnicas culinarias hasta los conceptos culturales que conforman las creencias y pensamientos vinculados al consumo de los alimentos, al igual que aspectos disciplinares complementarios como los del turismo, la biología y la medicina. Es por eso por lo que dentro de este capítulo se pretende construir un concepto de gastronomía que permita expresar un sentir como docente del área y trabajador de esta desde el rol de cocinero.

La definición de gastronomía que presenta la Real Academia Española resulta simplista y reduce su campo de acción, pues si bien aquel que se considere gastrónomo debe apreciar el arte que se encuentra tras la preparación de una buena comida y las acciones que se realizan al comer, deja por fuera elementos claves del acto de alimentarnos con la conciencia que nuestra ingesta de alimentos va más allá de lo tangible con los sentidos. Desde la antigüedad el cocinar y el comer han estado ligados a expresiones del arte que cada amante de la comida puede aplicar en su proceso, adicional se requieren técnicas específicas para lograr que un sabor, aroma, color, textura y hasta sonido producido por el alimento sea el indicado para extasiar al consumidor, aquellas técnicas son reconocidas como artes culinarios o técnicas culinarias pero aunque suenen similares parece que la gastronomía se extiende más allá de la simple acción de guisar un alimento, por tal razón para los fines de esta investigación se diferencia la culinaria como una serie de prácticas culturales que se transmiten generacionalmente, de la gastronomía como la

refinación de aquellos procesos a partir del gusto y de la mecanización de aquellas técnicas y tecnologías, tal y como se consigna en el trabajo de Bahls, Wedhausen y Da Silva (2019).

La gastronomía constituye la unión de disciplinas y saberes, pues su fin primordial es la transformación del alimento para el consumo humano. Por medio de este acto se satisfacen tanto las necesidades primarias del consumo de comida para las actividades diarias, como aquellos impulsos glotones que buscan una experiencia superior a lo que sería la simple acción de llenar el estómago, dando lugar al concepto GOURMET derivado de los vocablos franceses de GOUT que hace referencia al "gusto" pero no específicamente al sabor que podemos sentir de un alimento, sino al gusto por el buen comer, por una experiencia de satisfacción general y un recuerdo memorable. Por otro lado, está el vocablo MET que puede traducirse como plato de comida. Lo gourmet es el proceso de alimentarse con un nivel alto de satisfacción proveniente de la experiencia que se vive, los productos con calidad excepcional y el conocimiento que debe tener quien vive la experiencia para poder apreciarla. Esta idea de la gastronomía como degustación tiene eco en la construcción de tendencias que vienen mediadas por los cambios en las costumbres o por factores exógenos que transforman las maneras de alimentarse de una comunidad o de un sector de la sociedad (Gutiérrez & Maldonado, 2019).

La gastronomía puede englobar la cocina, la cultura, el arte y la ciencia al servicio de la elaboración de platos de comida que aspiren a ser agradables visualmente, apetitosos y delicados (Oxford University Press, 2015, como se cita en Bahls, Wedhausen y Da Silva, 2019).

1.1. La Gastronomía como Expresión Cultural y Social

Desde una perspectiva cultural podemos decir que la gastronomía es el reflejo de la cultura de un territorio (Montanari 2006) "la gastronomía es una manifestación de la identidad cultural de un pueblo; es una forma de expresar el conjunto de conocimientos, prácticas y tradiciones que están asociados a la preparación y consumo de alimentos" (pág.

17). Podemos reconocer a la gastronomía como una manifestación del patrimonio que abarca un conjunto de prácticas, creencias y conocimientos relacionados con la producción y el consumo de los alimentos, con esto podemos decir que la gastronomía nos constituye como pueblo porque engloba características propias que nos identifican, algo claramente referenciado en las nociones educativas de enseñanza de la cocina colombiana, puesto que los docentes de esta área usamos como referente la noción de *región gastronómica colombiana* pues en ella encontramos las condiciones que permiten reconocer la cultura gastronómica y culinaria de cada territorio.

Desde la reflexión antropológica que propone Levi-Strauss (1968), llegando hasta los estudios de las últimas décadas sobre los patrimonios culturales de la UNESCO (2010), se ha logrado determinar que la comida es más que el simple hecho de nutrir el cuerpo y que se reconoce como un símbolo poderoso de las expresiones culturales de cada territorio. Estudios locales de autores como Medina (2017) y Fernández-Armesto (2002) han dejado ver la importancia del reconocimiento de la cultura gastronómica del mediterráneo en el valor que auto percibe el local de zonas como España e Italia, puesto que sus saberes y técnicas les dan un estatus dentro del mundo gastronómico y les permite promocionar expresiones culturales vinculadas como el arte, por otro lado, Matta (2016) menciona el ejemplo de chefs de países como Perú y Bolivia que han construido el concepto de la Cocina Novo Andina¹ que ha promovido el consumo local, mejorando así de cierta forma la calidad de vida de las comunidades productoras de aquellos ingredientes e insumos que se necesitan para la puesta en marcha de recetas de carácter ancestral. Y es así como en Colombia se ha empezado a construir una cultura gastronómica que busca reconocimiento de la UNESCO como bien patrimonial inmaterial de la humanidad, evidenciando labores investigativas como las del SENA, la Escuela de cocina Mariano Moreno y el Ministerio de Cultura.

¹ Cocina Novo Andina: expresión usada por los gastrónomos y chefs de los países andinos que hace referencia al resurgimiento de la cocina de las comunidades andinas, con la apropiación de técnicas modernas y reconociendo la importancia de los saberes ancestrales.

Tal como lo plantea Fischler (1988), "el acto de comer es una forma fundamental de incorporación simbólica" (p. 279) pues se presenta como expresión de la identidad tanto del individuo como la del grupo de personas a las que él pertenece. Como señala Lévi-Strauss (1966), "los alimentos no son buenos para comer, sino también para pensar" (pág. 3), indicando así que la comida es un medio a través del cual se expresan identidades y significados culturales. Dentro de nuestro contexto social esta identidad no depende únicamente de los gastrónomos², pues además se cuenta con perfiles académicos como los de los tutores, instructores, docentes y profesores del área que promueven el estudio de aquellas expresiones naturales vinculadas a la biodiversidad del espacio geográfico, a las condiciones climáticas y a la construcción histórica de sus tradiciones.

Así pues, se puede afirmar que los ambientes y ecosistemas locales guardan estrecha relación con las prácticas gastronómicas. Pilcher (2012) argumenta que "el clima, el suelo y los recursos hídricos determinan en gran medida los ingredientes disponibles en una región, lo que a su vez influye en la evolución de sus prácticas culinarias" (p. 94), los procesos de investigación gastronómica como expresión cultural siempre vuelcan sus miradas sobre la simbiosis que se presenta en los territorios, sus recursos y las técnicas culinarias potenciadas por los factores geográficos presentes. La naturaleza y la cultura gastronómica se pueden sintetizar en términos como *Terroir*³, que permea a los productos agrícolas de la historia del terreno donde fueron cultivados o incluso como las denominaciones de origen que son dadas a los productos que cumplen ciertas características entre ellas, haber sido producidos en límites geográficos específicos. Esta

² Un gastrónomo es aquel experto en la comida y el arte del buen comer, regularmente se puede definir a los gastrónomos como aquellos que cursaron un estudio superior en el ambiente gastronómico o que tienen un título en ello, dentro de nuestro proceso formativo nacional el título de gastrónomo se puede obtener por la experiencia en el campo o por ser Profesional en gastronomía de una institución de educación superior, aunque existen discrepancias en el entorno productivo y académico si es posible obtener dicha distinción cuando el conocimiento se ha centrado en tiempo tan corto y con fronteras del conocimiento abordado tan estrechas.

³ Terroir: termino francés que traducido al español se puede definir como el terruño, pero desde la mirada gastronómica este término hace referencia a las cualidades del terreno geográfico impresas en los productos que en dicho espacio son cultivados, un ejemplo de ello es la viticultura que reconoce los aromas, sabores y colores de cada vino haciendo referencia a la historia del terreno donde se cultivó, referenciando las cualidades que dejaron en las plantaciones anteriores.

relación simbiótica entre naturaleza y cultura es evidente en la cocina japonesa, donde el concepto de SHUNSE, shun —la estacionalidad de los ingredientes— se considera esencial en la gastronomía local (Bestor, 2011, p. 25).

Según Appadurai (1988), las prácticas culinarias están profundamente ligadas a las tradiciones locales y a las influencias externas, lo que resulta en una "cocina local" que es tanto una expresión de la identidad territorial como de la globalización. En Colombia, autores como Villamizar (2005) y Guerrero (2012) han explorado cómo la biodiversidad regional se manifiesta en la diversidad de la cocina nacional.

Por otro lado, podemos decir que la cultura gastronómica también es una expresión de la estratificación económica, puesto que los gustos en materia del buen comer, también están condicionados por el alcance de la cartera, “La elección del alimento está guiada por hábitos de clase que no son meramente biológicos, sino culturales” (Bourdieu, 1984, p. 184), permitiendo entender de esta manera cómo la cultura y más específicamente la cultura gastronómica de los territorios generalmente es excluyente e incluyente según el poder adquisitivo del consumidor, aunque la cocina creativa⁴ se ha propuesto acercar la “alta cocina” a todo el público interesado en ella, aunque ciertamente hay experiencias culinarias que no son asequibles para personas con recursos monetarios limitados. Sin embargo, Montecinos (2024) afirma que no se puede categorizar un tipo de cocina como “alta”, porque inherentemente se debe reconocer a otra como “baja”, y puede asumirse que no existe una cultura gastronómica expresada en alta cocina, sino, una cocina que por la experiencia, productos, técnicas y espacios usados demanda que el comensal cuente con el suficiente dinero para poder acceder a ella.

Con base en lo anterior se puede decir que la gastronomía no solamente es una representación de los deseos por el consumo de alimentos nutritivos, sabrosos y de buena apariencia, sino que presenta, desde una mirada cultural, la compilación de saberes de los territorios representados en los platos, las fiestas populares que giran a su alrededor, las

⁴ Cocina creativa: movimiento culinario que busca acercar a los comensales de cualquier poder adquisitivo las técnicas de alta cocina.

influencias históricas que transformaron las maneras de comer y el valor nutricional de los alimentos.

La gastronomía está condicionada, como toda disciplina, por una diversidad de conocimientos, técnicas culinarias, factores y políticas económicas globales que han hecho que las tradiciones alimenticias se tengan que adaptar a las demandas actuales. Podemos tomar como ejemplo la prohibición y satanización del consumo de la Chicha⁵ que derivó en la consolidación de cervecerías nacionales que hasta el momento siguen produciendo en nuestro país.

Por último, se puede entender la gastronomía como el vehículo de educación a través del cual se promueve la construcción de conocimiento cultural y el entendimiento de nuestra historia como territorio, reconociendo, revalorando y reinventando aquellas nociones que nos identifican como ciudadanos de un territorio.

Aunque entendemos que la gastronomía puede ser una expresión cultural no debemos olvidar que la consecución del oficio o profesión que ella conlleva tiene un sentido económico que permite el sustento y la preservación de las tradiciones por medio de un incentivo monetario. La gastronomía tiene la pretensión de conservación por medio de la transformación y adaptación de aquellos saberes y costumbres en nuevos platos de manera exógena, con la finalidad de que se vuelvan masivos, ya sea como insumos artísticos que generen una nueva tendencia, o como recetas estandarizadas al alcance de la gente del común. (Rodríguez Medina & Sabogal Barbosa, 2019). La globalización no ha sido delicada al permear expresiones de nuestras gastronomías, evitando la conservación impoluta de las tradiciones culturales como bien se puede entender por medio del concepto introducido por Ritzer (2004) “McDonalización”, describiendo así cómo se han homogenizado tanto las costumbres dentro de algunos territorios que se perciben las características autónomas

⁵ La Chicha, bebida indígena que se elabora con el pure del maíz fermentado y que gracias a su grado alcohólico y nula producción industrial era asociada a comportamientos que socialmente no eran aceptados.

como un vestigio histórico y no como una representación viva de ellas, mientras que otros autores como Mintz (1985) han explorado el impacto del comercio global en la cocina local.

En Colombia, el impacto de la globalización en la gastronomía ha sido estudiado por autores como Beltrán (2015), quien examina cómo la cocina tradicional se adapta y resiste a las influencias globales, durante años se han empezado a promover estrategias gubernamentales y no gubernamentales para el rescate, conservación y promoción de nuestra cultura gastronómica autóctona ⁶, tal vez siguiendo ejemplos como los de Perú con su famosa Olla Huacachina o la de La Nueva cocina Española.

Ya desde la mirada de las ciencias humanas y exactas, la gastronomía ha conseguido construirse como un campo interdisciplinario que abarca la antropología, la sociología, la historia, la economía, la ecología, y las ciencias de la nutrición, entre otras disciplinas. En Colombia, este campo ha ganado importancia en las últimas décadas, debido a la creciente valorización de las tradiciones culinarias como parte del patrimonio cultural y como un motor para el desarrollo sostenible. Además de aplicar en las preparaciones conceptos técnicos desde la química y las industrias alimentarias, en tendencias tan reconocidas como la cocina molecular que inicia desde la explosión creativa y consolida el concepto de técnicas de vanguardia.

1.2. La Gastronomía Vista desde las Técnicas Culinarias de Vanguardia y la Integración de la Ciencia

La gastronomía ha venido evolucionando de mano de la ciencia y la tecnología, incorporando saberes que han contribuido al desarrollo de experiencias gastronómicas, complejas y motivantes, tal como dijo Adria, han ayudado a desarrollar lo que él llama el sexto sentido en la gastronomía. En dicha transformación se han definido adjetivos más allá a los que se reconoce como “alta cocina”, que se han abierto a campos como la investigación académica, la ciencia y la fusión de culturas gastronómicas, derivando en un

⁶ La cultura gastronómica autóctona de territorios como el colombiano, es una construcción que se hizo con las influencias que tuvieron los pueblos precolombinos a lo largo de su historia.

concepto que hoy podemos llamar Cocina Molecular, el cual pone en marcha las técnicas culinarias de vanguardia desarrolladas por la ciencia. La cocina molecular ha ganado prominencia como una disciplina que combina química, física y biología para descomponer, modificar y reconstruir alimentos, generando una experiencia multisensorial única para el comensal.

La cocina molecular gana reconocimiento como disciplina dentro de las artes culinarias a finales de la década de 1980, cuando el químico Herve This y el físico Nicholas Kurti, introducen el concepto de “gastronomía molecular”, un enfoque que buscaba aplicar principios científicos al estudio y preparación de alimentos. Kurti, un apasionado de la cocina y profesor en la Universidad de Oxford fue pionero en utilizar técnicas físicas en la cocina, como la cocción de alimentos a temperaturas extremadamente bajas, que luego influiría en el desarrollo del Sous-vide⁷.

Hervé Éste, por su parte, comenzó a desglosar científicamente recetas tradicionales para comprender la composición de los ingredientes que componen cada una. Sus experimentos muestran, por ejemplo, cómo controlar la coagulación de las proteínas o cómo controlar el colágeno de la carne para mejorar la textura y el sabor. Estos descubrimientos sentaron las bases de lo que hoy conocemos como comida orgánica, un campo en el que la ciencia y la alimentación juntas redefinen cómo entendemos la gastronomía.

El trabajo de los ingleses fue solo el inicio para un movimiento popular y que no para de evolucionar, teniendo grandes referentes en personajes como el chef español Ferran Adrià, que en su laboratorio culinario El Bullí, utiliza técnicas como el uso de líquido y espuma a base de nitrógeno líquido que rompen con las tradiciones culinarias. Adrià no sólo cambió la forma en que se presentaba la comida, sino también la percepción de la cocina como arte y ciencia, “cocinar es un lenguaje a través del cual expresamos armonía, felicidad, belleza, poesía, complejidad, magia, humor, provocación, cultura, espiritualidad y

⁷ Sous-vide: termino en francés que traduce al vacío, este proceso de cocción se caracteriza por establecer un protocolo minucioso al momento de empacar al vacío los alimentos y cocinar en temperaturas controladas, generalmente no superiores a 70°C

amor”, pues su labor contribuyó al desarrollo de un nuevo mundo gastronómico. Pero él no ha sido el único referente mundial en cuanto a procesos de cocina molecular, por otro lado, tenemos a Heston Blumenthal, el chef británico que incorporó principios científicos a su restaurante The Fat Duck. Blumenthal es conocido por su enfoque en el uso de la neuro gastronomía, que examina cómo los sentidos (más allá del gusto) afectan la percepción del gusto. Además, popularizó las técnicas de caramelización utilizando la reacción de Maillard científicamente controlada.

En Colombia, el uso de alimentos orgánicos es nuevo, pero tiene un impacto significativo en las dietas locales. Chefs como Juan Manuel Barrientos (El Cielo) y Harry Sasson combinaron elementos de cocina microbianos para reinterpretar platos tradicionales colombianos utilizando técnicas como el secado y el molido. Esto permite a los clientes experimentar ingredientes de origen local de una manera completamente nueva, elevando la cocina colombiana a un nivel internacional.

1.3. Tendencias y Actualidad Gastronómica

“El concepto de cocina de vanguardia surge como una ruptura con la tradición culinaria, permitiendo la incorporación de elementos científicos en el proceso creativo” (Ramos, 2020, p. 15), dentro de las técnicas de cocina más populares pueden nombrarse algunas como lo son el uso de hidrocoloideos⁸ para el desarrollo de esferas gelificadas que en su interior son líquidas, la gelificación lograda por medio del uso de dichos productos ha presentado al paladar del comensal una textura divertida dentro de una amplia variedad de temperaturas, “La gelificación en la cocina ha dado lugar a nuevas experiencias sensoriales al manipular la textura de alimentos tradicionales” (Pérez, 2017, p. 41).

La constante evolución de la gastronomía es algo que le ha llevado a combinar una cantidad de disciplinas que fortalecen su construcción como fuente y reflejo del saber del

⁸ Hidrocoloide: compuesto afín al agua, generalmente usado en las industrias alimentarias para la producción de geles y emulsiones, dentro de las técnicas de cocina de vanguardia se usan normalmente los obtenidos de algas marinas.

ser humano. La gastronomía se ha vinculado al turismo como disciplina que en su vínculo estrecho le complementa y adicionalmente le nutre para un desarrollo mutuo que empieza cuando los intereses de turistas y amantes de la cocina están vinculados por el mismo destino. El turismo gastronómico ha venido creciendo desde las últimas décadas por la iniciativa de los turistas que buscan adicionalmente a los servicios que satisfacen las necesidades básicas de cualquier persona, la posibilidad de vivir experiencias culinarias propias del territorio al que desean conocer. Entre dichas experiencias están las rutas gastronómicas como las que se presentan en la guía Michelin⁹, los festivales gastronómicos como el que se presenta en el municipio de Turbaco, departamento de Bolívar en nuestro país, donde se premia la mejor “arepa e huevo” o espacios gastronómicos de la academia como el que promueve el Congreso Gastronómico de Popayán, exaltando el gusto por comer, pero también evidenciando los avances en materia de investigación y promoción de la cultura gastronómica de nuestra región, haciendo así a Popayán una ciudad turística fuera de la temporada de Semana Santa. "Los festivales gastronómicos permiten a las comunidades rurales atraer turistas, contribuyendo al desarrollo económico y fortaleciendo la identidad cultural."(Lee, K., & Scott, N. 2015).

Tal como dijeron Everett, & Aitchison, (2008) el turismo gastronómico impacta las economías locales, promoviendo no solamente el consumo de alimentos típicos sino también promocionando los productos autóctonos de cada región que el turista visita, pero esto no es sino un resultado más de la importante dinámica de mercado derivada de lo que conocemos como globalización, como lo expresa Long, (2004) el turismo internacional se ha entrelazado con la cultura gastronómica local, permitiendo que negocios como las visitas a plazas de mercado locales por parte de turistas extranjeros sea algo viable en nuestra sociedad, de por si un día cualquiera que el local desee abastecer su alacena puede encontrarse a un grupo de entusiastas por los viajes reconociendo y consumiendo platos

⁹ Guía MICHELIN: guía que puntúa a los establecimientos gastronómicos con estrellas, valorando así elementos tangibles e intangibles de su operación, como lo son el servicio, los platos, la innovación, la capacidad y/o reconocimiento del grupo de trabajo, surgida posterior a la segunda guerra mundial como una forma de impulsar el tránsito por las devastadas vías de Europa.

típicos, tradiciones e incluso materias primas que muchas veces el residente permanente no consume por su propia ignorancia.

Pero el turismo como fuente de ingresos en la economía local ha dejado otras huellas en los territorios, es así como existe una relación entre la gastronomía y el traslado de persona, así vemos cómo las técnicas culinarias se amplían y evolucionan cuando se interactúa con los foráneos. Puede ser el resultado de buscar satisfacer a quienes nos visitan o porque se evidencia de cierta manera la posibilidad de mejorar nuestras preparaciones adoptando las técnicas culinarias que van evolucionando, lamentablemente, más en territorio extranjero. Blumenthal (2012) afirma que la evolución de las técnicas culinarias desde una mirada científica ha permitido que se optimicen los procesos en la cocina y se transforme la gastronomía en ciencia vinculada al arte. Ejemplo de lo anterior, es la expresión de la técnica científica adaptada a los entornos culinarios modernos, tal y como se mencionó antes en la cocina molecular, las tecnologías propias de las industrias alimentarias, que no son sinónimo del concepto cultural de gastronomía e incluso de espacios científicos como la farmacéutica, la química y la biología, que ahora se usan y hasta se imponen en los espacios que se reconocen como ejemplos de alta cocina en la mayoría de los países.

This (2006) afirma que la cocina molecular es la expresión del avance de las técnicas culinarias contemporáneas, evidenciando una combinación irreversible entre la ciencia y la cocina, incluso llevando a la creación de perfiles profesionales derivados de dicha evolución de las técnicas culinarias como lo pueden ser los docentes especializados en formar en cocina de vanguardia, innovación e investigación culinaria, también expertos cocineros que se han dedicado a explorar el alcance de la ciencia en la cocina y de esa forma comercializar sus avances en los establecimientos gastronómicos.

Dichos avances han permeado la cotidianidad de las poblaciones, en el pasado el alimento era únicamente un sinónimo de recobrar fuerzas y de restaurar el espíritu para las labores diarias, pero a través del tiempo, los alimentos han tenido connotaciones diversas,

tal es el ejemplo que podemos encontrar con las bacanales de los griegos donde se reverenciaba al dios Baco, usando el alimento y la bebida como elementos simbólicos de fe y celebraciones culturales, al igual podemos encontrar en sociedades como la colombiana expresiones vinculadas a la gastronomía que obedecen a situaciones que no se relacionan con figuras ya antes trabajadas como el turismo o las mismas técnicas culinarias, ejemplo de ello es la semana santa, gracias a la historia de nuestro país y las influencias derivadas de la colonia, la celebración religiosa por excelencia de la fe cristiana condiciona los hábitos alimenticios de nuestras comunidades, promoviendo consumo de alimentos que no atentan contra lo sagrado y bíblico. Barriga, (2006).

CAPITULO 2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS

La evaluación ha sido considerada un componente esencial del proceso educativo, ya que permite obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la enseñanza. No obstante, la evaluación no es un concepto homogéneo ni estático, sino que ha evolucionado a lo largo de la historia en función de los paradigmas pedagógicos surgidos en diferentes épocas y las demandas sociales que emergen en los escenarios educativos. En este sentido, la primera parte de este capítulo pretende distinguir entre diferentes tipos y funciones de la evaluación educativa, así como desarrollar un relato histórico-crítico que ubique las discusiones de la evaluación en el ámbito educativo y permita hallar un punto de origen de la evaluación formativa en este devenir histórico.

2.1.1. La Transición de la Evaluación Tradicional a la Evaluación Alternativa

En oposición a las prácticas de evaluación tradicionales y los desarrollos postaylerianos, varias corrientes han postulado procesos de evaluación desde enfoques y perspectivas comprensivas. Estas transiciones, según Tamayo et al. (2017) han estado en constantes tensiones a partir de la figura de Ralph Tyler y la llamada “Gran Reforma” en la evaluación que se gesta durante la década de los años 30 del siglo XX, pasando por periodos tales como, el **pre-Tayleriano**, donde se evidencio un especial interés por la medición científica de la conducta, debido al creciente influjo del positivismo de las ciencias físico-naturales en el desarrollo primigenio de las ciencias humanas. Además, se aplicaron los primeros test de rendimiento y test de inteligencia, que se consideraron una estrategia para garantizar procesos de evaluación técnica y objetiva.

Previo a la aparición de las tesis de Tyler, surge **la generación de la medida**, que comprende desde 1920 hasta 1930. En esta época, se produce un especial interés por la aplicación de pruebas de inteligencias y personalidad, puestas al servicio de fines sociales.

Ya en el marco del periodo **Tayleriano**, según Tamayo (2017) se evidencia la propuesta de Tayler de un método sistemático por objetivos¹⁰, el cual buscaba estructurar la evaluación educativa, permitiendo reconocer el proceso y así determinar el grado de cumplimiento de los objetivos previamente establecidos.

Posterior a Tayler, se presenta el periodo realista, el cual comprende desde finales de la década de los 50's hasta inicios de la década de los 70's del siglo XX, en el cual se puso un mayor interés por la rendición de cuentas (accountability) y la toma de decisiones basadas en los resultados arrojados por el proceso evaluativo. Fue un periodo en el que la evaluación se hizo más sistemática y rigurosa, y se centró en la medición de los resultados e impactos de los programas y políticas educativas. Esta etapa estuvo influida por las demandas sociales y políticas de responsabilidad y calidad en la educación, así como por mayores demandas de eficacia, supervisión y control a partir del proceso evaluativo.

De acuerdo con Alcaraz (2015), durante las décadas de 1970 y 1980 proliferaron nuevos modelos de evaluación, dando lugar a una nueva generación conocida como "sensible" o "la época de la profesionalización", dicho periodo fue conocido como el periodo constructivista que parte de 1972. Este periodo se caracterizó por la explosión de una diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos, con más de 40 modelos propuestos, de los cuáles se rescatarán esencialmente seis para entender el surgimiento de la evaluación autentica, la cual surge en las décadas de los 80's y 90's del siglo pasado, como resultado a las críticas realizadas a los modelos tradicionales de evaluación, ya que enfatizaban en los exámenes o pruebas, como única alternativa y que Según Wiggins (1990), quien fue uno de los pioneros en popularizar dicho enfoque evaluativo, no eran capaces de valorar de manera efectiva, las verdaderas capacidades de los estudiantes.

Esta perspectiva de la evaluación intenta contribuir el desarrollo de habilidades, la construcción del pensamiento crítico, el nacimiento o desarrollo de la creatividad y la

¹⁰ Este se definió así: 1. Planteamiento del objetivo. 2. Determinación de actividades para cumplir el objetivo. 3. Elección de instrumentos apropiados de evaluación. 4. Interpretación de los resultados de las pruebas. 5. Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.” (Tamayo Valencia et al., 2017).

colaboración como factor de progreso, contrastando así con la evaluación tradicional que valora el proceso memorístico y la reproducción de la información en los entornos escolares.

La historia muestra que la transición desde los modelos tradicionales hasta la evaluación alternativa, no ha sido sencilla, por factores diversos, pues como señala Frascino (2021), más allá de los profesionales educativos, se encuentran barreras como el incremento de costos de funcionamiento de las instituciones educativas, el tiempo de aplicación, la construcción de instrumentos de evaluación que respondan a la transición, evitando así el cambio en las estructuras de los procesos de valoración y las resistencias de las comunidades educativas.

La evaluación educativa ha sido considerada como un pilar de los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la calidad en los procesos de educación. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha venido debatiendo sobre su efectividad, planteándose discusiones sobre la eficiencia del proceso evaluativo tradicional y la necesidad de establecer modelos y procesos evaluativos que sean coherentes con las necesidades de los estudiantes y sus contextos, favoreciendo, además, procesos como la inclusión, el reconocimiento de las diferencias y la formación integral.

En nuestro continente y en Colombia se han establecidos discusiones como las del Grupo de investigación Evaluando_nos, desde los aportes de autores mexicanos y españoles, que han realizado críticas a los enfoques tradicionales de la evaluación, proponiendo un enfoque cualitativo que aporte a la comprensión de los procesos, así como al aprendizaje y la enseñanza. Según Frascino (2021), la evaluación tradicional se ve estática, como una fotografía que no trasciende ni evoluciona. Por otro lado, la evaluación alternativa se puede describir como una película que está en constante movimiento, permitiendo que al valorar el proceso de aprendizaje se reconozcan los aspectos particulares y singulares de los estudiantes, incorporando estrategias en la formación como la autoevaluación, la heteroevaluación y coevaluación, usando herramientas como las

rubricas, los diarios de aprendizaje y los portafolios, herramientas vitales en el seguimiento del progreso de aprendizaje del estudiante.

Este enfoque alternativo rompe así con los paradigmas del conductismo, que priorización de lo objetivo y comparabilidad de los resultados en la educación (Popham, 2017), puesto que la evaluación tradicional produce un efecto reduccionista del aprendizaje a meras cifras, ignorando así el desarrollo cognitivo y socioemocional de aquellos que están en el proceso de construcción del conocimiento. Un estudio publicado en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (2022) concluye que "la evaluación tradicional perpetúa una cultura de exclusión, donde el fracaso escolar se atribuye al estudiante y no al sistema" (López & Fernández, 2022, p. 45).

Por otra parte, el proceso de evaluación tiene una influencia significativa al momento de enfrentar al estudiante a los espacios reales de aplicación de aquello que se presume aprendió. Díaz Barriga (2018) realiza un especial énfasis en decir que la evaluación debe tener un vínculo real con los problemas del entorno profesional y social, valorar los conocimientos, actitudes y habilidades, y contar con una participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y de evaluación.

2.1. La función de la Evaluación Educativa

La función de la evaluación, desde una perspectiva formativa es aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación también es necesaria para establecer el valor de los actos y del entorno de la persona y es relevante para evaluar el desarrollo intelectual, social y emocional del estudiante. Además, se señala que la evaluación es un proceso de acompañamiento al aprendizaje que se realiza a medida que la formación avanza y que ayuda a comprender y conocer lo que pasa durante el proceso de enseñanza. La evaluación de los aprendizajes también es un proceso sistemático, continuo y riguroso de recolección de información para conocer el progreso de los conocimientos de los estudiantes y tomar decisiones efectivas sobre su prosecución. Por

último, la función educativa de la evaluación permite al docente mantener el control del proceso formativo. (Hincapié & Clemenza, 2022).

Los debates sobre la evaluación educativa en la actualidad: En los nuevos enfoques en el ámbito de la evaluación han seguido dos líneas principales: un enfoque naturalista, que no sigue un paradigma epistemológico objetivo-científico y que, en muchos casos, escapa a la causalidad, abriéndose a posibilidades metodológicas relativistas en las que el peso de los relatos y de la perspectiva de cada actor cobran más fuerza que la medición y la calificación como criterios fundamentales de la evaluación. Así mismo, el paradigma naturalista busca comprender las experiencias subjetivas de los individuos en un contexto particular. Este enfoque utiliza métodos cualitativos para recopilar datos y analizarlos de forma inductiva, lo que significa que extrae conclusiones basadas en observaciones y no en hipótesis preconcebidas. Este paradigma, de acuerdo con Alcaraz (2015) también adopta una visión holística del comportamiento humano, considerando todos los aspectos de la experiencia y el entorno de los actores involucrados en el proceso de evaluación de manera comprensiva. Para mejorar nuestra comprensión sobre los nuevos enfoques de la evaluación (alternativa), se ha de desarrollar una breve descripción donde se da una mirada a la transición de la evaluación tradicional a la alternativa, enfocando esfuerzos en la evaluación auténtica.

2.2. La Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica en los últimos años ha desempeñado un papel fundamental para la superación de los procesos memorístico y de reproducción del conocimiento. Busca un proceso educativo significativo con enfoques en modelos integrales de formación, centrados en el desempeño del estudiante en contextos reales y situados (Díaz Barriga 2005).

Al momento de construir un modelo educativo donde prima el desarrollo de aprendizajes significativos, se debe estructurar un proceso adyacente al de enseñanza que

permita una evaluación pertinente, es por lo que, la evaluación auténtica toma relevancia, al presentarse como una alternativa que no solamente recolecta la información sobre los aprendizajes desde una mirada clásica, donde la capacidad de memorizar y operar el saber en contextos estrictos es lo único válido (Díaz Barriga, 2005), sino que es importante que los educandos pongan en juego sus saberes y aprendizajes previos para la resolución de tareas y problemas reales de sus áreas de formación o disciplinas de acuerdo con las características o necesidades de un contexto específico, permitiendo el desarrollo de nuevas habilidades y aprendizajes.

Por su parte, Ahumada, (2005), afirma que la evaluación auténtica plantea maneras novedosas de concebir estrategias y procedimientos evaluativos sumamente diferentes a los que se han alzado como predominantes en los sistemas educativos actuales, motivando así al estudiante a reconocer la importancia de su papel dentro del proceso formativo. En el mismo sentido, Díaz Barriga, (2005), afirma que, con la aplicación de los procesos de auto evaluación como elemento propiamente evaluativo del proceso de aprendizaje, el propio estudiante puede observar sus avances y fomentar un pensamiento autocrítico y meta cognitivo.

El siguiente apartado pretende contextualizar la evaluación auténtica y servir como sustento teórico para analizar su importancia dentro del proceso educativo en el ambiente gastronómico.

2.2.1. Conceptualización de la Evaluación Auténtica

La premisa inicial de la evaluación auténtica es que los estudiantes deben tener un aprendizaje contextualizado y significativo, la construcción de su conocimiento no puede realizarse por fuera de contextos reales de aplicación, donde se identifica cuál es el sentido de las acciones emprendidas y el porqué de cada resultado. Según Díaz Barriga (2005), la evaluación auténtica se caracteriza por la exigencia en la resolución de problemas complejos y relevantes que los estudiantes deben atender, pero su solución es el resultado

de una construcción de conocimientos previos y la aplicación de habilidades que se usan y pulen a medida que se trabaja en la solución, inclusive llegando a adquirir, de manera significativa nuevos conocimientos.

Por otro lado, Herman, Aschbacher y Winters (1992) definen la evaluación auténtica como el tipo de evaluación que exige al estudiante una demostración constante de sus capacidades solucionando problemas genuinos, ya que es una invitación a evidenciar la capacidad de poner en juego los conocimientos mediante el hacer.

El aprendizaje situado plantea una perspectiva para la evaluación auténtica, donde se evidencia una coherente conexión entre las instrucciones que se dan al estudiante y la evaluación que se aplica, los criterios se deben alinear con las metodologías educativas que se siguen y así se puede garantizar una valoración real y justa, además de un aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2005), además de la articulación de la enseñanza y la evaluación.

Podemos identificar varias características fundamentales de la evaluación auténtica, al conceptualizar el aprendizaje la evaluación debe centrarse en escenarios reales, los cuales favorecen la aplicación del conocimiento desde un acto práctico, mientras que la capacidad del estudiante es un factor que es mediado por el desempeño activo del mismo llevándolo a la solución de problemas y a la toma de decisiones fundamentales en el desarrollo de proyectos. Derivado de ese desempeño activo del estudiante se pueden establecer varias estrategias dentro de la evaluación auténtica, como son el manejo de portafolios de seguimiento, las rubricas de evaluación, los estudios de caso, el trabajo en proyectos, simulaciones y juegos de rol. Collins (1995), permite identificar la evaluación auténtica “como un proceso colaborativo y multidireccional”, denotando, la importancia de la participación del total de actores involucrados dentro de la formación, pues la evaluación auténtica permite un entrelazamiento entre las labores del docente con sus estudiantes y a la vez con sus pares académicos.

A continuación, se profundiza en varias de las características propias de la evaluación auténtica, mostrando posturas de autores diversos, pero centrando la atención en lo propuesto por Díaz Barriga (año) y Ahumada (año).

La evaluación auténtica reconoce y valora los conocimientos previos de los estudiantes, asegurando de esa manera que el estudiante nuevo dentro del entorno formativo no sienta que su saber es ilegítimo o está sin valor ante lo propuesto en los planes de estudio, la evaluación auténtica se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” Herman, Aschbacher y Winters (1992, p.2), se exige a los estudiantes el desarrollo de estrategias que les permitan evidenciar un desempeño integral en los ambientes donde se desenvuelven.

El entendimiento de los ritmos de aprendizaje presenta un amplio rango dentro de los grupos estudiantiles, siendo la evaluación auténtica una herramienta que media dentro de la dinámica de la clase, puesto que los objetivos propuestos no son rígidos y mucho menos se limitan a parámetros que únicamente se enfocan en los resultados. De esa manera se pueden integrar a las rúbricas de evaluación criterios que logran identificar los aportes a lo largo del proceso, aceptar que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer la individualidad de ellos, tomar como referencia que su capacidad de atención, memorización y razonamientos no es algo homogéneo en los grupos de estudio. Díaz Barriga (2005), cita a Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995) al momento de mencionar que las evaluaciones realmente auténticas deben diseñarse representando los campos específicos de acción, al mismo tiempo que la flexibilidad de la evaluación o tarea propuesta contemple la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje que se pueden encontrar.

Otra característica que nos permite reconocer que la evaluación evidentemente es auténtica, se nos presenta cuando se plantean procesos de enseñanza-aprendizaje

motivadores, puesto que le permiten al estudiante reconocer el objetivo a alcanzar y el camino para lograrlo, para esto se puede integrar el proceso de evaluación por medio de portafolios. Doolittle (1994), muestran algunos pasos que permiten que la motivación no se pierda a lo largo del proceso formativo, aquellos pasos inician desde el momento de la planeación del protocolo evaluativo por medio de portafolios. Cuando se empieza el proceso de diseño de la estrategia es necesario que se realice de manera paulatina, pues la aceptación de los actores educativos involucrados es esencial, sino, lo más probable es que la estrategia genere aversión y los esfuerzos iniciales nunca den los frutos esperados, luego de lograda la aceptación los encargados del proceso deben hacer la respectiva promoción de la estrategia y así buscar la apropiación, por último, su divulgación y explicación debe tener como objetivo primordial que tanto docentes como estudiantes identifiquen las virtudes de la estrategia para su uso constante.

La multiplicidad en los procedimientos y la contemplación de contextos específicos donde ocurren los procesos evaluativos, hacen de esta evaluación la alternativa ideal para el desarrollo de competencias puesto que, a diferencia de la evaluación tradicional donde la recolección de las evidencias de aprendizajes se restringen a los cuestionarios orales o escritos, además, de listas de chequeo donde el proceso de observación se media por criterios que únicamente reconocen el saber técnico, en la evaluación alternativa se maneja una amplia gama de técnicas que permiten evidenciar el conocimiento construido, pero a la vez retroalimentarlo y potenciarlo. Darling-Hammond, Ancess y Falk, (1995, p. 18), mencionan que al momento de contemplar la variedad de técnicas que se usan, además de la construcción de procesos evaluativos, se hace mención a la evolución y la existencia permanente de las discusiones, debates y encuentros en la búsqueda constante de estrategias que permitan el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se debe entender que la evaluación auténtica reconoce al pensamiento divergente como un factor valioso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque dicha característica este en contra de los parámetros de evaluación tradicionales que en

muchas instituciones son la regla. Santos Guerra (1996), señala que la evaluación cumple con las exigencias puestas por el sistema en cuanto está dirigida a superar los estándares fijados, permitiendo seleccionar a quienes no superan las pruebas expulsándolos del sistema sin que exista una clara demostración de la relación entre el éxito académico y el éxito laboral social. En concordancia con lo anterior podemos decir que la evaluación auténtica o alternativa no solamente evita la segregación de aquellos que no cumplen los rígidos resultados que se plantean desde lo tradicional, sino que permite identificar aquellas habilidades y destrezas que regularmente están ocultas a los ojos de la evaluación tradicional.

2.2.2. La Autoevaluación y su Importancia en la Evaluación Auténtica

La autoevaluación es vital en el desarrollo y aplicación de la evaluación auténtica, su importancia radica en la interacción que presenta con la evaluación mutua o coevaluación, tal como lo señala (Díaz Barriga y Hernández, 2002), la meta primordial de ella, es permitir a los estudiantes el desarrollo de su capacidad de evaluar el trabajo hecho por ellos, y generar contraste con los estándares establecidos, deja ver cómo este mecanismo no solamente funciona como factor que aporta a la calificación final del estudiante, sino que, al mismo tiempo permite analizar al detalle su aprendizaje y sus resultados, mediado por instrumentos evaluativos propuestos por el docente y acordados con los estudiantes. De esta manera se trasciende la figura de la autoevaluación como comodín de final de periodo académico.

La estrategia de la autoevaluación esta mediada por las rúbricas que se construyen contemplando una intención formadora que promueve la evolución del pensamiento del estudiante, dándole la oportunidad de reflexionar activamente sobre su desempeño, pero no encasillando su resultado en parámetros de objetivo cumplido, evitando las suspicacias que levanta el proceso de autoevaluación entre el cuerpo docente, puesto que muchos interpretan que su fiabilidad es mínima o inexistente. La autoevaluación que defiende Díaz

Barriga es aquella en la que se sigue a lo largo del periodo académico el trabajo realizado por el estudiante, usando criterios que se elaboran por medio de juicios con sustento en la toma de decisiones éticas y responsables por parte de los estudiantes, de esa forma se previene que las malintencionadas calificaciones de las que adolecen algunos docentes se presenten en dicho proceso. Por medio de los instrumentos de autoevaluación se puede reconocer la percepción del estudiante en cuanto a su avance, sus motivaciones, sentimientos y opiniones acerca del proceso emprendido.

Para finalizar, se puede decir que la evaluación auténtica favorece la generación de conocimiento como proceso, ya que permite un abordaje desde el constructivismo y da herramientas para compartir el conocimiento en los espacios propios de la disciplina, pero también en todos aquellos adyacentes relacionados con la práctica profesional.

2.3. Las Competencias en la Educación

Las competencias como concepto han tenido desde la literatura un amplio debate, y se han conceptualizado desde diversas posturas. Desde la academia y la pedagogía se puede afirmar que el concepto de competencias ha evolucionado según los paradigmas educativos y laborales desde los cuales se aborda. El concepto de competencia es amplio, al igual que lo es la evaluación o la gastronomía, presentando aspectos multidimensionales que abarcan desde los procesos cognitivos, conductuales hasta los contextos donde se desarrollan las competencias. Si nos vamos a la etimología de la palabra podemos decir que desde el latín *competentia* sería la capacidad de ir al encuentro o a la lucha, moviéndonos hacia una definición estrictamente a las competencias donde medimos nuestras capacidades contra otros, viéndose más en lo deportivo que lo académico.

Desde un enfoque psicológico McClelland (1973) introdujo la noción de competencias al ámbito educativo, además al ámbito laboral, fundamentando que las pruebas clásicas de conocimiento e inteligencia no eran capaces de predecir el desempeño de los profesionales, por tal motivo la competencia debía medirse desde la práctica misma.

Weinert (2001) amplia el concepto hacia el aprendizaje que se basa en resultados, integrando en su teoría 9 formas de ver e interpretar lo que son las competencias.

Desde el sentido estricto del significado, Greimas y Courtés (1979) señalan que las competencias no solamente hacen referencia a las habilidades o al conocimiento adquirido, sino a la capacidad de actuar de manera efectiva cuando se hace necesario. Con base en lo anterior se puede decir que el sentido de las competencias es la posibilidad del hacer mediado por el saber, integrando lo cognitivo, afectivo y paradigmático (Jurado Valencia, 2009).

En la actualidad el concepto de competencia tiene una aplicación dentro de la educación de una forma muy marcada, es más, se puede afirmar que las competencias hoy son el eje curricular de muchas instituciones, en especial aquellas dedicadas a la educación para el trabajo y desarrollo humano, ya que se puede decir que les permite a los estudiantes la creación de habilidades fácilmente aplicables en contextos reales. Según Eraut (2003), una competencia debe ser entendida como "la habilidad de ejecutar tareas y roles requeridos en función de estándares esperados" (p. 117), resaltando la importancia de la evaluación basada en criterios de desempeño, para identificar la competencia adquirida.

Organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO también han contribuido a la conceptualización de las competencias educativas, incluyendo conceptos como competencias para la vida, hablando de las cognitivas, sociales, emocionales y técnicas, resaltando en las primeras la creación del pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la alfabetización digital.

Las competencias son expresadas por medio de desempeños y aquel concepto se torna relevante en la discusión, puesto que son la manifestación más evidente de las competencias en acción, según Mulder et al. (2007), el desempeño, se debe considerar como la evidencia tangible de los aprendizajes basados en competencias y su evaluación es un desafío clave en los modelos educativos actuales, aunque la relación entre competencia y desempeño es objeto de debate. Chomsky (1980) introdujo la distinción

entre "competencia" y "desempeño" en el campo de la lingüística, afirmando que la competencia es el conocimiento subyacente y el desempeño es la manifestación del mismo que puede observarse y evaluarse.

Si se analizan los desempeños desde el campo educativo, se puede observar una posible desconexión, ya que se dice que las personas pueden tener competencias desarrolladas sin que exista la inherente necesidad de evidenciarlas, lo que genera una controversia, puesto que en la evaluación educativa, como lo afirman González y Wagenaar (2005), se pueden identificar los desempeños en tres niveles, los cuales son el inicial, el autónomo y el experto, señalando que el primero es el que se da en los estudiantes que se encuentran bajo supervisión, el autónomo es descrito como la demostración de la competencia de manera independiente en entornos que son para él familiares, y el desempeño experto hace referencia al individuo que es capaz de evidenciar el dominio de la competencia en entornos que son nuevos y su capacidad de solución de problemas da a aquellos de mayor complejidad.

Los problemas para la medición de los desempeños son palpables, pues las pruebas estandarizadas se presentan como insuficientes para la adecuada medición de las competencias, ya que su alcance no siempre logra reflejar la capacidad desarrollada por el estudiante para la resolución de tareas propuestas en entornos reales (Barnett, 1994) y para Holmes (2004), la evaluación de las competencias en entornos simulados puede derivar en una marcada disonancia con los contextos reales en el ámbito laboral y profesional.

2.3.1. Tendencias en las Competencias Educativas

Actualmente muchos factores han influenciado el enfoque de las competencias educativas, desde las últimas décadas el avance de la globalización, las necesidades renovadas del mundo laboral y las nuevas teorías educativas han generado tendencias dentro de las competencias educativas. Encontramos el enfoque holístico y multidimensional, donde se reconoce que las competencias no pueden limitarse a aquellas

habilidades técnicas o saberes, sino que deben tener una acción propia desde las dimensiones emocionales, éticas y sociales, según Jurado Valencia (2009), el desarrollo de competencias debe considerar no solo la capacidad analítica, sino también la formación en valores y el pensamiento crítico.

Por otro lado, es necesario retomar lo ya dicho sobre la intervención de la OCDE y la UNESCO, al promocionar el concepto de “competencias clave”, aquellas que se presumen necesarias para llevar una vida digna, se incluyen habilidades transversales aplicables a distintos contextos (Rychen y Salganik, 2003), entre ellas el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la colaboración y el trabajo en equipo, la creatividad e innovación y la alfabetización digital. Por último, es necesario mencionar a la propia evaluación auténtica o alternativa, la cual muestra un panorama más completo en el marco de lo que sería reconocido como las competencias evaluadas, ya que plantea estrategias que permiten la recolección de evidencias claves sobre el desempeño de los estudiantes, evidenciando la evolución de las competencias desarrolladas en el aprendizaje.

2.3.2. La Formación basada en Competencias

La formación por competencias se encuentra en un plano que desde distintas ópticas presenta una múltiple variedad de conceptos que son aceptados, todo según el enfoque que se pretenda manejar. Díaz- Barriga, 2006, (p12), afirma que el enfoque actual de las competencias es polisémico y no deja ver con claridad cuál es el referente, ni los límites establecidos en torno a las referencias que se manejan, puesto que en las discusiones sobre educación y sus reformas no existe un panorama claro.

La discusión sobre el concepto de competencias puede rastrearse antes de lo propuesto por Díaz, (2006) y Tobón, (2006), puesto que Barnett, (2001, p. 111) analizó como los conceptos de competencias y ellas mismas cambian en el tiempo y deben evidenciar la capacidad de evolucionar para dar respuesta a los retos que se van presentando en cada momento, puesto que el simple hecho de poseerlas no es suficiente ya que se hace

necesario reconocer la posibilidad adquirir nuevas y poder descartar las viejas y así mismo generar un sistema de evaluación pertinente para las mismas. Por otro lado, McClelland (1973), al presentar su concepto de competencias se da la licencia de afirmar que las competencias son un conjunto de características que poseen los individuos y que son efectivas para el desempeño en entornos laborales o en situaciones comunes. Con relación a la anterior definición se puede decir que las competencias para McClelland deben ser adquiridas por medio de los procesos formativos y el desarrollo personal, además de ser observables y medibles por medio de los desempeños en el sitio donde se aplican.

Aunque existen varios enfoques de lo que se conoce como la formación basada en competencias, para el presente proyecto de investigación se consideran relevantes los denominados como *constructivistas* y *complejos*, ambos enfoques presentan nociones válidas para el contexto en el cual se pretende entender las concepciones de evaluación.

- i. Enfoque constructivista: soportado en el enfoque epistemológico de la teoría constructivista, donde se valoran de manera positiva las habilidades, los conocimientos y las destrezas en la resolución de dificultades presentes en los entornos de los procesos laborales-profesionales, Velazco Forero, (2019, p.48), fundamentado en la teoría de Schwartz (1995), afirma que la relación entre los entornos de desempeño, su capacidad, vocación y desarrollo del pensamiento han de constituir un conjunto de factores que permitan el desarrollo de competencias en el proceso de los individuos.
- ii. Enfoque complejo: propuesto por Tobón (2008), propone la construcción de las competencias por medio del desempeño individual de las capacidades en situaciones que exigen acción. Cuando se propone dicho enfoque se logra establecer que la construcción de las competencias está relacionada con el entrelazamiento de las realidades del individuo, el caos y la incertidumbre.

Un enfoque adicional, propuesto por Díaz-Barriga (2011), resulta interesante para los procesos formativos propios de nuestro caso. Aquí se enfatiza en la importancia de las

competencias en el aspecto laboral, determinando así que los procesos educativos están mediados por la demanda del entorno laboral; es así como, siguiendo un determinado análisis se logran establecer las competencias requeridas por los sectores productivos y para el desarrollo de tareas específicas de los puestos de trabajo ofertados.

Desde el contexto de la educación colombiana, la formación por competencias ha tomado un papel relevante dentro de los requerimientos que exige el Estado para la aprobación de planes de estudio institucionales, específicamente en aquellos centros especializados en educación para el trabajo y desarrollo humano, pero también para aquellas instituciones de educación superior profesional. Este enfoque, entonces, está centrado en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que le permiten a los estudiantes y egresados un desempeño apropiado dentro de los entornos laborales y sociales específicos para los cuales se proyecta su formación.

Según Sergio Tobón (2006), las competencias son "procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (p. 5), dentro de las nociones establecidas en el enfoque presentado por Tobón, se hace referencia a que las competencias no son estáticas y deben verse con enfoques multidimensionales, buscando que lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal se encuentre presente en todo momento. Lo cual implica que los estudiantes no solamente deben adquirir conocimientos teóricos sino también deben tener procesos que permitan el desarrollo de habilidades para un desempeño óptimo dentro de los contextos profesionales.

Desde el punto de vista histórico se puede decir que el enfoque de la formación basada en competencias (FBC), tiene raíces en diversidad de teorías, como la lingüística de Chomsky (1970), la psicología conductual de Skinner y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987). También se relaciona con el pensamiento de Vigotsky (1985), quien resalta la importancia del contexto en la construcción del conocimiento.

A pesar de la complejidad de factores involucrados en la formación por competencias, de autores y enfoques relacionados con ella, se pueden considerar una serie de elementos comunes, a saber:

- Integración: las competencias no pueden verse como conocimientos o habilidades aisladas, sino que deben concebirse con la idea de su integración y capacidad de aplicarlas de manera efectiva en los diferentes escenarios donde nos desenvolvemos.
- Desempeño: las competencias se han de demostrar por medio de las acciones y los resultados observables.
- Contexto: las competencias se desarrollan y aplican en situaciones específicas, es por eso por lo que siempre se deben considerar los contextos donde se han de medir, puesto que las competencias específicas requieren condiciones acordes a sí mismas para poder evidenciarse de manera apropiada.
- Idoneidad: las competencias requieren desempeño con calidad, y han de cumplir criterios evaluativos de pertinencia, eficiencia, eficacia, apropiación y efectividad.
- Responsabilidad: así mismo como la generación de una competencia es causal de una serie de factores que ayudan al sujeto a un adecuado proceso profesional, es necesario entender que la aplicación y acción de estas debe hacerse bajo el parámetro de un ejercicio ético y responsable.

Una educación basada en competencias busca que los estudiantes puedan desarrollar habilidades que sean eficaces al momento del desempeño en diversidad de escenarios, no solamente siendo útiles en los contextos que se han trabajado de manera continua. Señalado por Mulder, Weigel y Collings (2007) la evaluación por competencias plantea retos vinculados a la construcción de los criterios necesarios para su medición puesto que pueden carecer de objetividad, es por eso por lo que una integración entre la evaluación por competencias y la evaluación auténtica permite una solución apropiada al

momento de centrar la atención en desempeños que sean observables y contextualizados. Es así como es preciso señalar que la crítica hecha por Jurado Valencia (2009) al modelo de evaluación por competencias, sustentada en la reducción de los procesos a una mirada de operación que da prioridad a la eficiencia en el hacer o lo técnico sobre la posibilidad de desarrollar un proceso formativo integral en el estudiante o en la reflexión crítica del mismo hacia el proceso emprendido.

Pero es posible afirmar que, si la evaluación auténtica se utiliza como complemento a los enfoques por competencias, se puede lograr un camino que permita al estudiante la construcción de un aprendizaje significativo que involucre diferentes aspectos y perspectivas en el desarrollo de las competencias, más allá de lo técnico o instrumental, como en el caso de la gastronomía que se requiere una comprensión compleja, social, cultural y económica de la misma, así como la creatividad y los aportes de diferentes disciplinas para su desarrollo y la ampliación de su campo de saber.

2.4. Concepciones y Prácticas de la Evaluación

Dentro del presente apartado se hace una breve referencia a lo que la literatura ha construido sobre las nociones de concepciones y prácticas en el proceso de evaluación, conceptos necesarios para el entendimiento de lo que se piensa (teoría) y realiza (acción). El entendimiento de dichas nociones permite entender por otro lado, cómo los docentes estructuran y llevan a cabo su quehacer dentro de lo pedagógico tanto en lo transversal de la formación como en lo que se reconoce como lo propiamente evaluativo.

2.4.1. Concepciones

Las concepciones se pueden comprender como aquellas creencias, marcos de referencia, ideas y perspectivas que los sujetos tienen sobre un asunto específico, siendo influyentes dentro de la ejecución y el entendimiento de la práctica pedagógica.

Las concepciones pueden variar en relación con el bagaje técnico del sujeto, llegando incluso a intervenir en la visión crítica o reflexiva sobre los contextos donde se desarrollan sus prácticas (Angulo Calzadilla, 2012).

La noción de concepción está mediada por la experiencia del sujeto. Se pueden relacionar las concepciones con las experiencias asociadas a hechos históricos, políticos y sociales, ya que son condiciones que él mismo no puede transformar, en cuanto a la noción de concepciones, se debe decir que esta mediada por la propia historia de vida del sujeto.

Las concepciones en el ámbito educativo también pueden definirse como las representaciones mentales que tienen los actores involucrados en la práctica de enseñanza-aprendizaje, especialmente los docentes y estudiantes. Dichas ideas siempre han de impactar la manera en que se estructuran los planes de estudio, se interactúa con los estudiantes y se eligen las metodologías. Es interesante esta visión puesto que deja ver el por qué algunos contenidos terminan siendo más importantes que otros dentro del proceso formativo o de evaluación. Aunque las concepciones pueden tener vacíos, sobre todo cuando quien las tiene no ha considerado las características de una realidad específica o no las conoce. Arancibia (2016) plantea que las concepciones de cada docente son también filtro para la mirada que imprime sobre sus estudiantes y sobre sus prácticas, para este caso, las evaluativas.

Contreras (2001) presenta la propuesta de tres caracterizaciones docentes, desde la mirada técnica, en primer lugar, se habla del **experto técnico**, el cual desde el enfoque epistemológico y pedagógico se le ve como un aplicador de las técnicas y los métodos predefinidos, sin tener participación en la elaboración de teorías o en la toma de decisiones sobre los objetivos educativos (Contreras, 2001, citado en Angulo Calzadilla, 2012). En segundo lugar, encontramos al **profesor reflexivo**, caracterizado por ser quien basa sus concepciones en la reflexión activa de su práctica, teniendo la capacidad de adaptarse a aquellas situaciones cambiantes y únicas a lo que agrega un notable interés en el

mejoramiento de su práctica de la acción educativa, por medio de actos reflexivos (Schön, 1987, citado en Angulo Calzadilla, 2012).

En último lugar, se observa al **intelectual crítico**, caracterizado porque de manera general plantea cuestionamientos hacia las estructuras institucionales y sociales, buscando la transformación de la práctica pedagógica y la emancipación de los educandos (Giroux, 1997, citado en Angulo Calzadilla, 2012).

Para Paulo Freire el docente es capaz de construir sus concepciones con un sentido de labor pedagógica desde una práctica educativa, liberadora y humanista, enfatizando en los procesos mediados por la ética, la construcción de los conocimientos como los elementos centrales de la práctica docente y el respecto a la autonomía del estudiante. Según Freire (1997), "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (p. 47). Esta concepción se basa en la experiencia práctica y en la reflexión crítica sobre la acción educativa (Angulo Calzadilla, 2012).

De otra parte, otros enfoques como el tradicional (externo-transmisivo), el cual considera el conocimiento como un conjunto de informaciones objetivas que deben ser transferidas al estudiante, lo que denominaría Freire de manera crítica como una pedagogía bancaria (1970), donde el docente es el emisor y el estudiante el receptor pasivo. Otra concepción es la constructivista Individual, la cual parte de la idea de que el aprendizaje es una construcción interna del sujeto. Así Piaget (1950) sostiene que los estudiantes desarrollan estructuras cognitivas a partir de su interacción con el entorno. En tercer lugar, la postura constructivista social, fundamentada en Vygotsky (1978), quien postula que el conocimiento se desarrolla a través de la interacción social y el lenguaje, con un fuerte énfasis en la zona de desarrollo próximo. Por último, encontramos el enfoque crítico-reflexivo desde las influencias de Freire (2008) y Giroux (1988), quienes consideran la educación como un acto de liberación y empoderamiento, promoviendo el pensamiento crítico y la justicia social.

En conclusión, se puede afirmar que las concepciones son aquellas nociones, pensamientos y construcciones mentales fruto de las experiencias, la formación y las propias concepciones y visiones de mundo del docente, siendo un asunto relevante para la comprensión de las prácticas de evaluación ya que son las concepciones las que orientan las prácticas.

2.4.2. Prácticas

De manera inicial, el concepto de prácticas representa el acto de aplicar las teorías y concepciones dentro del ejercicio del aula. Desde la perspectiva de Angulo Calzadilla (2012) las prácticas docentes están mediadas por aquellas concepciones que el docente ha construido; un docente con una concepción influenciada por la técnica tiende a aplicar metodologías con estructuras rígidas o mediadas por la estandarización sin la intención de realizar cuestionamientos, mientras que un profesional reflexivo o intelectual crítico está dispuesto a incorporar en su práctica estrategias con rasgos innovadores y que sitúan su actuar según el contexto donde se va a desempeñar, favoreciendo la inclusión y las transformaciones educativas.

Generalmente los docentes realizan una variedad de prácticas, las cuales abordan temas curriculares, vinculados a las didácticas y, por supuesto, a aquellas que están relacionados con los procesos evaluativos, estructurando así las formas en las que se valora el conocimiento y las habilidades de los estudiantes. Estas prácticas son influenciadas por aquellas concepciones que los docentes tienen sobre su ejercicio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Carr (1996), la educación es "una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir" (p. 56, citado en Angulo Calzadilla, 2012).

Para Freire, la práctica docente no debe limitarse a la simple transferencia de aquellos conocimientos que podemos encontrar en las estructuras curriculares o en los

planes de estudio, sino a la producción de aquellas condiciones donde los estudiantes pueden producir y construir su propio conocimiento. En el mismo sentido Schön (1987) introduce el concepto de “reflexión en la acción” haciendo referencia a la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica durante su puesta en marcha. Aquella reflexión le permite al educador adaptarse al momento, mediando su acción por aquellas situaciones y contextos que se presentan in situ. Schön también habla de la reflexión sobre la acción, que implica un análisis más profundo de las acciones y decisiones tomadas durante la práctica (Schön, 1987, citado en Angulo Calzadilla, 2012).

Desde la perspectiva crítica de las prácticas, se dice que éstas no solamente están restringidas a los límites que proporcionan las aulas, sino que trascienden las instituciones y el entorno social, buscando una transformación de las estructuras. Giroux (1997), argumenta que los docentes deben ser intelectuales transformativos, y capaces de ver de manera crítica las injusticias sociales y promover la emancipación de los estudiantes. Para Giroux, la práctica docente debe ser política y pedagógica al mismo tiempo, buscando formar ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social (Giroux, 1997, citado en Angulo Calzadilla, 2012).

Estos enfoques evidencian que las concepciones, así como las prácticas mismas, están determinadas por los paradigmas y visiones de mundo de los docentes sobre el conocimiento, los propósitos de enseñanza, las finalidades del proceso educativo y las comprensiones sobre los procesos de evaluación y sus funciones.

2.6. Relación entre las Concepciones y las Prácticas

Las concepciones que median el ejercicio del docente y la propia educación influyen directamente en sus prácticas dentro de los escenarios como el aula o su interacción en los contextos donde se desenvuelven. Por ejemplo, un docente que se concibe como un experto técnico, seguramente tendrá prácticas centradas en la aplicación de métodos y

estrategias estandarizadas, mientras que un docente que se concibe como un intelectual crítico buscará transformar su práctica para promover la justicia social y la emancipación de los estudiantes (Angulo Calzadilla, 2012). Estas concepciones no son inamovibles, sino que interactúan con las prácticas pedagógicas en un constante proceso donde se hace evidente una influencia mutua.

El análisis de este fenómeno también establece una posible relación bidireccional entre concepciones y prácticas. Se entiende que las concepciones son la base de las prácticas, pero estas prácticas pueden, a su vez, influenciar las propias concepciones, derivando en un cambio en las mismas. Un ejemplo apropiado es el de las prácticas de participación ciudadana de los pueblos indígenas, que han llevado a repensar las concepciones sobre ciudadanía y educación (Vega Hoyos & Gutiérrez, 2015, p. 13). En aquel sentido se entiende que las prácticas y concepciones están mediadas por las interacciones y, por ello, evolucionan de manera constante.

En conclusión, el estudio sobre las concepciones y prácticas en el contexto educativo resalta su interdependencia y su papel en la configuración de modelos y prácticas pedagógicos. Estos conceptos resultan especialmente útiles para investigaciones en educación, particularmente en el análisis de la evaluación y otros temas como la diversidad cultural, la ciudadanía y los procesos educativos en contextos diversos. La transformación de las concepciones docentes, en el proceso de interacción teoría – práctica, no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también contribuye a una educación más equitativa y pertinente para distintos contextos socioculturales y para prácticas de evaluación que reconozcan la diversidad en ritmos y estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO 3. EL CASO: LA TECNOLOGÍA EN GESTIÓN GASTRONÓMICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

3.1. Reseña Institucional de la Fundación Universitaria Cafam

La Caja de Compensación Familiar Cafam, atendiendo su función social ha orientado sus esfuerzos en la búsqueda del bienestar de sus afiliados, ratificando su firme propósito con el desarrollo social a través del fortalecimiento de la educación superior en Colombia. Es por esto que, como contribución al desarrollo social, cultural y económico del país y a las necesidades de los entornos reales de las comunidades, crea en el año 2008 la Fundación Universitaria Cafam (UNICAFAM), sin embargo, fue hasta el año 2010 cuando se dio inicio formal a las actividades académicas, basados en la búsqueda de una formación profesional integral, teniendo en cuenta tanto el desarrollo intelectual, como los valores éticos y el desarrollo social,

Actualmente, UNICAFAM cuenta con programas de alta calidad en administración, salud, turismo, ingeniería, ciencias de datos y gastronomía, generando conocimiento mediante el análisis crítico. Esta amplia oferta educativa, a nivel de pregrado y postgrado, busca que el estudiante desarrolle habilidades bajo modelos pedagógicos centrados en el desarrollo de competencias, el emprendimiento y la investigación para la formación para el trabajo, lo cual permite a los estudiantes fortalecer sus conocimientos mediante las prácticas y proyectos de investigación.

Desde su enfoque pedagógico constructivista, la universidad reconoce a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje, siendo sujetos activos que son capaces de cuestionar, reconstruir e interpretar su saber a partir de las experiencias de vida previas, del entorno donde se desenvuelve y de las distintas fuentes de conocimiento a su disposición. Dando como resultado la transformación del rol docente, convirtiéndose así

en un facilitador y mediador del aprendizaje, siendo el responsable de crear ambientes educativos ricos, los cuales han de fomentar el pensamiento crítico, la autonomía, la reflexión y la colaboración, Fundación Universitaria Cafam (2023).

3.2. Programa de Tecnología en Gestión Gastronómica

De acuerdo con lo anterior, la Fundación Universitaria Cafam crea la Escuela de Turismo y Gastronomía como resultado de la amplia experiencia en estos sectores en sus centros vacacionales en los cuales fomenta la recreación y el turismo.

El programa de Tecnología en Gestión Gastronómica, perteneciente a la Escuela de Turismo y Gastronomía, se destaca por una enseñanza en la gestión del buen uso de los recursos y por su enfoque práctico en la industria gastronómica. Esto ha permitido que los futuros profesionales apliquen sus conocimientos en contextos reales, además de fortalecer espacios de investigación y práctica en el sector gastronómico.

El programa cuenta con un total de 102 créditos, los cuales han sido estructurados en pro de la búsqueda del cumplimiento de los objetivos establecidos por la institución. Su origen data del año 2012 y desde su creación se ha trazado el propósito de formar tecnólogos que sean capaces de administrar establecimientos gastronómicos, en entornos culturales, administrativos y antropológicos, reconociendo el papel fundamental de la gastronomía dentro del sector turístico de la región. Así mismo, el Programa establece vínculos para lograr este propósito con la Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería, Gastronomía y Turismo (CONPEHT), facilitando procesos de intercambio académico, prácticas estudiantiles y la colaboración en proyectos de investigación.

El objetivo del Programa, los cuales están contenidos en el Proyecto Educativo del Programa son: Formar Tecnólogos en Gestión Gastronómica éticos y competentes para administrar y gestionar negocios en el sector de alimentos y bebidas con enfoque de responsabilidad social, mentalidad emprendedora y actitud investigativa, capaces de aplicar tecnologías e innovar en procesos y productos con criterios de responsabilidad social,

conservación del patrimonio cultural, calidad, protección del consumidor y sostenibilidad.

Entre los objetivos específicos destaca “la formación de líderes integrales que den respuesta a las necesidades del sector gastronómico y turístico” y la formación de “Tecnólogos en gestión gastronómica capaces de diseñar y aportar en la consolidación de la gastronomía como factor cultural y producto turístico colombiano”, “con un modelo de innovación pedagógica y didáctica, a través de la formación por competencias, la simulación de procesos y la incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje”.

“Tomando como referentes los principios y objetivos institucionales declarados en el PEI de la Fundación, y de conformidad con el artículo 2, numeral 1 de la Resolución 2767 de 2003, el programa de Tecnología en Gestión Gastronómica adopta los siguientes principios y propósitos de formación conducentes a la formación integral de los estudiantes:

- A. El programa propiciará la difusión y apropiación de conocimiento de la disciplina, mediante la implementación de un modelo educativo que fomente la construcción activa del saber por parte del individuo, el aprendizaje cooperativo y la transformación de la información en conceptos útiles para la acción.
- B. El programa fomentará la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, entendiéndolos como enfoques que permiten un mejor abordaje de los complejos problemas de la sociedad contemporánea y que responden a las nuevas formas de producción y apropiación del conocimiento, entendiendo la administración como una disciplina que se nutre de otras.
- C. El programa desarrollará en el estudiante los valores de la autonomía intelectual, la ética, la mentalidad emprendedora y la responsabilidad social como complemento a su formación profesional para el desarrollo de un perfil orientado a la productividad y competitividad.
- D. El programa desarrollará en el estudiante las competencias básicas, transversales y específicas necesarias para el desempeño exitoso en su ejercicio profesional.

E. El programa entiende la educación superior de calidad como un aporte invaluable al desarrollo social del país pues provee a los individuos de las herramientas para mejorar su nivel de vida, el de sus familias y el de la comunidad a través de acciones que incrementen la productividad, competitividad y sostenibilidad de su entorno productivo local y nacional.

F. El programa orientará la proyección laboral de los egresados hacia la creación de empresas productivas y competitivas generadoras de desarrollo en la comunidad, lo que se traduce en empresas socialmente responsables.

G. El programa fomentará relaciones de mutuo enriquecimiento entre el sector productivo y el educativo, velando siempre porque su oferta de formación sea pertinente con las realidades del entorno local, nacional e internacional.

H. Dentro de un contexto que fomente la participación de todos sus estamentos, se propiciará un clima de autoevaluación y autorregulación como elemento indispensable del mejoramiento continuo del programa.

“PEP (2017, pág. 14)

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA. INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASO

Las definiciones sobre lo que es el estudio de caso varían según los diversos autores y estudios que han contribuido a su desarrollo, también se encuentran variantes según los enfoques investigativos escogidos, es así como a continuación se relacionarán algunas definiciones que se consideran pertinentes para el desarrollo del presente documento:

En el estudio de caso se tiene en cuenta el análisis de personas, eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas, instituciones u otros sistemas para ser estudiados holísticamente por uno o más métodos. El caso, que es objeto de la indagación, será una instancia de una clase de fenómenos que proporciona un marco analítico dentro del cual se lleva a cabo el estudio. Dentro de éste, el caso contribuye a iluminar y explicar el fenómeno Thomas (2011b) y Elger (2009).

La anterior definición abre la puerta a lo que se considera como objeto de estudio de esta investigación, puesto que se relacionan las concepciones y prácticas de la evaluación con aquellos parámetros establecidos por la Institución y cómo la recopilación de la información puede contribuir a la explicación del por qué y para qué de los procesos evaluativos dentro del Programa, adicionalmente permite reconocer que el análisis concienzudo de las concepciones y prácticas evaluativas posibilitará reflexionar y, posteriormente, sugerir prácticas que puedan ayudar a la mejora de evaluación en los entornos formativos relacionados con la gastronomía.

Lo anterior se puede enriquecer con la siguiente definición que amplía aún más la visión sobre el estudio de caso: “Método para aprender respecto de una instancia compleja, basado en su entendimiento comprensivo como un “todo” y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos”. (U.S. General Accounting Office, 1990 en Mertens, 2010).

Se observa así la posibilidad comprender el fenómeno dentro del entorno delimitado como la Fundación Universitaria Cafam que, además, permite tener un panorama preliminar de los procesos evaluativos de instituciones con modelos educativos y ofertas académicas similares, constituyendo así el “todo” que se menciona en la anterior definición, ya que la gastronomía no es un concepto limitado a una única forma académica, sino que, se adapta según los contextos donde se desarrolla.

4.1 Funciones y Características de los Estudios de Caso

Los estudios de caso cumplen una gran amplitud de funciones, permitiendo analizar los fenómenos, desde los eventos y situaciones que puedan resultar inusuales hasta la complejidad de las interacciones, respondiendo así a los diversos planteamientos de la investigación, Green (2011), Robson (2011), Mertler y Charles (2010), coinciden mencionando que algunas de las funciones o propósitos de los estudios de caso son:

- Ayudar a la descripción realista de los fenómenos e individuos.
- La identificación de los patrones que sigue un fenómeno en su entorno natural.
- Dar una explicación a las causas de los fenómenos identificados.
- Favorecer el estudio de objetos de estudio por medio de los datos que se recopilan en el proceso investigativo.
- Esclarecer la problemática planteada por medio de los descubrimientos hechos.
- Permitir la resolución de problemáticas en ambientes diversos.

Una de las funciones más representativas de los estudios de caso es la recopilación de datos que son interesantes y enriquecedores para la identificación de las expresiones de los fenómenos, en este caso en particular se espera recopilar datos que permitan proponer al entorno académico de la gastronomía elementos que permitan el mejoramiento en la evaluación y el desarrollo de sus resultados.

El caso es, por tanto, una metodología que, en la investigación cualitativa, se emplea de forma extensa. Según Robert E. Stake en 1995: “ ‘caso’ es el objeto del estudio”; Más

aún, el propio autor ha propuesto el enfoque del estudio de caso centrado en “la comprensión del fenómeno del estudio en su totalidad a través de la descripción completa”. De esta forma, el estudio de caso no solo refleja una secuencia de los eventos de interés, sino que, como resulta de la definición de Stake, aporta una mirada holística sobre el fenómeno que se estudia.

La metodología investigativa holística (Carhuanchu Mendoza, 2019), junto con los postulados de Robert E Stake (2010) acerca de los estudios de caso, tienen componentes similares, compartiendo enfoques de integración y profundidad al tratar de comprender fenómenos complejos. La metodología holística hace énfasis en la factibilidad de la sinergia entre los enfoques cualitativos y el cuantitativo, al abordar las problemáticas desde perspectivas múltiples (Carhuanchu Mendoza, 2019, p. 18), por otro lado, Stake hace énfasis en la importancia de contextualizar e interpretar los casos de manera particular según el contexto para la generación de un conocimiento significativo (Stake, 2010, p. 32). Esta perspectiva guarda similitud con la metodología holística, la cual valora el contexto como un factor principal de investigación, Carhuanchu Mendoza (2019), quienes afirman que “la investigación cualitativa parte de la observación para determinar el problema, utilizando un enfoque fenomenológico y descriptivo” (p. 16).

El desarrollo de la presente investigación toma como base el análisis y desarrollo del concepto sobre estudio de caso presentado por Robert E. Stake en su obra denominada **Investigación con estudios de casos** del año 1995, se siguen los postulados del autor ya que en demás referentes como Yin se encuentran enfoques investigativos cuantitativos, y en el caso del presente documento el proceso se ciñe más a los preceptos de la investigación cualitativa, ya que se busca la identificación y análisis del fenómeno sobre las concepciones y las prácticas evaluativas que se llevan a cabo dentro del programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria de Cafam. De esta manera, Stake aborda la metodología de la investigación cualitativa por medio de los estudios de caso desde el énfasis en la posibilidad de comprender la complejidad y

profundidad del caso elegido. El caso debe estudiarse a profundidad, considerando el contexto y tomando en cuenta aquellas interacciones que pueden rodear al mismo (Stake, 1999, p. 11).

Ahora bien, Muñiz afirma que Stake (1994, p.1), define los estudios de caso como aquellos procesos investigativos que tienen como propósito abordar de forma intensiva una unidad, la cual puede definirse como una persona, familia, grupo, organización o institución. Teniendo en cuenta lo anterior se ha elegido como caso las concepciones y prácticas evaluativas en este Programa, ya que desde la mirada del investigador se logra identificar la relevancia dentro del mundo formativo en ambientes destinados al desarrollo educativo de los gastrónomos.

Para Durán "El Estudio de Caso es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio" (Durán, 2012, p. 121) y por tanto en el desarrollo del presente proyecto se busca recopilar datos que den cuenta que cuales son aquellos elementos y acciones que componen los procesos evaluativos, y cómo estos afectan el desarrollo de la formación dentro del programa, como caso intrínseco.

4.2 Modelo de Estudio de Caso Intrínseco bajo un Enfoque Holístico: El Programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam

La actual investigación fundamenta su ruta metodológica en la propuesta de Robert E. Stake (1995) sobre estudio de caso. Siguiendo al autor, el modelo de estudio de caso Intrínseco se considera apropiado para el presente proceso investigativo ya que el interés del caso radica en sí mismo, sin abordar generalidades de situaciones ajenas o de contextos diferentes (Stake, 1995, p.3).

La determinación de las concepciones y prácticas evaluativas dentro del entorno de la formación en el programa de Tecnología en gestión gastronómica de la Fundación

Universitaria Cafam puede contribuir al crecimiento del proceso formativo, adicionalmente permitirá satisfacer el deseo particular del investigador de construir conocimiento sobre los aspectos evaluativos del mundo gastronómico, caracterizado por un universo de saberes y expresiones que aborda tanto aspectos técnicos como que pedagógicos y didácticos.

Atendiendo a lo anterior se puede decir que el proceso de estudio de caso intrínseco permite investigar de manera profunda las prácticas y concepciones de evaluación que tienen los actores involucrados en el proceso formativo dentro del Programa en cuestión, ayudando a contextualizar el proceso evaluativo en su totalidad y a dilucidar las interacciones que puedan tener los docentes, estudiantes y personal administrativo. Como lo menciona Stake (2010), este enfoque enfatiza en la comprensión holística del fenómeno investigado, integrando diversas perspectivas para la construcción de un conocimiento significativo (p. 32).

La decisión se toma esperando comprender y abordar el fenómeno, que en su complejidad requiere analizarse desde una perspectiva cualitativa, contextualizada y holística, el enfoque intrínseco logra una alineación con la investigación cualitativa, pues busca "capturar la complejidad de un caso particular" (Stake, 1995, p. 11), mediante la construcción de descripciones completas que permite identificar el contexto real donde se desarrolla el proceso. Además, la una metodología holística se emplea con el interés de dar respuesta a la latente necesidad del reconocimiento de las interacciones entre los actores educativos, las normativas que regulan el proceso y los contextos, como sistemas interconectados (Carhuancho Mendoza, 2019, p. 18). Es así como Robert E. Stake (1995) propone un modelo de estudio centrado en la capacidad de comprender holísticamente y de manera profunda el fenómeno, haciendo énfasis primordial en la interpretación subjetiva del agente investigador y en la interacción de los participantes. En este sentido, el sistema educativo involucrado, puede considerarse como un todo, pues sus elementos funcionan sí y sólo sí se encuentran alineados uno con los otros. Merriam (2009) destaca que el enfoque del estudio de caso intrínseco puede ayudar a iluminación de situaciones únicas (p. 48).

4.3. Recolección de los Datos

La comprensión del fenómeno estudiado, la caracterización de las concepciones y las prácticas evaluativas, al igual que su impacto dentro del proceso académico y las consecuencias que derivan de dichas acciones, exige que se usen instrumentos de recolección de información que permitan recoger información relevante de los actores, tal como lo son las encuestas con escala Likert (Anexo 1) que se aplicó por medio del uso de formularios virtuales a un total de 45 estudiantes de los semestres en proceso formativo del Programa y, adicionalmente, las entrevistas estructuradas a los docentes del Programa (Anexo2).

Según Creswell y Creswell (2018), las entrevistas ayudan a recopilar información sobre aquellas percepciones y opiniones que tengan los participantes sobre el tema elegido, y permitirán identificar las nociones y patrones sobre los procesos evaluativos del programa elegido (p. 150). Adicionalmente, la aplicación por mediación de la tecnología permite recopilar datos y favorece la participación de los involucrados dentro del estudio (Dillman, Smyth & Christian, 2014, p. 45). Para el caso que atañe a la presente investigación, las encuestas se realizaron de manera virtual a 27 estudiantes de los 5 semestre de formación del Programa, lo cual permitió la recolección de datos de un sector representativo de este estamento. (Anexo 3).

En cuanto a la entrevista estructurada (Anexo 4) se aplicó a 6 personas, 5 docentes, los cuales hacen parte del proceso formativo específico del Programa, en áreas como bebidas, cocina, costos y nutrición, especialistas en cada una de las competencias requeridas en el sector gastronómico y a la directora de la Escuela de Turismo y Gastronomía que es el escenario donde se desarrolla el Programa, que con su visión general y experiencia aportaron datos significativos para el proceso de investigación, se buscó identificar la mirada de aquellos que se pueden considerar con una voz técnica y formada en el ambiente específico del estudio. Stake (2010) destaca la relevancia de la entrevista como un medio para acceder a las experiencias y percepciones de los actores

clave en el fenómeno de estudio (p. 64). Al estructurar la entrevista se busca garantizar un escenario sin influencias que derive en respuestas genuinas desde la perspectiva personal de los entrevistados. La comparación de las respuestas entre sí y la información que se obtiene, será el sustento para el desarrollo de una propuesta a la Institución en pro de la mejora del Programa.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo describe los resultados del estudio, a partir de la teoría de Rober Stake, sobre los estudios de caso. Así pues, se pretende estructurar un informe que permita la identificación de las concepciones y prácticas evaluativas en el contexto de la formación del programa de Gastronomía, dentro de la Fundación Universitaria Cafam.

Con el fin de favorecer una profunda comprensión sobre aquellas concepciones y prácticas evaluativas en la Institución, se ha realizado un ejercicio de triangulación de la información, en donde se reúnen los resultados obtenidos dentro del proceso de aplicación de encuestas y entrevistas a la comunidad educativa que interviene en el Programa, identificando de esta forma categorías por medio de los procesos de codificación de datos tal y como se observa “El acto de codificar es presentado como un acto interpretativo en donde las teorías implícitas o explícitas y la propia subjetividad del investigador funcionan a modo de filtro” (Saldaña, 2009, como se cita en Sahagún Padilla, 2011, p. 123), obteniendo así información que desde el parecer del investigador es importante para la identificación de aquellas concepciones y prácticas que se tienen, por otro lado es importante mencionar que la creación de las categorías parte de la intención que tenía cada una de las preguntas aplicadas en las encuestas y entrevistas, pues algunas buscaban de forma directa reconocer la concepción implícita y otra la práctica desarrollada, señala Saldaña (2009) que el proceso de codificación no solamente permitirá de forma exploratoria resolver las incógnitas que se tienen de inicio, también se presenta como un paso inicial para la profundización de la información, dando pie a la identificación de elementos nuevos “A medida que codificas y vuelves a codificar, esperas – o mejor aún, procuras – que tus códigos y categorías se vuelvan más refinados. Algunos de tus códigos del primer ciclo pueden luego ser subsumidos por otros, renombrados o eliminados por completo” (Saldaña, 2009, p. 10). A continuación, se presentan las categorías construidas, por método exploratorio en codificación axial.

5.1. Concepciones y prácticas evaluativas identificadas

Es importante la identificación de aquellas concepciones y prácticas que se llevan a cabo en el contexto de la formación de la Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam, ya que se da cuenta del cumplimiento del propósito del proyecto investigativo que se ha emprendido. Las concepciones identificadas, se segmentarán en cuanto a lo que expresan los docentes y por otro lado aquellas propias de los estudiantes.

Por parte del cuerpo docente se reconoce una concepción formativa del proceso evaluativo, evidenciando un pensamiento que se encuentra relacionado con el acompañamiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, adicional se reconoce que la evaluación es vista como un elemento que valora el proceso por medio de la estructuración y aplicación de instrumentos que se encuentran adaptados a los procesos formativos, tales como rúbricas presentes en los escenarios guiados por la metodología SERAU (Seguimiento de Resultados de Aprendizaje) donde la concurrencia de Unidades de Aprendizaje permite ejercicios conjuntos de evaluación, pruebas escritas que son aplicadas normalmente en los cierres de cada corte del periodo académico y las pruebas prácticas que buscan poner en evidencia las habilidades técnicas y competencias de los estudiantes, por medio de una muestra dentro de escenarios específicos de producción de alimentos, servicio a la mesa, servicio de bebidas, elaboración de bebidas a base de café, panadería y pastelería, las cuales buscan la valoración cuando se intenta identificar el avance con respecto a los resultados de las unidades de aprendizaje, utilizando estrategias como el Aprendizaje Experiencial "y aprendizaje experiencial y con (...) articulación, esas dos combinaciones complementan el poder permear la parte de la realidad" (En. S2), logrando así una estructura compleja que amplía la concepción de evaluación que puedan tener los docentes.

Los docentes no se limitan a reconocer el proceso evaluativo como un elemento de medición y de desarrollo de informes académicos, que deben entregarse en el cierre de

cada corte, sino que se ve como un proceso realmente formador y transformador "no diseñar las experiencias pensando en la evaluación, sino enseñando las experiencias basadas en lo que sucede en el mundo real" (En. S6), se deja ver la importancia en cuanto al desarrollo de experiencias que buscan contextualizar la realidad que encontrará el estudiante, a la vez que dicha experiencia será el sustento del proceso evaluativo emprendido por los docentes. Tampoco se desconoce la importancia de tener a la evaluación como insumo que sustenta un número dentro de la plantilla de calificaciones, aunque se puede ver se va más allá, acercándose así a uno de los postulados de evaluación auténtica, utilizando la evaluación como una práctica propia del aprendizaje integral y reflexivo, logrando que el Programa cumpla con sus propósitos.

Por parte de los estudiantes es evidente que la concepción primaria es la importancia que tienen las evaluaciones en el proceso formativo, pero eso no evita que existan pensamientos estudiantiles que se contraponen " En ocasiones las evaluaciones teóricas no reflejan los conocimientos de las personas por el hecho de que es una evaluación, si fueran en su mayoría o la valoración se viera reflejada en la práctica sería mucho mejor, debido a que uno si tiene en cuenta lo que sabe hacer y se haría de manera más consciente" (En. Es. 8), mostrando que no se considera del todo certera la evaluación al momento de valorar conocimientos, sin importar si es teórica o práctica, revelando así tensiones entre las dos formas en las que se pueden plantear los procesos evaluativos, tanto que los estudiantes ven en la evaluación un funcionalismo, derivando así en retos que deben responderse por medio de alternativas pedagógicas.

Las prácticas evaluativas identificadas terminan siendo las que menos discrepancias generan entre el cuerpo docente y el estudiantil, pues se les reconoce un valor intrínseco a las evaluaciones prácticas en relación con lo que se considera viable encontrar en los espacios profesionales futuros, ya que se generan escenarios que simulan los entornos reales en cuanto a la producción de alimentos, bebidas y la atención al público.

La evaluación se apoya en instrumentos que tienen una estructura y planeación con orientaciones evidentes a la obtención de los resultados de aprendizajes planeados "Se mide en función de los resultados de aprendizaje establecidos y hay diseñados unos instrumentos variados para la ponderación del conocimiento" (En. S2), por otra parte los estudiantes reconocen que las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el Programa son acordes a lo que se ve en las aulas de clase, dando también especial relevancia a los escenarios prácticos "Las evaluaciones en cocina son prácticas y ayudan a la formación académica y en la parte de mi desempeño si es bueno estás prácticas" (En. Es. 17), se reconoce así que las prácticas evaluativas favorecen el proceso formativo y adicionalmente fortalecen la autopercepción del estudiante.

Aunque las concepciones presentan discrepancias mayores a las prácticas evaluativas, se debe mencionar que ambas están alineadas en cuanto a la búsqueda de un proceso formativo integral, que genera un aprendizaje significativo y promueven escenarios cercanos a la realidad de la industria gastronómica.

5.2. Coherencia entre los procesos evaluativos

En cuanto a los procesos evaluativos, se puede decir que su éxito se ve representado en la coherencia que existe entre éstos y los objetivos que se buscan cumplir. Según Biggs (2003), la evaluación no debe contemplarse únicamente como un mecanismo mediante el cual se realizan procesos de medición, sino como una herramienta integral para dar estructura a las competencias que se deben desarrollar y lograr la mejora continua del proceso formativo.

Es por eso por lo que en esta categoría se busca identificar cómo la coherencia de los procesos evaluativos no solamente ayuda a la valoración de las competencias y saberes de los estudiantes, sino que, también permite la identificación de la evolución de cada uno de ellos en el contexto educativo.

Mantener la coherencia entre los contenidos teóricos y las evaluaciones prácticas es un hallazgo que se ha hecho mediante la revisión de los datos recopilados, su importancia es algo indiscutible, puesto que es la garantía más efectiva de la aplicación de lo construido en los escenarios de clase. En la afirmación “cuando realizo el proceso evaluativo, me doy cuenta si hay una discrepancia entre lo que se planeó y lo que se llevó a cabo” (En. S1.), no solamente se enfatiza en que la evaluación valora el conocimiento académico, sino que, permite realizar un diagnóstico efectivo del proceso educativo, y la unión existente entre lo teórico y lo práctico. Se debe decir que los procesos evaluativos permiten establecer una conexión entre los estudiantes y la aplicación de sus conocimientos en contextos reales, comprobando así la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la siguiente reflexión de un docente del programa acerca de las evaluaciones: “Son un componente diferente de formación, que es necesaria, más un complemento es necesario hablarles de forma independiente” (En. S2.), se hace énfasis en que la evaluación teórica permite una medición de los conocimientos conceptuales, mientras que las evaluaciones prácticas permiten identificar cual es el grado de dominio de las competencias de los estudiantes, pero también es importante reconocer que la validez de las evaluaciones pueden depender de los contenidos dados según las Unidades de Aprendizaje¹¹, puesto que según lo plantea una docente del programa, “En mi caso, trato de que los conceptos teóricos se relacionen con el campo de acción de los estudiantes, que es la gastronomía. Les enseño teoría, pero mi meta es que la pongan en práctica directamente en la cocina” (En. S3.), aquí se puede identificar la evaluación como una herramienta de enfoque integral, donde la teoría y la práctica se perciben como elementos complementarios, articulándose como elementos que proveen herramientas para el desarrollo profesional de los estudiantes.

¹¹ Unidad de aprendizaje: concepto determinado por las Fundación Universitaria Cafam, mediante la cual se compilan saberes y se da estructura a los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar, dichos resultados de aprendizaje son aquellos que componen las competencias que espera la institución el estudiante desarrolle.

Sin embargo, las posturas identificadas en esta categoría no son totalmente símiles, puesto que, desde la mirada de uno de los docentes del Programa, en ocasiones los estudiantes no logran identificar la relevancia de los conceptos teóricos dados en la diversidad de Unidades de Aprendizaje, tales conocimientos teóricos se encuentran mayoritariamente en escenarios como el manejo de costos en alimentos y bebidas, la aplicación de los conceptos de higiene y manipulación de alimentos, la nutrición y ciencia de alimentos. “Los contenidos teóricos en relación a las evaluaciones prácticas... muchas veces se desdibujan por el afán de presentar el plato completo” (En. S4.), dejando como manifiesto el innegable hecho de lograr integrar los conceptos teóricos a los procesos evaluativos prácticos, derivando en una formación que puede ser interpretada como algo superficial o con alcances de aplicación limitados.

En cuanto a la información recopilada con los estudiantes se identifica una idea general, en la cual se muestra que ellos reconocen la relación entre la formación recibida y los procesos formativos: “Son complementarias tanto en lo teórico como lo práctico ya que vemos como lo debemos implementar de manera adecuada” (En. Es. 5). Los estudiantes evidencian una apreciación positiva de la evaluación que se lleva a cabo, pues se reconoce la interacción y complementación entre los componentes teóricos y prácticos del Programa, mostrando que las estructuras propuestas son afines con lo que se espera por parte de la Institución; por otra parte, se logra identificar que algunos estudiantes dan mayor validez a los procesos evaluativos prácticos: “Considero que las prácticas son más enriquecedoras para nuestro proceso de aprendizaje, la teoría nos permite comprender algunos temas que van de la mano con la práctica (solo en algunos temas)” (En. Es. 18). Esto es una situación que tiene relación directa con los requerimientos propios de la industria gastronómica, pues dentro de las múltiples expresiones de la misma, las artes culinarias, el servicio a la mesa y atención al cliente, se requieren cualidades físicas y competencias que permitan cumplir con las expectativas de los clientes, siguiendo protocolos establecidos, donde el producto o

servicio debe brillar por un manejo apropiado de las técnicas implícitas, y favorecer una experiencia genuina y de calidad en los clientes.

Dentro de la coherencia que exige el proceso evaluativo, un elemento que reiteran los estudiantes es la retroalimentación, que en algunos casos se considera por parte de los estudiantes como poco visible o incluso ausente: “Sería útil recibir retroalimentación constructiva y detallada sobre mi desempeño, no solo en términos de qué salió mal, sino también qué salió bien y cómo puedo mejorar” (En. Es. 12), situación que se contrapone a la percepción de otros estudiantes: “No siento que sea necesario realizar cambios; considero que los procesos evaluativos actuales, junto con la retroalimentación, son suficientes para la formación” (En. Es. 22), evidenciando que, en cuanto al desarrollo de los procesos evaluativos, es necesario que el acompañamiento constante y la retroalimentación sean factores que se consoliden, ya que el vínculo entre la retroalimentación de cada docente y la construcción de habilidades debe ser permanente.

La retroalimentación, de manera específica y detallada, está vinculada de manera estrecha al desarrollo de aquellas competencias esperadas, ya que dicho acompañamiento permite que el progreso en las unidades de aprendizaje favorezca la participación en los procesos futuros, generando así un vínculo coherente entre las propuestas de valoración por medio de la evaluación formativa que tiene la Institución y una percepción positiva de los estudiantes.

Con base en lo anterior se puede decir que la coherencia dentro del proceso evaluativo del Programa es percibida por la mayoría de los docentes y estudiantes como algo que se da de manera evidente, aunque existen posturas que indican la necesidad o posibilidad de mejora en procesos futuros.

5.3. La Creatividad e innovación en el Proceso Evaluativo

Tanto el personal docente como la decanatura del Programa coinciden en la necesidad de permitir que el estudiante explore su creatividad y logre desarrollarla, siempre

y cuando se conserven límites técnicos: “En escenarios como las evaluaciones prácticas es cuando los estudiantes pueden dejar ver su creatividad innata. Muchas veces es cuando se ve, digamos también, que los chicos a veces tienen cosas innatas como la creatividad” (En. S1.), dicha afirmación deja ver la importancia de las evaluaciones prácticas en el contexto formativo del programa, y la necesidad de desarrollar no solamente habilidades prácticas sino también apoyar y fomentar la creatividad de los estudiantes, puesto que sin ella su capacidad de prosperar y progresar dentro de los entornos gastronómicos puede ser menor.

Por otro lado, un docente del Programa respalda la anterior afirmación permitiendo identificar la necesidad de una estructura evaluativa que cumpla con lo esperado, pero que no termine siendo totalmente rígida “El problema es cuando uno lo enmarca dentro de unos parámetros, que es el docente el que le dice: 'Su práctica viene así y así y así'” (En. S6.), en este sentido se puede afirmar que la rigidez en los procesos evaluativos posiblemente limite la capacidad creativa de los estudiantes.

Se logra identificar un hallazgo interesante sobre la relación entre las evaluaciones prácticas, la colaboración estudiantil y el desarrollo de la creatividad, durante los procesos evaluativos que se llevan a cabo en grupos de estudiantes, se evidencia que su creatividad innata sale a flote y favorece los procesos colaborativos “los estudiantes realmente muestran mucho interés y colaboración en sus procesos creativos” (En. S5.), dejando ver que en los procesos evaluativos prácticos no solamente se reconocen las habilidades individuales, sino también, la capacidad de establecer labores colaborativas, trabajo en equipo, reforzando el desarrollo creativo y la innovación como atributos colectivos.

Una noción interesante que surge del análisis de los datos obtenidos es la percepción de los docentes sobre el nivel de formación del estudiante en el cual se logra identificar una progresión, no solamente en el aspecto de creatividad, sino también en el de la innovación, “Evaluar la creatividad demasiado pronto no es lo más adecuado, ya que los estudiantes deben primero dominar los fundamentos técnicos esenciales de la gastronomía” (En. S2.). A medida que el estudiante avanza dentro del proceso formativo, cursando

Unidades de Aprendizaje, su creatividad no solamente adquiere herramientas para el desarrollo, sino que también se logra evidenciar una capacidad innovadora, lo cual refleja una visión progresiva de sus competencias, orientando así, la aplicación idónea dentro de los entornos profesionales y prácticos.

Dentro de este aspecto las nociones identificadas por los estudiantes son limitadas, ya que dentro del proceso de análisis de la encuesta en escala Likert, se logra evidenciar que al postulado que relaciona la posibilidad de demostrar su capacidad creativa (“Las evaluaciones prácticas en cocina me permiten demostrar mi creatividad”), los estudiantes señalan puntajes positivos en lo general, evidenciando que dentro del ambiente de cocina, su posibilidad de desarrollo creativo, al igual que su ventana demostrativa de dicha creatividad es clara.

Por otra parte, se identifican posturas de estudiantes que mencionan la pertinencia de la evaluación: “las evaluaciones prácticas en cocina, servicio, barismo y cata de vinos son fundamentales para mi formación integral en gastronomía, ya que me permiten desarrollar habilidades prácticas, integrar conocimientos, desarrollar la creatividad, mejorar la atención al cliente, desarrollar el paladar y prepararme para el entorno laboral” (En. Es. 12), mostrando así, la concepción positiva del estudiante sobre la creatividad dentro de diferentes áreas que componen el proceso formativo en gastronomía, específicamente en el programa objeto del estudio, adicionalmente identificar la importancia del desarrollo creativo dentro de los espacios profesionales donde pueden desenvolverse laboralmente. Es importante enfatizar aquí que en los ambientes de gastronomía la creatividad es un insumo inmaterial con especial relevancia, tal como se menciona a continuación: “La creatividad no solo es importante para la innovación culinaria, sino también para la satisfacción del cliente y la diferenciación de la competencia. Los chefs creativos se caracterizan por su capacidad de experimentar con nuevos ingredientes, técnicas y sabores para elaborar platos únicos e innovadores” Barcelona Culinary Hub. (s.f.). Creatividad en cocina: la receta para la innovación gastronómica <https://www.barcelonaculinaryhub.com/blog/creatividad-en-cocina>

Desde una de las escuelas de formación gastronómica más importante del mundo, se hace especial énfasis en el desarrollo de la creatividad como elemento que potencia la carrera de los chefs y en general, de aquellos profesionales dentro de la industria gastronómica, pues no solamente se trata de la posibilidad de tener una expresión diferenciadora, sino que, también favorece la innovación permanente como rasgo cualitativo de los profesionales. Si bien desde las posturas de los estudiantes la creatividad es importante, se evidencia que toma especial relevancia, desde la mirada de los profesionales que imparten la formación, siendo así un aspecto importante en la construcción de sus didácticas y en especial, en la construcción de los procesos evaluativos.

5.4. El Desafío de Establecer y Participar en los Procesos Evaluativos en la Formación de los Tecnólogos en Gastronomía de la Fundación Universitaria Cafam

Existen diversidad de factores que pueden hacer que la evaluación sea tan fructífera como se espera, pero siempre hay situaciones o procesos que impiden que se logren los resultados esperados. Algunos de los factores que resultan desafiantes al momento de aplicar procesos evaluativos en los estudiantes son la poca frecuencia e intensidad en el desarrollo de las evaluaciones prácticas, los altos costos que ellas representan y la limitación en tiempo, "Uno de los principales obstáculos al diseñar evaluaciones prácticas es la falta de tiempo y recursos. A menudo, estas evaluaciones no pueden realizarse con la frecuencia o la intensidad que sería ideal, debido a los costos que implican los materiales y la necesidad de contar con personal que supervise a cada estudiante de manera individual" (En. S1.). Situación que se puede ver relacionada con la disminución de las horas que se destinan a los procesos educativos, siendo un limitante para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias de los profesionales en el sector gastronómico, resaltando una de las tensiones actuales en la educación y es la necesidad de ofrecer una educación profesional, integral, profunda y completa, pero con limitantes de presupuestos y tiempo.

Otro desafío que señalan los docentes es la gran variedad de tipos de aprendizaje y heterogeneidad en las habilidades de los estudiantes. Los docentes plantean una reflexión sobre lo variado que puede ser el aula de clase con respecto a los estudiantes que en ella confluyen, mencionando que eso puede influir en la aplicación de los juicios objetivos y uniformes, “La heterogeneidad de los estudiantes es un desafío, porque no todos tienen las mismas habilidades. Algunos son más hábiles con el cuchillo, otros con las técnicas de cocción, y eso hace que la evaluación se vuelva más subjetiva y difícil de estandarizar” (En. S3.). El anterior comentario pone en evidencia que en áreas como la gastronomía las destrezas manuales y habilidades técnicas son fundamentales, lo que obliga a los evaluadores a plantear criterios de medición que permitan identificar las capacidades de cada uno de los estudiantes y así desarrollar un proceso con objetividad y justicia, que involucre en la formación a todos aquellos que en ella están inmersos.

Las discrepancias no solo son evidentes en los entornos escolares, la población heterogénea y el manejo de recursos no son los únicos factores que impiden que el desarrollo de la evaluación derive en un cumplimiento total de los objetivos, algunos docentes afirman que aunque el desarrollo de evaluaciones prácticas busca la simulación en escenarios reales de aplicación donde el estudiante puede desenvolverse en un futuro, no muchas veces se logra una simulación cercana a la realidad, “Realizamos evaluaciones prácticas en un ambiente controlado, pero la realidad es muy distinta. No es lo mismo preparar 20 platos que cocinar para 300 personas en un restaurante” (En. S3.), lo anterior enfatiza en la necesidad de crear espacios cada vez más realistas, donde el volumen de trabajo, el tiempo de producción y el trabajo bajo presión, sean factores no negociables para el desarrollo de las competencias necesarias en el gremio.

El pensamiento estudiantil y su percepción sobre el proceso evaluativo es algo que se convierte en un desafío desde la mirada de los docentes, pues se resaltan situaciones que desde su óptica resultan desafiantes, como tener estudiantes que, por situaciones que no tiene una raíz o justificación clara, permiten que sus emociones permeen la evaluación,

dejando que los afecte y derivando en un rendimiento inapropiado, “Algunos de ellos no a todos ni tampoco la mayoría, pero sí hay algunas excepciones que son muy nerviosos, temerosos, y eso parece mostrarles inseguridad” (En. S5.). Se señala que dichas situaciones pueden abordarse con el acompañamiento del departamento de Bienestar Estudiantil, por medio de talleres con enfoques psicosociales que puedan aportar al manejo de sus emociones, y así, impactar de manera positiva en el desarrollo profesional de los estudiantes, evidenciándose así una preocupación con respecto al desarrollo de competencias en los estudiantes que van más allá de los aspectos técnicos o de simples procesos reproductivos de procedimientos para la elaboración de un plato o la prestación de un servicio, pues se tienen en cuenta las habilidades blandas, el control de las emociones, el desarrollo de un pensamiento crítico del entorno, la generación de la capacidad de innovar, entre otras competencias tal y como se contempla dentro del marco teórico construido sobre la formación basada en competencias.

Por otro lado, los docentes hacen énfasis en la percepción de las evaluaciones, específicamente aquellas prácticas, que hacen sentir a algunos de los estudiantes e incluso a los docentes que están participando en competencias o en escenarios similares a los famosos *reality show*, pues “La aplicación de las evaluaciones prácticas... tiene un problema fundamental que puede sonar curioso, pero se relaciona con la forma en que están diseñadas. Más que el diseño en, sí es la percepción que tienen quienes realizan la evaluación, y muchas veces también los docentes, de que esto es un concurso o un reality” (En. S4.), aquel enfoque competitivo donde el rendimiento es lo que se debe priorizar (rapidez y apariencia), por encima del desarrollo de un proceso formativo integral, va en contravía de los objetivos esperados por la academia.

Los estudiantes relacionan desafíos un tanto diferentes a los que se mencionan anteriormente, pues, si bien reconocen que los procesos evaluativos ya traen sus propios desafíos, la participación en ellos es lo que genera situaciones retadoras. algunos estudiantes expresan ideas como la siguiente: “me siento parcialmente preparado/a para las

evaluaciones prácticas en cocina. Por un lado, he aprendido y practicado muchas técnicas y recetas en clase, lo que me da una base sólida para enfrentar las evaluaciones. Sin embargo, siempre hay espacio para mejorar y refinar mis habilidades, y considero que un poco más de tiempo para practicar y perfeccionar las técnicas me ayudaría a sentirme más seguro/a y preparado/a para las evaluaciones”, afirmación como la anterior es coherente con las intencionalidades de la evaluación auténtica en el sentido de permitir que los estudiantes ensayen y hagan ajustes a las soluciones o problemas que deben superar en una tarea de aprendizaje. En particular, me gustaría practicar más la presentación y el plating de los platos, ya que es un aspecto importante de la evaluación. En general, estoy ansioso/a por demostrar mis habilidades y aprender de mis errores en las evaluaciones prácticas” (En. Es. 12).

Los estudiantes reconocen la construcción de conocimiento relacionado con las técnicas y habilidades que deben tener al momento de estar en escenarios donde el trabajo práctico es fundamental, sin embargo, es claro que visualizan de manera clara la posibilidad de mejora, pues reconocen áreas específicas en las que deben tener una mayor preparación, tales como la presentación de los platos.

Por otro lado, se identifican como desafíos para los estudiantes la alta cantidad de personas involucradas dentro de la evaluación propuesta, pues si bien se reconoce que desde la evaluación teórica se da un especial énfasis en la individualidad, en lo práctico se menciona que en ocasiones resultan demasiados los participantes cuando son grupales: “por individual, o en grupos pequeños de estudiantes” (En. Es. 1), se deja ver que el manejo de grupos numerosos no es un elemento que favorezca la valoración “demuestra más que todo el desempeño grupal, en cambio el individual llega a ser un poco relativo, pero para eso están las evaluaciones teóricas que son mejores” (En. Es. 6), estableciendo un desafío para el proceso evaluativo en el marco de la valoración individual, si bien, el trabajo en entornos gastronómicos exige la cooperación y un sentido colaborativo, las calificaciones emitidas son de carácter individual.

Sobre los procesos evaluativos teóricos, existen diversas posturas, pero es interesante la mención que realizan algunos estudiantes “se puede mejorar la forma de estructuración de las evaluaciones teóricas puesto que no todos aprendemos al mismo ritmo y de la misma forma”. Se identifica un análisis crítico de las cualidades y habilidades de los estudiantes, al solicitar que se realice una mejora a lo que es la evaluación teórica, estableciendo parámetros directamente relacionados con la heterogeneidad de población, tal como lo relata un docente, “es importante mencionar, que reconocer las formas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes puede ayudar a identificar estrategias de mejora en cuanto a los momentos evaluativos teóricos” (En. S3).

Por último, se debe tener en cuenta que los desafíos identificados, pueden variar a lo largo del desarrollo del proceso formativo, puesto que, si bien tanto docentes como estudiantes tienen concepciones y prácticas que pueden ser firmes, estas no son estáticas e inamovibles y al avanzar en la formación o al reconocer estrategias nuevas para el desarrollo de la labor docente, pueden surgir nociones que evidencien nuevos desafíos al momento de evaluar y ser evaluados.

5.5. Vínculo entre la Evaluación y Entorno Laboral

Como es de esperarse, el proceso formativo busca la preparación de los involucrados en el rol de estudiantes para el entorno laboral, por ello es importante reconocer el siguiente análisis de lo que se ha postulado por parte de los docentes.

Desde la visión de algunos docentes, las evaluaciones planteadas en general están alineadas con los contenidos académicos que exige la industria gastronómica, el realizarlas en entornos totalmente controlados puede ayudar al desarrollo de las habilidades técnicas básicas que requieren los estudiantes, pero no siempre reflejan lo que se van a encontrar en el mercado laboral, en especial se hace referencia a aquellas evaluaciones prácticas, las cuales se sienten lejanas de los entornos reales de producción, “Realizamos evaluaciones prácticas en un ambiente controlado, pero la realidad es muy distinta. No es lo mismo

preparar 20 platos que cocinar para 300 personas en un restaurante” (En. S3.), en el anterior comentario se hace evidente la necesidad de incluir en los procesos de evaluación escenarios que brinden mayor realismo, con volúmenes de trabajo o producción similares a lo que podrán ver en el mercado laboral.

Se presentan afirmaciones similares que subrayan que las evaluaciones también deben establecer entornos donde el factor de manejo de las emociones tenga similitud con lo que se pueden encontrar dentro del proceso productivo, puesto que el manejo de emociones como el estrés es un fenómeno que se debe tener presente para los trabajadores del sector gastronómico, específicamente para aquellos que son los encargados de la producción de alimentos y bebidas, el servicio y atención al cliente, control y manejo de los costos, o el desarrollo y gestión de cadenas de abastecimiento de materias primas, "Es esencial incluir en los procesos de evaluación no solo los conocimientos y habilidades, sino también la preparación emocional y la actitud del estudiante frente a las exigencias del mundo laboral" (En. S1.). La afirmación anterior refleja la necesidad de no solamente formar en lo técnico, sino también en el desarrollo de competencias blandas y de aquellas habilidades que les permitan trabajar en escenarios con presión constante, pudiendo así, contribuir a la solución de otras situaciones como las relacionadas con que los estudiantes sólo den cuenta del desarrollo de habilidades técnicas, pero el desarrollo y aplicación de su pensamiento crítico o de resolución de problemas quede corto, ya que la ausencia de entornos realistas no les permite completar dicho requerimiento, "...cuando salen al entorno, salen hechos maquinitas de hacer caso, maquinitas de responder una instrucción... pero cuando se ven presentados con un problema que requiere pensamiento crítico... no han desarrollado esas habilidades" (En. S4.).

Uno de los aspectos que toma relevancia desde la mirada estudiantil, es la relación e impacto entre las evaluaciones, en especial las evaluaciones prácticas con la preparación para su futuro laboral, pues reconocen que las evaluaciones no solamente sirven como elemento de valoración de sus conocimientos, sino que desempeñan un papel clave en el

desarrollo de habilidades y competencias para el entorno productivo en el que aspiran a estar, dichas habilidades técnicas y adaptativas son esenciales para obtener un desempeño óptimo en el entorno profesional.

Los estudiantes a través de las prácticas en las diferentes unidades de aprendizaje reconocen la importancia que el proceso evaluativo tendrá en el futuro, un ejemplo claro de ellos es el dominio de una segunda lengua “Bastante alto ya que el inglés es una ventaja para mi vida laboral y me permitiría acceder a mayores oportunidades” (En. Es. 10).

Los estudiantes reconocen que las evaluaciones que tienen en unidades de aprendizaje vinculadas a una segunda lengua favorecen su proyección profesional y les dan ventajas ante posibles competidores dentro de los entornos profesionales, adicionalmente expandir el campo de acción, que sin el dominio de la segunda lengua no existirían, situación que hace que algunos estudiantes le den mayor importancia, incluso sobre otras unidades de aprendizaje “Les doy la misma importancia que a otras asignaturas, debido a que son esenciales para mi desarrollo profesional y para ampliar mis oportunidades laborales” (En. Es. 9).

Por otro lado, algunos estudiantes están de acuerdo en afirmar que las evaluaciones prácticas son escenarios que simulan de forma fiel lo que consideran pueden encontrarse en los entornos laborales a futuro “Estás evaluaciones nos ayudan para que en el caso laboral nosotros como estudiantes nos estaríamos enfrentando cada vez a la realidad y al mundo que está fuera de la U” (En. Es. 17), evidenciando así una concepción sobre las evaluaciones prácticas y su función que muestra que se reconoce la simulación de espacios de aprendizaje como una metodología de formación que favorece el desarrollo profesional.

Por último, es importante resaltar que algunos estudiantes van más allá, al afirmar que los procesos evaluativos les ayudan a identificar cuáles son las áreas que a futuro pueden ser objeto de especialización “Contribuyen dándome un más amplio margen para saber en qué puedo especializarme o para tener más opciones en la vida laboral” (En. Es. 10), demostrando así que la amplitud de áreas de conocimiento que se abordan dentro de

las prácticas evaluativas no solamente genera valoración del conocimiento, sino que, favorecen el direccionamiento profesional y laboral de los estudiantes.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

El presente proyecto de investigación buscó reconocer y estructurar un panorama claro sobre las concepciones y practicas evaluativas presentes en la formación del programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria CAFAM, el proceso fue llevado a cabo por medio de la aplicación de los conceptos propios sobre Estudios de Caso propuestos por el autor Robert E. Stake, quien determina su accionar dentro de una mirada de investigación cualitativa con enfoque holístico, pero el desarrollo del mismo requirió unos cuantos pasos antes, dando como resultado la consecución de los objetivos planteados los cuales buscan en primera medida la estructuración de un concepto propio sobre gastronomía, reconociendo así la extensión de su cobertura para que favorezca el proceso investigativo que se ha emprendido, puesto que la formación en gastronomía como campo emergente dentro de los procesos de la educación superior, solicita que se comprenda de manera amplia y multidimensional. En ese sentido, no solamente se requiere una evaluación técnica que se centre únicamente en calificar las habilidades y competencias técnicas, sino que valore elementos claves como el pensamiento crítico, el desarrollo creativo, el trabajo en grupo y una profunda reflexión sobre los campos de acción donde la gastronomía interviene, todo lo anterior fundamental para un desarrollo profesional optimo en la industria gastronómica (Londoño, 2018).

En consecuencia, el presente trabajo planteó en principio responder a la pregunta orientadora ¿Qué concepciones y practicas evaluativas tienen los docentes, estudiantes y administrativos en la formación dentro del programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam? Obteniendo de esta manera respuestas para el cumplimiento de los objetivos relacionados a la caracterización de las concepciones sobre evaluación de los docentes y estudiantes que se encuentran vinculados

al programa de Tecnología en Gestión Gastronómica, y el reconocimiento de las prácticas evaluativas.

En un principio se dio forma al concepto de gastronomía, ya que si bien, se reconocen diferentes definiciones, en este documento se buscó estructurar un concepto más amplio, que abordara elementos variados, entendiendo la gastronomía como “una disciplina que se combina y convive con diversas fuentes del conocimiento que van desde las técnicas culinarias hasta los conceptos culturales” (Bahls, Wedhausen y Da Silva, 2019). De igual manera, se buscó, al construir el concepto de gastronomía, reconocerla como un compendio de saberes técnicos, prácticas culturales y demostraciones sociales de avance y tradición, donde el eje central es el ser humano en su interacción con el alimento.

La concepción sobre gastronomía que se ha construido en el presente documento permite identificar no solamente la amplitud de su importancia, pues se reconoce que se está ante un área del conocimiento humano que se nutre de expresiones técnicas como lo son la cocina, el barismo y demás, sino que, también nos presenta expresiones como las artes culinarias que, si bien tienen relación con la cocina como base técnica de la producción de alimentos, va más allá de ese proceso, combinando expresiones culturales, aportando al desarrollo histórico de la humanidad, determinando como es que nuestra salud se ve afectada por lo que comemos e incluso evidenciando como la gastronomía se ve implícita en procesos económicos y políticos de los territorios. Pues desde este planteamiento que se propone sobre la gastronomía, se favorece el proceso de análisis de la información recopilada a lo largo del proceso investigativo, permitiendo entender que tanto docentes como estudiantes, son capaces de visualizar la magnitud de los escenarios que nos presenta la formación en gastronomía y la proyección profesional en la misma.

Adicionalmente, se identificó que la evaluación formativa que se menciona en el PEI de la Fundación Universitaria CAFAM y en el PEP del programa se ve reflejada en los conceptos identificados dentro del proceso formativo del programa objeto de estudio. Además de lo anterior se logra evidenciar que nociones de la evaluación auténtica, la cual

plantea componentes claves que pueden mejorar el proceso y favorecen el desarrollo de saberes y habilidades con impacto positivo en la formación, según Díaz Barriga (2005), “se ha centrado en el desempeño estudiantil dentro de contexto real y situado”, dicha evaluación propone que los estudiantes desarrollen y practiquen sus aprendizajes en escenarios realistas, contextos con simulación de los entornos profesionales que han de encontrar, desarrollando así competencias y habilidades profesionales y sociales, se logra evidenciar en la información recopilada por medio de los instrumentos de recolección de la información aplicados. Ya que los docentes dejan ver que dentro de sus concepciones consideran a la evaluación un proceso más formativo que de medición del conocimiento desde una mirada tradicional e igualmente reconocen que las prácticas evaluativas permiten a los estudiantes la identificación de las fortalezas susceptibles de mejoras y debilidades que se configuran en oportunidades para el desarrollo de nuevas competencias, información que ha de ser usada por ellos para su encaminamiento dentro de los diferentes espacios donde los gastrónomos pueden desarrollar sus labores y tener impactos en su proyección profesional.

Las descripciones dadas por los estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas confirman lo anterior, evidenciando que hay una evaluación formativa, sin embargo, existe una evaluación centrada en los procesos y los desempeños que son requeridos dentro del campo profesional, generando así una tensión entre la intención institucional de seguir un modelo pedagógico constructivista y la necesidad imperante de capacidades que requiere la industria gastronómica para la que se está formando, pues los espacios de simulación de entornos reales de aprendizaje para el estudiantes pueden distar un poco de aquellos que se pueden encontrar en la vida real.

Por su parte, Ahumada (2005), da un complemento a la anterior visión afirmando que la evaluación auténtica motivará al estudiante y lo hará consciente de sí mismo en el proceso de su aprendizaje autónomo, fomentando procesos de auto y coevaluación,

desarrollando de esa manera el pensamiento crítico y autónomo, dando al docente el papel de facilitador del conocimiento y guía en la construcción de los saberes requeridos.

Para alcanzar los logros propuestos, fue necesario reconocer tanto el contexto institucional e historia de la universidad como el Programa de Formación de Tecnología en Gestión Gastronómica, usando como base la triangulación de datos propuesta por Stake, mediante el análisis de instrumentos de recolección de datos y la revisión documental sobre el PEP del programa, obteniendo resultados claves en la identificación de las concepciones y prácticas evaluativas desde la mirada docente y estudiantil.

Así pues, se establecieron 4 categorías que comprenden dichas concepciones y prácticas evaluativas, determinando en primera medida la coherencia entre los procesos evaluativos, donde se identifican aquellos elementos que están acorde con lo visto dentro de las clases y lo que se evalúa, bien sea en la teoría o la práctica que exige este tipo de programas.

Se reconocen así, una serie de concepciones particulares de los docentes, relacionadas con la comprensión de la evaluación como una práctica formativa al servicio del aprendizaje y la enseñanza. También se evidencia la coherencia real entre lo trabajado en el aula y lo que se evalúa, ya que al llevarse a la práctica el conocimiento dado en el aula, se establecen mecanismos de evaluación que están en sincronía con lo desarrollado en la clase. Desde el punto de vista de los estudiantes, las concepciones terminan siendo similares en la mayoría de los casos, reconociendo que existe una coherencia entre lo impartido en el aula y lo que se evalúa, pero se solicita un proceso de retroalimentación con mayor especificidad para dar complemento a los procesos educativos.

También se aborda una dimensión que puede ser novedosa para algunos y es la de la creatividad e innovación en el proceso evaluativo, en esta se hace referencia a la importancia de desarrollar la creatividad como herramienta para la proyección profesional, pensamientos que son compartidos tanto por docentes como estudiantes. Dentro de los espacios evaluativos prácticos se reconoce que es posible explorar la creatividad por parte

de los estudiantes, pero también se establece la necesidad de quitar rigor al parámetro evaluativo que pueda tener el docente, y así lograr que los escenarios prácticos permitan un desarrollo creativo más amplio, derivando de esa manera en la capacidad de innovar por parte del estudiante y futuro profesional.

Por otro lado, se identificó una diversidad de desafíos al establecer y participar en los procesos evaluativos, tales como, déficit de tiempo para el desarrollo de la evaluación, ausencia de recursos materiales para la misma e incluso el imaginario estudiantil con respecto a la evaluación, lo heterogéneo de la población que acude a formarse y la competencia al estilo de concurso, pues los docentes reconocen que existen diversidad de componentes que deben ser contemplados para su mejora.

Se observa entonces que, los docentes están de acuerdo en que la heterogeneidad de la población que se forma termina siendo un desafío, puesto que aún no se logran identificar las formas de aprender de cada uno de ellos y así generar estrategias particulares, con respecto a lo anterior es importante resaltar que no se menciona por parte de los docentes sobre algún tipo de protocolo o sistema de selección de los perfiles idóneos para el ingreso al programa, pues si bien, el programa cuenta con amplia variedad de temáticas de formación que pueden servir en un futuro como trampolines para el desempeño profesional de los egresados, hay requerimientos tanto físicos como cognitivos para que el estudiante pueda superar aquellos desafíos que surgen a lo largo de la formación, cabe aclarar que lo anterior no debe tomarse como un proceso de discriminación, sino al contrario, debe verse desde la técnica y la legislación pues al estar en diversos momentos ante equipos, herramientas o demás elementos que son potencialmente riesgosos si no se saben o pueden usar bien termina perdiendo validez la intención del proceso formativo, pues no se logra construir. Por otra parte, se menciona que es buena idea la reducción del número de estudiantes que conforman los grupos que han de ser evaluados, logrando así una mirada más cercana a la personalización, logrando de esa manera una identificación de los factores susceptibles de mejora.

Asimismo se logra identificar la concepción sobre la relación que existe entre los procesos de evaluación y el mundo laboral que espera a los estudiantes, en esta categoría se llega a un consenso entre las partes consultadas, pues ambas establecen que la relación es absoluta, puesto que los procesos evaluativos, prácticos y de segunda lengua abordan situaciones que claramente encontrarán en el futuro profesional, incluso se afirma que los procesos de evaluación permiten reconocer la vía de especialización dentro de la gastronomía, siendo así la categoría donde las concepciones y las prácticas evaluativas se alinean de tal forma que permite reconocer las virtudes del programa.

Por último, es importante mencionar que el presente proceso investigativo, no solamente reconoce las concepciones y prácticas evaluativas en el contexto de la formación del Programa de Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam, sino que, sienta una base de trabajo sobre aspectos que poco se han tomado en cuenta por parte de los investigadores educativos centrado en la evaluación, ya que al reconocer dichas concepciones y prácticas se pueden establecer procesos que apunten a una evaluación y en consecuencia a una formación que reconozca que en el mundo de la gastronomía no solamente se deben construir conocimientos y habilidades técnicas, pues es un área del saber humano multidimensional que se sustentan en la historia, la ciencia, la política, la económica, etc., presentándose así una oportunidad para los futuros investigadores educativos en el marco del desarrollo de propuestas que no solamente se centren en las artes culinarias, yendo más allá, ayudando a la identificación de alternativas evaluativas que permitan la formación integral de los estudiantes en el área de la gastronomía, dando respuesta a las tensiones identificadas.

6.2. Recomendaciones

Es importante enfatizar en que el presente aparte del documento está enfocado en realizar recomendaciones desde una posición de absoluto respeto y comprensión de la

dinámica educativa de la Institución y del Programa, desde el interés por estructurar así un proyecto que a futuro sea reconocido como guía de trabajo en escenarios similares.

a. Establecer una comunión entre la evaluación formativa que se alza como eje central de los procesos evaluativos dentro de la institución y la evaluación auténtica, pues se considera que la formación de los futuros gastrónomos puede verse beneficiada si se establecen procesos evaluativos en entornos con mayor realismo, pudiendo ser, la creación de un negocio de producción de alimentos y atención al cliente un escenario propicio para el desarrollo de competencias con mayor afinidad al entorno profesional. De igual manera, se recomienda estructurar un esquema evaluativo práctico donde el recurso material no tenga limitantes tan marcados, en este caso, establecer una política de manejo de materia prima por parte del estudiante para escenarios específicamente de evaluación en habilidades técnicas básicas.

b. Implementar un proceso de identificación de cualidades y capacidades de cada persona en el marco de su estilo de aprendizaje, pues dentro de la educación actual es indispensable reconocer la diversidad cognitiva de los participantes, favoreciendo así los procesos de enseñanza-aprendizaje; reconociendo que los estilos de aprendizaje permiten al docente contribuir de manera significativa a la inclusión en la educación. De esta manera, se permite el diseño de metodologías diversas que respondan a las necesidades de forma particular (Pashler 2008), aumentando así la motivación de los estudiantes, la comprensión conceptual y el compromiso en el proceso educativo (Coffield 2004).

c. Establecer procesos evaluativos prácticos y permanentes dentro del periodo académico pues, aunque se reconoce que en las prácticas evaluativas existen momentos claros para el desarrollo de las evaluaciones prácticas, desde los estudiantes se manifiesta la necesidad de tener estos momentos de forma más recurrente, lo que puede ayudar a mantener el foco sobre la dinámica del desarrollo de habilidades y saberes propios de cada unidad de aprendizaje. Si bien la autonomía docente permite establecer de qué forma se decide evaluar en los procesos vinculados a unidades de aprendizaje destinadas a la

producción de alimentos y bebidas además de atención al cliente, se debe tener en cuenta la necesidad establecer en, al menos 1 de los 2 cortes iniciales, evaluaciones prácticas que permitan la identificación de los saberes tanto técnicos como prácticos de los estudiantes y su adecuado direccionamiento.

Por otra parte, se debe entender que al ser la evaluación auténtica una práctica dedicada más que a la valoración, al proceso de aprendizaje, se propone la estructuración del proceso formativo por medio de proyectos que integren diversas unidades de aprendizaje, no solamente aquellas que se miden al final del periodo académico a través de una muestra gastronómica, sino que, se desarrolle el proyecto por medio de fases, las cuales han de recibir el apoyo y acompañamiento de los docentes que intervienen en la puesta en marcha del proyecto, centrando en desempeños el proceso para que, de esta manera, el estudiante movilice los saberes que posee, logre apropiarse habilidades diferentes y otros saberes, a partir de la interacción con el entorno y las diversas fuentes del conocimiento. Igualmente tener en cuenta allí la solución a problemas reales como aprendizaje experiencial, la integración de unidades de aprendizaje y el seguimiento constante del proceso.

d. Establecer procesos evaluativos individualizados o con grupos de estudiantes que no superen los 5 integrantes, de esa manera se puede prestar una atención mayor a cada uno de los estudiantes. Si bien, en la realidad dicha situación puede generar conflictos debido al manejo de recursos, es importante identificar las virtudes de la propuesta, pues al tener una particularización del proceso, los estudiantes pueden reconocer de manera más fiel y crítica sus avances y los factores susceptibles de mejora, adicionalmente se puede brindar al estudiante una retroalimentación idónea por parte del docente. Lo anterior es viable en contextos donde el calendario académico establece momentos puntuales de evaluación, o la evaluación se implementa de manera procesual y permanente, se usan estrategias como los portafolios y se crean rúbricas claras y precisas, con criterios

conocidos por los estudiantes, para identificar el avance de cada uno, como lo establece la teoría de la evaluación auténtica.

e. Por último, se recomienda consolidar las prácticas positivas identificadas, tales como el desarrollo de sesiones de clase y evaluaciones que busquen un acercamiento real a los escenarios con los cuales se encontrarán los estudiantes en su vida profesional; así mismo, la incentivación de procesos creativos de parte de los estudiantes; el manejo de unidades de aprendizaje que son significativas y diferenciadoras dentro de los modelos educativos actuales en el área y contar con un personal humano que se preocupe por el proceso educativo de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada Acevedo, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11–24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Angulo Calzadilla, F. J. (2012). Delimitación conceptual del estudio de las concepciones. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 13–23.
<https://doi.org/10.6018/reifop.15.3.167321>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). *Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(1), pp. 11–28.
- Alvarado Mejía, G. (2018). Propuesta de evaluación por procesos en un grupo de estudiantes de la asignatura Técnicas Culinarias del programa Tecnología en Gastronomía de la Universitaria Agustiniiana
<https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/items/634cdd76-cdcd-487a-85f2-cbbdaa98bf31>
- Bahls, Á. A., Krause, R. W., & da Silva Añaña, E. (2019). *Comprensión de los conceptos de culinaria y gastronomía: una revisión y propuesta conceptual. Estudios y perspectivas en turismo*, 28(2), 312–330.
- Basque Culinary Center. (s/f). *Carta Abierta a los Cocineros del Mañana*. Recuperado el 30 de junio de 2022, de
http://lima2011.bculinary.com/photos/carta_abierta_a_los_cocineros_del_manana.pdf

- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2nd ed.). Open University Press.
- Carhuancha Mendoza, I. (2019). *Metodología para la investigación holística*. Editorial UCV.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5ª ed.).
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill - Interamericana Editores S. A. de C. V.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4ª ed.). Wiley.
- Elger, D. (2009). Theory of performance. In K. A. Clark, R. A. Spence, & D. H. Arndt (Eds.), *Student learning assessment: Options and resources* (pp. 1–22). Washington State University, Office of Assessment of Teaching and Learning.
- Eraut, M. (2003). Developing professional knowledge and competence.
- Fernández-Armesto, F. (2002). *Historia de la comida: Alimentos, cocina y civilización* (1.ª ed.). Tusquets Editores.
- Frascino, V. L. (2021, julio 30). De la evaluación tradicional a la alternativa. Un camino de deconstrucción hacia prácticas más auténticas. Pedagogía. Recuperado de <https://pedagogia.ubp.edu.ar/2021/07/30/de-la-evaluacion-tradicional-a-la-alternativa-un-camino-de-deconstruccion-hacia-practicas-mas-autenticas/>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (17.ª ed.). Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Fundación Universitaria Cafam. (2017). *Proyecto educativo del programa: Tecnología en Gestión Gastronómica*. Escuela de Turismo y Gastronomía, Fundación Universitaria Cafam.
- Fundación Universitaria Cafam. (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. Unicafam.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Green, J. L. (2011). Multiple perspectives on the study of teaching and learning: A compendium of interpretive, ethnographic, and sociocultural approaches to research. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 3–14). Springer.
- Gutiérrez Quecano, R. Y., & Maldonado Ladino, M. D. (2019). *Elementos epistemológicos y socioculturales de la gastronomía*. En R. Y. Gutiérrez Quecano (Comp.), *Tendencias en los procesos de formación del gastrónomo en Colombia* (pp. 8–27). Fundación Universitaria San Mateo.
- Hincapié Parejo, N. F., & Clemenza de Araujo, C. (2022). *Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano*. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII (1), 106-122.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact and political consequences*.
- Jurado Valencia, F. (2009). *El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación*. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354.
- Le Cordon Bleu. (2013). *Técnicas del chef: Guía práctica para estudiantes de cocina y cocineros aficionados*. Blume.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The culinary triangle*. *Partisan Review*.
- Londoño, J. Á. (2018). *Guía profesional de cocina: El libro maestro*. Ecoe Ediciones.

- López, M., & Fernández, R. (2022). "Evaluación tradicional y exclusión educativa". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *15*(1), 35-52.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology* (3ª ed.).
- Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2010). *Introduction to educational research* (6th ed.). Pearson.
- Mora Vargas, A. I., (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Actualidades Investigativas en Educación, 4(2),
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. (1ra. edición). México. UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2007). *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis*. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). *Learning styles: Concepts and evidence*. *Psychological*.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4ª ed.).
- Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). *Social entrepreneurship: A critical review of the concept*. *Journal of World Business*, 41(1), 56–65. 10.1016/j.jwb.2005.10.007
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). *La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje*. EDUMECENTRO, 9(3), 263-283.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge & Kegan Paul.
- Rodríguez Medina, F. y Sabogal Barbosa, M. 2019. *Tendencias en los procesos productivos y de formación del gastrónomo en Colombia*. PALMA Express. (nov. 2019), 58–79.

- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Ruz Herrera, I. (2018). *Evaluación para el aprendizaje*. Revista Educación Las Américas, 6, 13-28. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>.
- Sahagún Padilla, M. A. (2011). Reseña de Saldaña (2009) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Quaderns de Psicologia, 13(1), 121–126. <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/904>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*.
- Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir hacia adelante: Perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la Educación Superior en Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-338200_archivo_pdf.pdf
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. W.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Tamayo Valencia, L. A., Niño Zafra, L. S., Cardozo Espitia, L. S., & Bejarano Bejarano, O. L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. (1ra ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Thomas, G. (2011b). *How to do your case study: A guide for students and researchers*.
- Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83).

- UNESCO. (2021). *Guía práctica: aplicación de la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374905_spa.
- Vega Hoyos, V., & Gutiérrez, R. (2015). *Ciudadanía y educación: Perspectivas críticas y contextos plurales*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), 1-8.

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta de percepción sobre las concepciones y prácticas de evaluación de los estudiantes de la Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam.

Objetivo: Recoger percepciones y concepciones de los estudiantes sobre el significado y la importancia de la gastronomía y los procesos evaluativos en su formación profesional.

Instrucciones: Por favor, indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones, usando la escala de 1 a 4, donde:

1 = Totalmente en desacuerdo.

2 = En desacuerdo.

3 = De acuerdo.

4 = Totalmente de acuerdo.

Variable.	1	2	3	4
La gastronomía es una expresión importante de la identidad cultural de un país.				
La cocina tradicional debe ser preservada como parte de la herencia cultural.				
Conocer la historia de los alimentos y su origen me permite apreciar mejor la gastronomía.				
La fusión de diferentes culturas culinarias enriquece la gastronomía.				
Es fundamental dominar las técnicas culinarias tradicionales para ser un buen profesional gastronómico.				
Innovar en técnicas y procesos culinarios es clave para el desarrollo de la gastronomía moderna.				
La presentación de los platos es tan importante como su sabor.				
La tecnología juega un rol fundamental en la mejora de los procesos gastronómicos.				
La gastronomía ofrece muchas oportunidades para el emprendimiento.				
Me siento preparado/a para iniciar un negocio relacionado con la gastronomía.				
El conocimiento en gestión de restaurantes es tan importante como el conocimiento culinario.				
Las redes sociales son fundamentales para la promoción de un negocio				

gastronómico.					
La gastronomía tiene un impacto directo en la salud de las personas.					
Es importante conocer sobre nutrición para crear menús balanceados.					
La gastronomía debe promover el consumo de alimentos saludables.					
El chef moderno debe estar consciente de las tendencias en alimentación saludable.					
La gastronomía es una carrera con un alto potencial de crecimiento profesional.					
Los chefs pueden influir en la industria alimentaria y en las políticas de consumo.					
La educación en gastronomía debe incluir competencias interdisciplinarias (historia, biología, economía).					
Siento que mi formación en gestión gastronómica me prepara para ser competitivo en el mercado laboral.					
Las evaluaciones prácticas en cocina reflejan adecuadamente mis habilidades técnicas.					
Considero que las evaluaciones prácticas en cocina están bien estructuradas.					
Las evaluaciones prácticas en cocina me permiten demostrar mi creatividad.					
Las evaluaciones prácticas en cocina ayudan a reforzar los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas.					
Las evaluaciones teóricas en cocina son coherentes con los contenidos enseñados.					
Los exámenes teóricos en cocina miden correctamente mi comprensión de las técnicas culinarias.					
Las evaluaciones teóricas en cocina complementan eficazmente las prácticas en la cocina.					
Las evaluaciones en costos reflejan claramente mi comprensión sobre la gestión financiera en gastronomía.					
Las evaluaciones en nutrición son útiles para aplicar conceptos de alimentación saludable en la práctica culinaria.					
Las evaluaciones sobre normas de higiene son esenciales para mi formación como profesional gastronómico.					
Las evaluaciones en inglés son importantes para mi desempeño en un contexto globalizado en gastronomía.					
Las evaluaciones prácticas en servicio a la mesa son esenciales para entender la dinámica de la atención al cliente.					
Las evaluaciones prácticas en barismo me preparan adecuadamente para trabajar en una cafetería o tienda de cafés de especialidad.					
Las evaluaciones prácticas en cata de vinos son fundamentales para mi formación en maridaje y gastronomía internacional.					
Me siento preparado/a para realizar las evaluaciones prácticas en servicio a la mesa, barismo, y cata de vinos.					
Las evaluaciones teóricas en servicio a la mesa me ayudan a comprender mejor las técnicas de atención al cliente.					
Las evaluaciones teóricas en barismo complementan adecuadamente las prácticas.					
Las evaluaciones teóricas en cata de vinos me brindan una base sólida para analizar diferentes tipos de vino.					
Las evaluaciones teóricas en servicio a la mesa, barismo, y cata de vinos están alineadas con lo que se enseña en las clases.					
Semestre cursado actualmente:	1	2	3	4	5

--	--	--	--	--	--

Rango de edad al que pertenece:	Menos de 18 años:	De 18 a 22 años:	De 23 a 26 años:	27 o mas años:

Anexo 2

Entrevista a docentes sobre los procesos evaluativos en la Tecnología en Gestión Gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam.

Objetivo: explorar las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes en el programa de Tecnología en Gestión Gastronomía, tanto en las evaluaciones prácticas como teóricas en áreas específicas.

Población: 6 docentes.

- ¿Cómo describiría la efectividad de las evaluaciones prácticas en cocina para medir el desempeño y habilidades técnicas de los estudiantes?
- ¿Considera que las evaluaciones prácticas en cocina permiten a los estudiantes expresar su creatividad y capacidad de innovación, además de sus habilidades técnicas? ¿Por qué?
- En su experiencia, ¿cuáles son los mayores desafíos al momento de diseñar y aplicar evaluaciones prácticas en cocina y en áreas como servicio a la mesa, barismo y cata de vinos?
- ¿Cómo percibe la coherencia entre los contenidos teóricos que se enseñan en clase y las evaluaciones teóricas aplicadas en áreas como cocina, nutrición, costos, normas de higiene, y otras asignaturas?
- Desde su perspectiva, ¿las evaluaciones teóricas actuales logran evaluar de manera efectiva la comprensión profunda de los conceptos, o tienden a medir conocimientos más superficiales? ¿Podría proporcionar un ejemplo?

- ¿Cree que las evaluaciones teóricas en áreas como servicio a la mesa, barismo y cata de vinos complementan adecuadamente las evaluaciones prácticas? ¿Cómo las relaciona?
- En términos de formación integral, ¿cómo cree que los procesos evaluativos, tanto prácticos como teóricos, contribuyen a la preparación de los estudiantes para los retos del mercado laboral en gastronomía?
- Desde su papel como docente, ¿cómo equilibra la exigencia académica con la realidad de la industria gastronómica al evaluar a los estudiantes? ¿Qué factores considera más importantes al realizar las evaluaciones?
- ¿Qué cambios sugeriría en los procesos evaluativos actuales para mejorar su relevancia y eficacia en la formación de los futuros profesionales gastronómicos?
- ¿Cree que los procesos evaluativos en la institución reflejan adecuadamente los objetivos educativos del programa? ¿Por qué? ¿Qué oportunidades de mejora ve en el sistema de evaluación general?

Anexo 3

Entrevista virtual a estudiantes sobre los procesos evaluativos en la tecnología en gestión gastronómica de la Fundación Universitaria Cafam.

Objetivo: Conocer las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación llevadas a cabo en el programa de Tecnología en Gestión Gastronómica, tanto en evaluaciones prácticas como teóricas en áreas específicas.

- ¿Cómo percibe las evaluaciones prácticas en cocina? ¿Considera que reflejan de manera justa su desempeño?
- ¿Cree que las evaluaciones prácticas en cocina son representativas de lo que aprende en clase? ¿Por qué?
- ¿Se siente preparado/a para las evaluaciones prácticas en cocina o considera que falta tiempo para practicar las técnicas?
- ¿Qué aspectos de las evaluaciones prácticas en cocina cree que podrían mejorar para evaluar de manera más efectiva sus habilidades?
- ¿Cómo se siente respecto a las evaluaciones teóricas en cocina? ¿Considera que miden adecuadamente sus conocimientos?
- ¿En qué medida siente que las evaluaciones teóricas en cocina están alineadas con el contenido que se enseña en clase?
- ¿Las evaluaciones teóricas le han ayudado a mejorar su comprensión de los procesos culinarios? ¿cómo?
- ¿Cómo percibe las evaluaciones teóricas en costos? ¿Cree que son relevantes para tu formación como gestor gastronómico?
- ¿Considera que las evaluaciones en nutrición lo/la preparan adecuadamente para aplicar conceptos de alimentación saludable en la práctica?
- En cuanto a las evaluaciones sobre normas de higiene, ¿cree que reflejan adecuadamente su capacidad para seguir estándares de seguridad en cocina?

- ¿Qué importancia le da a las evaluaciones en inglés dentro del programa? ¿considera que están bien estructuradas?
- ¿Cómo se siente respecto a las evaluaciones prácticas en servicio a la mesa? ¿Cree que lo/la preparan para el entorno laboral?
- En el caso de las evaluaciones prácticas en barismo, ¿Le parecen suficientes para adquirir las habilidades necesarias?
- ¿Qué opina sobre las evaluaciones prácticas en cata de vinos? ¿Considera que son relevantes para su formación en gastronomía internacional?
- ¿De qué manera las evaluaciones prácticas en cocina, servicio, barismo y cata de vinos, contribuyen a su formación integral en gastronomía?
- ¿Cómo percibe las evaluaciones teóricas en servicio a la mesa? ¿Cree que complementan las prácticas de manera adecuada?
- En cuanto a las evaluaciones teóricas en barismo, ¿considera que son útiles para consolidar sus conocimientos sobre la preparación de café?
- ¿Cree que las evaluaciones teóricas en cata de vinos le proporcionan una comprensión más profunda sobre la cultura del vino y su relación con la gastronomía?
- ¿Considera que la forma en que se estructuran las evaluaciones, tanto prácticas como teóricas, es justa y coherente con sus expectativas como estudiante?
- Si pudiera proponer un cambio en los procesos evaluativos del programa, ¿cuál sería y por qué?

Anexo 4

Transcripciones de algunas entrevistas a docentes.

Ubicación: Fundación Universitaria Cafam (Bogotá).

Fecha de la entrevista: 08 de octubre de 2024.

Nombre del entrevistador: Camilo Andrés Vela Patiño.

Nombre del entrevistado: Docente Cristina Viatela.

Convenciones:

E1: entrevistador Camilo Andrés Vela Patiño.

D1: entrevistado Cristina Viatela.

R1: reacción neutral en tono de voz.

R2 reacción negativa.

R3: reacción positiva

R4: reacción compuesta

Transcripción:

E1: (00:00:00) Entonces, siendo hoy 8 de octubre de 2024, voy a realizar la entrevista a la directora de la Escuela de Gastronomía de Turismo y Gastronomía de la UNICAFAM, la doctora Cristina Viatela

E1: (00:00:16) Primera pregunta, ¿Cómo describiría la efectividad de las evaluaciones prácticas en cocina para medir el desempeño y habilidades técnicas de los estudiantes?

D1: (00:00:25) Pues la efectividad, pues es máxima, porque digamos que cuando se hace una evaluación teórica, no necesariamente el chico tiene la competencia. Claro, digamos que una competencia teniendo en cuenta que tiene varios ámbitos, una de ellas lo cognoscitivo donde digamos el aspecto teórico es fundamental que el chico lo apropie, o sea, es importante.

D1: (00:00:47) No, no necesariamente da cuenta de que el chico lo puede aplicar el concepto, ¿cierto?, a la, al ejercicio práctico y lo otro es que así lo entienda y lo pueda,

digamos, llevar a la vida práctica, pues también está el otro componente relacionado con el ser, que también da cuenta de si el chico lo entrega a tiempo, si lo entrega, eh, con las normas técnicas de buen manejo y de práctica, eh, de manufactura adecuados. Eso se ve también en el ejercicio práctico, entonces el ejercicio práctico es fundamental, ¿cierto? para integrar el aspecto cognoscitivo, ¿cierto? que es el aspecto teórico, pero también ese aspecto, digamos, de personalidad, del ser cierto en el momento de ejecución, entonces por eso es fundamental y es un complemento también.

E1: (00:01:37) Muchas gracias. Siguiendo pregunta, ¿Considera que las evaluaciones prácticas en cocina permiten a los estudiantes expresar su creatividad y capacidad de innovación, además de sus habilidades técnicas por qué?

D1: (00:01:49) Claro, porque pues en, en el momento en que el chico se enfrenta al reto, él mismo tiene que saber ¿cierto? cómo va a organizar su espacio, cómo va a realizar su Mise an place, cómo lo va a ejecutar y también, digamos, programarse en el marco de las limitantes o parámetros que se den de tiempo de presentación y demás. Entonces a él le va a exigir esa capacidad, ¿cierto? de autoprogramarse y luego de poner esa creatividad en concreto, que muchas veces es cuando se ve, digamos también, que los chicos a veces tienen cosas innatas como la creatividad y la posibilidad, digamos relacionadas con el arte de mostrar un mejor plato frente a otros estudiantes que les cuesta, pero esas cosas también se pueden aprender.

Si bien algunas cosas son innatas o también ellas las adquirieron porque estaban cerca de una persona que tenía esas características, el ver ellos, eh, digamos concreta esa labor, poderse autoevaluar ¿cierto? mirar frente a digamos a los conceptos teóricos, ver lo de sus compañeros, también es un avance porque le sirve a él para mejorar, “mi plato realmente no me quedó también como está presentado el de mi compañero” y “¿Qué fue lo que hizo ese compañero para que le quedara mejor?” “Yo aprendo y voy a leer para hacer digamos después una mejor puesta en escena del plato”, si fuera el caso.

E1: (00:03:14) Muchas gracias. Siguiendo pregunta, En su experiencia, ¿Cuáles son los mayores desafíos al momento de diseñar y aplicar evaluaciones prácticas en cocina y en áreas como servicio a la mesa, barismo y cata de vinos?

D1: (00:03:26) Nosotros lo hacemos permanentemente y en los retos los tengo súper claros. Unos son los tiempos y lo otro son los costos. ¿Por qué? Porque digamos que para

hacer estos ejercicios, eh, pues se requiere tener, digamos esa individualidad para poder, digamos hacer el seguimiento a estudiante por estudiante, entonces, esos procesos exigen horas hombres por parte de los profesores y también, eh, digamos horas que tendrían que dedicar los estudiantes y eso va llevado o va unido al tema de los costos, ¿Por qué?, Porque digamos, si es la institución, la institución no le puede suministrar a los estudiantes, esos, eh, la materia prima, ¿cierto?, para realizar esos ejercicios prácticos, entonces, pues esas dos cosas, los del tiempo, el costo del tiempo del docente y los costos de la materia prima son muy limitantes, en que, por ejemplo esa creatividad, entonces son suministros o materia prima muy costosa que como institución dice: “pero es que yo podría hacer esta esferificación, yo podría hacer esto otro, yo necesito tener el oxígeno”, entonces, eso cuesta bastante.

E1: (00:04:34) Entrevistador asiente con la voz. Muchas gracias. Siguiente pregunta, ¿Cómo percibe la coherencia entre los contenidos teóricos que se enseñan en clase y las evaluaciones teóricas aplicadas en áreas como: cocina, nutrición, costos, normas de higiene y otras asignaturas?

D1: (00:04:48) Pues yo considero que esa coherencia se tiene que dar a nivel de todas las unidades de aprendizaje, muy particularmente las que están mencionando y digamos que eso es un reto que tenemos siempre en en los procesos formativos, pero digamos que con los avances del 1330, donde se pide hacer esa coherencia, ¿cierto? entre esos resultados de aprendizaje y esos contenidos para que se den esos resultados de aprendizaje y globalizado con competencias integrales, yo creo que se busca cada vez que haya mayor coherencia, sin embargo, cuando vamos a saber si hay esa coherencia o no, cuando ya los resultados se den, entonces, si el estudiante consigue que esos resultados de aprendizaje ¿cierto?, eh, eh, se logren, pues quiere decir que hubo coherencia entre los procesos teóricos, ¿cierto? o la formación teórica que se dio al estudiante y el ejercicio práctico. Ahí es donde realmente se se ve, si hay digamos, un, un espacio entre lo que se había propuesto ¿cierto? en estos procesos evaluativos y lo que realmente después consiguió el estudiante o no, y es cuando se empiezan al final lo interesante de estos procesos, es que uno mismo tiene que retroalimentarse y tiene que autoevaluarse, ¿cierto?, una cosa es lo que uno pensó que de esta manera yo estaba midiendo la competencia “pensé que con estos contenidos y puesta en práctica el chico estaba desarrollando, no la competencia” y luego cuando hago el proceso evaluativo, veo si hay un espacio entre lo planeado y lo ejecutado y pues te envía yo misma que o digamos como institución hacer esos esas correcciones.

E1: (00:06:22) Muchas gracias. Vinculada a la pregunta anterior, surge otra que es ¿Considera usted que es efectiva, eh, la comprensión profunda de esos conceptos teóricos que se manejan o más bien cree que puede ser más bien superficial por parte de los estudiantes? No sé si tenga algún ejemplo que, que pueda brindar.

D1 (00:06:43) Pues yo creo que la comprensión profunda de un concepto teórico solamente se logra mediante el ejercicio práctico. Cuando yo tengo una teoría, pues yo sé, por ejemplo ¿Qué es un contrato? ¿cierto? pero hacer el contrato es diferente a que yo sepa que es un contrato, si yo puedo saber qué es un plan de mercadeo, ¿cierto? pero hacer el plan de mercadeo ya es otra cosa.

Sé que es una investigación de mercados, pero hacer una investigación de mercados es otra cosa, entonces, por supuesto que siempre, siempre las concepciones teóricas serán superficiales, ¿cierto?, y solamente el ejercicio práctico lleva al estudiante a la reflexión de ese componente teórico que se requiere, porque si yo ni siquiera sé la definición de del contrato, del plan de mercadeo o de la investigación de mercados pues mucho menos la puedo llevar, o sea, que sí se requiere ese componente teórico, pero siempre será superficie si yo no lo llevo al ejercicio práctico.

E1 (00:07:41) Muchas gracias. Siguiente pregunta, ¿Cree que las evaluaciones teóricas en las áreas anteriormente mencionadas complementan adecuadamente las evaluaciones prácticas que se pueden tener?

D1: (00:07:52) Tal cual es lo que estaba comentando, no podemos quitar ese componente, digamos para mí, la competencia desde lo, desde la, desde las escuelas que manejo, ¿cierto? está para la competencia, ¿cierto? no lo cognoscitivo ¿cierto? lo que tiene que ver con el hacer ¿cierto? y lo que tiene que ver con el ser. Entonces esa integralidad se da siempre partiendo de esa parte cognitiva ¿cierto? que es ese conocimiento teórico de apropiación y entendimiento del concepto para generar también el estudiante y su propio constructo, que luego pone a prueba ¿cierto? en el ejercicio práctico y en el ejercicio práctico, además, puede también comparar diferentes teorías o diferentes escuelas sobre un mismo constructo o sobre algún aspecto teórico

E1: (00:08:38) Muchas gracias. En términos de formación integral, ¿Cómo cree que los procesos evaluativos, tanto prácticos como teóricos, contribuyen a la preparación de los estudiantes para los retos del mercado laboral en gastronomía?

D1: (00:08:52) pues yo creo que, en gastronomía en absolutamente todas las profesiones, pues realmente, incluso si pensamos que, somos nosotros los que estamos haciendo procesos de selección, ¿cierto? o los empleadores, por supuesto que los conocimientos que tenga el estudiante ¿cierto? y las habilidades y destrezas que tengan en el hacer son muy importantes en el momento de hacer un proceso de selección, pero yo creo que más son los procesos de la persona, por eso el tema integral es fundamental porque incluso me pasa a mí ¿cierto? Con las personas cuando yo hago procesos de selección, dice: “pues es que uno no tiene muy desarrollada la competencia, la habilidad, pero es que yo le puedo enseñar a desarrollar”, pero también, muy complejo los problemas de personalidad que tenga la persona. Yo prefiero más bien contratar una persona, ¿cierto? que no tenga tanto conocimiento, que no tenga tanta habilidad o destreza, pero es la persona cuyas calidades personales me dan la garantía que tiene la constancia, la dedicación, el compromiso, la actitud cierto, de aprender, entonces, eso les pasa también a los empleadores, entonces, para que se inserte adecuadamente en el mercado laboral. Yo creo que esas habilidades denominadas ahora Power Skill son incluso más importantes que las otras competencias.

E1: (00:10:13) Si señora. Gracias, siguiente pregunta, desde su rol como docente. ¿Cómo equilibra la exigencia académica con la realidad de la industria gastronómica al evaluar a los estudiantes? ¿Qué factores considera más importantes a realizar las evaluaciones?

D1: (00:10:28) Pues realmente esa realidad es la exigencia académica con las necesidades del sector, pues realmente, no son fáciles de, de, de equilibrar. ¿Por qué? Porque, eh, la educación ha venido cambiando de tal manera que las intensidades horarias han ido en disminución, sin embargo, la cantidad de competencias y la profundización o la digamos, eh, esa, esa, eh, capacidad de resolver en contexto, ¿cierto?, es mucho más amplio, o sea mucho más exigente. ¿Cierto? las competencias que tienen que tener cada día nuestros estudiantes para ser competitivos. Sin embargo, la cantidad de horas que nosotros le estamos dando es cada vez menor, ¿cierto?, porque los programas no lo permiten y porque el estudiante mismo no quiere, entonces, hacer ese cruce es muy complicado, ¿cierto?, entonces, lograr esas exigencias del sector frente a lo que el estudiante se le puede dar de formación es muy complejo en los tiempos que están, pero además, también es complejo porque el sector productivo no les da a los buenos profesionales la remuneración y los reconocimientos y las condiciones laborales que se merecen, entonces, resulta como una, una confusión entre lo que es la formación para el trabajo, el nivel técnico, el nivel tecnológico y el profesional, finalmente, el terminan

pagando lo mismo a un profesional que una persona de formación para el trabajo. Entonces todo eso ha generado mucha confusión y lo que no permite realmente que haya ese equilibrio en que sabe uno que va a formar un profesional con ciertas características, con ciertas capacidades y que el mercado laboral, ¿cierto?, le va a reconocer esas capacidades y esas calidades como corresponde y al no haber ese reconocimiento, pues también uno entiende al estudiante que dice: “pero para que me exige tanto, si finalmente cuando salga me va a dar la misma”, entonces, hay como ese desequilibrio y también como una desmotivación por los egresados que están en el sector, ¿cierto?, de que tenían una expectativa y finalmente cuando salen al mercado, no satisface esa expectativa porque las condiciones laborales, ¿cierto?, de informalidad, las condiciones laborales de un horario, turno quebrado que no le permite organizar su vida personal, ni tener estudios ¿cierto? o adelantar un proyecto, digamos, de un emprendimiento o, y, y el valor de lo que se le paga a la, a la persona no da cuenta realmente de las exigencias que se les están solicitando para su vinculación laboral.

E1: (00:13:15) Vale, muchas gracias. Siguiendo pregunta, ¿Qué cambios sugerirían los procesos evaluativos actuales para mejorar su relevancia y eficacia en la formación de los futuros profesionales gastronómicos?

D1: (00:13:27) Pues lo que, lo que yo considero que se debería hacer, pero que, por tema de costo, por tiempo y además finalmente, eh, resulta difícil hacerlo, es que la evaluación no sea en momentos particulares, sino que el proceso evaluativo sea de manera permanente y de manera individual con cada estudiante, o sea, inicia el semestre inicia, digamos, con unas metas muy claras, donde están claros para el estudiante, ¿cierto? esto es tu resultado de aprendizaje y para conseguir este resultado de aprendizaje, yo te voy a enseñar esto y esto y esto y te voy a evaluar estas y estas características o estas y estas competencias, estos y estos conocimientos y que ese trazado de esa ruta de evaluación sea, digamos permanente y mucho más clara a pesar de que ahora ya está ahí, le entregan los resultados de aprendizaje al estudiante y al estudiante todavía no entiende que eso es sobre lo que se le va a evaluar y tampoco tengo muy claro que sea el profesor el que está evaluando lo que le dijo que le iba a medir finalmente.

Cada estudiante, cada profesor va haciendo cuando están en el aula, eh, digamos procesos individuales que a veces se alejan de lo que estaba planeado, entonces es muy difícil hacer seguimiento porque lo que estaba planeado, digamos, se cumpliría si se

desarrollara como se está se había planeado, pero si el profesor tiene una creatividad que dice: “¡ay no!, pues yo de esto no sé tanto, pero yo aprendí en una especialización, esto yo más bien le doy esto al estudiante”, pues finalmente cuando vayamos a evaluar, entonces vamos a decir: “¡no!, pues no, no se hizo un buen proceso”, pero a veces no se hace buen proceso, no porque haya estado mal planeado, sino que los actores que están de manera directa desarrollando ese proceso formativo y evaluativo, porque es que no se puede separar, se alejan de lo que está planeado, entonces, pues es, sigue, sigue siendo complejo, pero pues de todas maneras es un proceso, y yo sí, soy una fan de, digamos, de de este proceso de resultados de aprendizaje, si se aplica, como tendría que aplicarse.

E1: (00:15:26) Muchas gracias. Siguiendo pregunta, ¿Cree que los procesos evaluativos en la institución reflejan adecuadamente los objetivos educativos del programa? ¿Por qué?

D1: (00:15:39) Pues, yo no sé si se logra el 100%, lo que yo sí sé, es que en esa institución se hizo un trabajo juicioso, digamos particular, no quisimos copiar modelos de otras partes, no quisimos traer experiencias de otra parte, sino nosotros con la historia, que gracias a Dios, digamos por fortuna, al ser una institución tan joven, pues esa historia la conocemos, las personas que estamos desde hace bastante tiempo, entonces, con eso, con lo que somos nosotros con esa historia, que identifica fortalezas y también aspectos por mejorar, fue que hicimos un trabajo muy, muy, muy juicioso para la definición de resultados de aprendizaje y para todo lo que es el mapa de competencias de la institución, entonces, eh, que está trazado el plan ¿cierto?, esperamos que, los, esa evaluación permanente del plan ¿cierto? y de su ejecución nos muestre y que lo que sí también estoy segura, es que en esta institución somos bastante críticos con nosotros mismos y pues que tenemos la capacidad de saber que si nos equivocamos hagamos las correcciones que, que correspondan, pero siempre siempre hay un componente que es definitorio y son los maestros, ¿cierto? Porque yo siempre lo digo que: “un buen maestro ¿cierto? puede salvar incluso un mal currículo”, pero un excelente currículum se puede echar a perder si el maestro, que es el actor, el artífice, el artista ¿cierto? no lo ejecuta como corresponde.

E1: (00:17:10) Hay una pregunta que parece redundante a una de las anteriores, pero quisiera hacerla por aparte es ¿Qué oportunidades de mejora ve en el sistema de evaluación en general? no solamente en la institución sino en general, por ejemplo, en los procesos formativos que sumercé ha conocido en la parte de gastronomía. ¿Qué oportunidades de mejora puede ver sobre ellos?

D1: (00:17:31) No pues todos, todos, siempre será factible de mejora. El tema es realmente poder mediar, eh, digamos, con el tema de los costos. Le voy a poner un ejemplo, entonces yo estoy segura de que yo no le puedo desarrollar habilidades y destrezas a mis estudiantes en la producción, en las técnicas de producción. Yo sé por qué los talleres siempre serán insuficientes, pero, sin embargo, nosotros teníamos un taller a la semana, ¿cierto? y lo duplicamos. Eso es de costo (palabra inaudible) que yo estuviera muy lejos del, del, del punto de equilibrio, ¿sí me entiende? llevará incluso a la crisis, al programa por doblar la práctica, pero, aunque yo se la doble va a ser insuficiente, entonces cómo mediar para que el estudiante siga teniendo más procesos prácticos que son los que desarrollaron la habilidad y la destreza, ese es el reto y ¿cómo hacerlo? si realmente, eh, digamos llevar a estar fuera del punto de equilibrio a la institución y también el compromiso individual del estudiante, porque yo digo que esto es tal cual como aprender un idioma ¿cierto?, yo puedo tener en esas horas de ejercicio práctico lo máximo, los mejores profesores, las mejores estrategias y las mejores dinámicas, pero si el estudiante por fuera no hace lo propio de ver películas en inglés, noticias donde no haya digamos visualmente, sino que afine el oído, que él mismo se exponga, experiencias donde él tenga que, que, qué hablar en el idioma, ¡pues no vamos a desarrollar el idioma! y lo mismo pasa aquí y el estudiante pretende que digamos con las clases que reciba, ya con eso va a desarrollar habilidad y destreza y no se logra, sin embargo, ¿cómo lo tratamos nosotros de, de, de, de solventar en la escuela? Llevándolo a ellos a experiencias reales, como lo que hacemos, eh, actualmente con el tema de los comedores comunitarios, que se enfrente a hacer unas preparaciones para 600 personas, ¿cierto? que se exponga, que cada vez que vamos a hacer unos talleres, bien sea porque la rectora está organizando para un evento de empresarios o demás, o que vienen los, los, los altos ejecutivos de COTELCO, los chicos participen de esto, pero ellos no lo ven así, ellos dicen: “pero, ¿por qué? yo no tengo por qué hacer eso”, esas cosas que son fundamentales’ para que ellos desarrollen competencias. El chico no lo ve y dice: “pero ¿por qué yo? ¿no?; esto está fuera de mi horario; yo ya cumplí y no me tienen que obligar” y van y no lo hacen algunos, sino todos.

Entonces, hay, hay esas cosas para mejorar en, en que el estudiante tome conciencia, ¿cierto? que ese desarrollo de habilidad, de destreza y desarrollo de la competencia, ¿cierto? se logra en escenarios reales y en esos escenarios reales, ellos tienen que darse la oportunidad de trabajar y de aprovechar todas las oportunidades que particularmente les ofrecemos en la escuela, que son bastante.

Todo ese modelo experiencial que caracteriza a la, a la, a la escuela ¿cierto? y que nos hacen individuales únicos, el que, en nuestro, nuestro modelo pedagógico, sea la forma en que nosotros lo conseguimos, en la cual las áreas, simulan ¿cierto? reflejan las áreas de un área de producción y servicio real y que tratemos de simular los procesos reales donde los estudiantes no aprendan de manera desarticulada, sino que aprendan ¿cierto? simulando los procesos de un restaurante real.

Yo creo que esas son las salidas que nosotros les estamos dando, práctica, práctica, práctica, práctica y contacto con la realidad, lo que está faltando a los estudiantes

E1: (00:21:10) Bueno, muchas gracias. Hay una pregunta adicional que quiero hacer y es, eh, voy a plantear el contexto. Hay dos tipos de evaluaciones que son, eh, digamos poco reconocidos dentro de nuestra área, que son la evaluación formativa que es aquella que hace un seguimiento constante como el que sumercé nombraba y la evaluación auténtica, que es una evaluación que se ha constituido desde los conceptos de la competencia venido desde muchas décadas atrás, incluso, su inicio como concepto está en Bélgica y en Francia hacia la década de los años 1970.

Cada una tiene unos apuntes particulares para el mejoramiento de los procesos formativos.

D1: (00:21:54) ¿cuáles son esos apuntes?

E1: (00:21:55) Entonces el de la evaluación formativa, el acompañamiento constante, que fue algo que usted mencionó, y el de la evaluación auténtica es la determinación de la capacidad en el desarrollo de la competencia. La competencia no está, únicamente desde el plano laboral de responder por una labor, por una acción, sino también de construir esa aptitud de cada uno ¿sí? que se vuelvan aptos en x situación.

E1: (00:22:19) Considera usted directora, ¿Qué los conceptos de estos dos tipos de evaluaciones podrían ser aplicados en los procesos de formación, en el tecnológico en gastronomía?

D1: (00:22:30) Sí, esos son escuelas particulares, pero yo me paro más desde la escuela de las competencias que son integrales, ¿si me entiendes? que reunir lo que estás comentando, esas dos escuelas y todo, porque pues es que no podemos ser como el, el yoqui de varias caras que, que, que, que somos o lo uno o lo otro, no somos como el que tiene esas 3 caras, que es desde lo técnico, desde lo instrumental, desde lo operativo, desde lo investigativo, desde el ser, todo tiene que ser integrado, entonces, tiene que, tiene que llegarse a ese, a ese, a ese conjunto y para llevar los procesos

evaluativos, pues sí, se requiere un seguimiento muy amplio que pues yo veo con dificultad, siendo real que se pueda lograr por los, por los profesores en las condiciones, digamos, actuales en que se orientan los procesos formativos de tanta disminución de tiempo, tantas competencias que se tienen que desarrollar ¿cierto? cuando las competencias van en aumento y la disminución en el número de semestres va en disminución.

Anteriormente, siempre las carreras eran de 10 e incluso había algunas de 11, 12 semestres. Ahora ya hay algunas hasta de 7 semestres de nivel profesional, ¿cierto? entonces, y, y el número de créditos va, así como está disminuyéndose el número de la jornada laboral, que es entendible, que estoy de acuerdo y pues al reducir el número de jornada laboral también el número de créditos también disminuye en horas, ¿y entonces, ¿cómo hacemos esos seguimientos de manera adecuada? Ese es el reto precisamente y la salida que yo veo es precisamente la propuesta que tiene la institución de generarle todos esos espacios de acercamiento con la vida real al estudiante.

E1: (00:24:816) Muchas gracias doctora por sus respuestas.

Ubicación: Fundación Universitaria Cafam (Bogotá).

Fecha de la entrevista: 15 de octubre de 2024.

Nombre del entrevistador: Camilo Andrés Vela Patiño.

Nombre del entrevistado: Docente Andrés Paredes Murcia.

Convenciones:

E1: entrevistador Camilo Andrés Vela Patiño.

D1: entrevistado Fabiola García Ortegón.

R1: reacción neutral en tono de voz.

R2 reacción negativa.

R3: reacción positiva.

R4: reacción compuesta.

Transcripción:

E1: (00:00:00) Buenas tardes hoy 15 de octubre de 2024, tengo al profesor Andrés paredes, el encargado en general de los procesos de costeos en la Escuela de Turismo y Gastronomía, en el tecnólogo en gestión gastronómica.

Profesor Andrés, ¿cómo describiría la efectividad de las evaluaciones prácticas en cocina para medir el desempeño de habilidades técnicas de los estudiantes?

D1: (00:00:02) Es adecuado, es correcto, se mide en función de los resultados de aprendizaje establecidos y, eh, hay diseñadas unos instrumentos variados para la ponderación del conocimiento.

E1: (00:00:35) Gracias, siguiente pregunta, ¿considera que las evaluaciones prácticas en cocina permiten a los estudiantes expresar su creatividad y capacidad de innovación, además de sus habilidades técnicas? ¿Por qué?

D1: (00:00:48) Depende del nivel de aprendizaje en el que esté encaminado, o sea, si estamos hablando de los chicos de primero, segundo y tercero, sí, sí las miden, porque de acuerdo al programa de formación aquí interno no se les evalúa tanto el potencial creativo, sino es la parte de fundamentación de técnicas, procesos y, y demás, eh, normas básicas que deben tener cualquier tecnólogo en gastronomía, y donde desempeñan su proceso más creativo es la parte de innovación y la parte de creatividad, innovación y creatividad que son de nuestras unidades de aprendizaje, así como la de catering, nuevas tecnologías donde las unidades están más diseñadas a, a los de pensamiento de ellos. Entonces se guarda un equilibrio, no creo que se le debería medir la parte creativa tan a corto, a corto plazo, a corto recorrido de la carrera justamente porque ellos deben primero dominar lo básico para después empezar a innovar.

E1: (00:01:36) Entendido, siguiente pregunta. En su experiencia, ¿cuáles son los mayores desafíos al momento de diseñar y aplicar evaluaciones prácticas en cocina y en áreas con servicio a la mesa, barismo y cata de vinos?

D1: (00:01:51) Lograr armonizaría y articular, es decir, el mayor, el mayor, el mayor retenimiento de evaluar es generar un muy buen instrumento de, un instrumento de evaluación, ese es el reto, y el instrumento de evaluación debe estar concebido desde diferentes ejes, de ejes de resolución problemática. Entonces ese es el mayor reto, combinar estos dos elementos.

E1: (00:02:14) Ok. ¿cómo percibe la coherencia entre los contenidos teóricos que se enseñan en clase y las evaluaciones teóricas aplicadas en áreas como cocina, nutrición, costos, normas de higiene y otras asignaturas?

D1: (00:02:19) Depende el momento de evaluación, si, es el momento inicial de primero a tercer semestre que dentro lo básico está súper bien estructurado. Si estamos hablando en los últimos niveles de formación, donde ya tiene que adicionarse otro tipo de componentes del ser como persona, eh, podrían llegar a ser un poco más abiertos para flexibilizar ese proceso.

E1: (00:02:46) Ok. ¿Las evaluaciones teóricas actuales logran evaluar de manera efectiva la comprensión profunda de los conceptos o tienden a medir conocimientos más superficiales? ¿Por qué?

D1: (00:03:00) Los conocimientos aquí, porque te digo te puedo hablar, por lo que hablamos aquí en la Universidad y aquí en la Universidad está, está orientado bajo la metodología de, se me fue, espérame un segundo...Marsano, donde se mide la evolución de el grado de conocimiento que se evalúa hasta una forma progresiva, es decir, está diseñada para que, en cada nivel, eh, se pueda comprometer lo que tú me estás preguntando, evaluar justamente cada proceso.

E1: (00:03:30) ¿Cree que las evaluaciones teóricas en áreas como servicio a la mesa barismo, cata de vinos complementan adecuadamente las evaluaciones prácticas?

D1: (00:03:40) No complementan, son un componente diferente de formación, que es necesaria, más un complemento es necesario hablarles de forma independiente.

E1: (00:03:44) Ok. Desde su rol como docente, ¿cómo equilibra la exigencia académica con la realidad de la industria gastronómica al evaluar a los estudiantes?

D1: (00:04:04) Con aprendizaje experiencial y con, y que es una de las vertientes que están aquí desarrolladas y con ejercicios que manejamos aquí en el modelo pedagógico que se llama articulación. Esas dos combinaciones complementan el poder permear la parte de la realidad.

E1: (00:04:14) Ok. ¿Qué factores considera más importantes al realizar las evaluaciones?

D1: (00:04:27) Depende de lo que esté evaluando, en el momento que estoy evaluando el conocimiento, indudablemente, pues la parte teórica. En el momento que estoy hablando de aplicación es la parte casuística y análisis de un caso para ver cómo la persona lo va a enfrentar.

E1: (00:04:31) ¿Qué cambios sugeriría en los procesos evaluativos actuales para mejorar su relevancia y eficacia en la formación de los futuros profesionales gastronómicos?

D1: (00:04:48) Que me enfocaría más que en los pelados, me enfocaría en netamente en cambiar el paradigma de los docentes frente al sistema de evaluación, eh, te pongo el ejemplo, aquí en la Universidad, aquí en la Universidad, tenemos todo eso diseñado desde la parte curricular, bien orientado a obtener una, una, una evaluación casi que 360, sin embargo, el problema que se ha encontrado no es en los chicos, sino es el docente que es muy resiliente al cambio.

E1: (00:04:54) ¿Cree que los procesos evaluativos reflejan adecuadamente los objetivos educativos del programa?

D1: (00:05:18) Ciento por ciento.

E1: (00:05:20) Y, por último, ¿qué oportunidades de mejora ve en el sistema de evaluación en general, no solo, no solamente aquí en la institución, sino a nivel general de los sitios donde usted ha trabajado o ha estudiado?

D1: (00:05:30) Se tiene que enfocar en el resultado, no en el conocimiento de los saberes, el saber saber, es decir, eh, ser un poquito más amplio en el espectro, donde, eh, reconocer que la competencia conocimiento lo construyen diferentes niveles de formación, no solamente en el tema teórico.

E1: (00:05:46) Vale, muchas gracias, profesor.

D1: (00:05:48) con gusto.